

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Jelena B. Pavlović

**KONSTRUKCIJA IDENTITETA U
DISKURSU KONTINUIRANOG
PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA**

doktorska disertacija

Beograd, 2012

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Jelena B. Pavlović

**IDENTITY CONSTRUCTION IN
CONTINUOUS PROFESSIONAL
EDUCATION DISCOURSE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012

Mentor:

prof. dr Dušan Stojnov
Odeljenje za psihologiju
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

prof. dr Mirosava Đurišić-Bojanović
Odeljenje za psihologiju
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

dr Slavica Maksić, naučni savetnik
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd

Datum odbrane: _____

KONSTRUKCIJA IDENTITETA U DISKURSU KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA

REZIME

U svetu brzih tehnoloških, informacionih, tržišnih i brojnih drugih promena, diskurs društva znanja zahteva kontinuirano profesionalno obrazovanje. Ovaj proces može se posmatrati kao nerazdvojivo povezan sa procesom konstrukcije identiteta. U teorijskom delu rada prikazane su konceptualizacije identiteta u okviru diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, kao i tehnologije rekonstrukcije identiteta u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (vođenje, podsticanje refleksije i koučing).

Cilj prve faze istraživanja (*Studija 1*) odnosio se na: (1) razumevanje implicitnih teorija ključnih aktera procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja o razvoju profesionalnog jastva; (2) razumevanje preduslova od kojih, iz perspektive ključnih aktera, zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Cilj druge faze istraživanja (*Studija 2*) podrazumevao je: dizajn, primenu i evaluaciju jednog programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, u okviru kojeg se podstiču procesi rekonstrukcije identiteta.

S obzirom na uronjenost teme u kontekst socijalne prakse, metodološki okvir rada predstavljale su ideje o akcionoj nauci i kvalitativnom brikolažu. U užem smislu, analitički okvir rada predstavljala je kombinacija utemeljene teorije i analize pozicioniranja. Podaci u *Studiji 1* proizvedeni su primenom 13 fokus grupai 12 individualnih intervjua. Podaci u *Studiji 2* proizvedeni su izvođenjem serije od 15 radionica. Za učešće u *Studiji 1* i *Studiji 2* odabranisu učesnici iz tri sektora: javnog, nevladinog i privatnog. U *Studiji 1* učestvovali su korisnici programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (42 učesnika), treneri/edukatori u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (16 učesnika) i donosioci odluka o kontinuiranom profesionalnom obrazovanju zaposlenih (9 učesnika). Učesnici u *Studiji 2* bili su korisnici programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (23 učesnika).

U okviru *Studije 1* identifikovana su tri tipa implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva. Svaki od ovih tipova implicitnih teorija predstavlja skup određenih pretpostavki o prirodi profesionalnog jastva i mogućnostima njegovog razvoja. Identifikovane implicitne teorije odražavaju ključne dileme koje se navode u formalnim teorijama identiteta. Kao i u literaturi, u implicitnim teorijama ključnih

aktera postoje polarizacije između entitetskog i razvojnog shvatanja identiteta. Na ovaj način, u *Studiji 1* je potvrđena hipoteza o postojanju različitih tipova implicitnih teorija, uključujući i razvojni tip. Implicitne teorije identifikovane u okviru *Studije 1* imaju značajne implikacije za proces kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U zavisnosti od tipa implicitnih teorija ključnih aktera, transformativnost kontinuiranog profesionalnog obrazovanja konceptualizovana je kao nemoguća, teška ili, pak, nužna. Nadalje, u okviru *Studije 1* potvrđena je i hipoteza o mogućnosti identifikovanja skupa preduslova od kojih zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Može se reći da se implicitne teorije ključnih aktera sadržinski poklapaju sa formalnim teorijamao preduslovima proizvođenja transformativnih efekata.

U okviru *Studije 2* dizajniran je i primenjen program pod nazivom *Razvojna laboratorija*. Proizvedena je tipologija različitih vrsta transformativnih ishoda, kao i tipologija ključnih mehanizama koji dovode do ovih ishoda. Ishodi *Razvojne laboratorije* podrazumevali su inovativne momente rekonceptualizacije, kao i inovativne momente odigravanja promene. Na ovaj način, potvrđena je inicijalna hipoteza da se kroz osmišljeni program kontinuiranog profesionalnog obrazovanja mogu proizvesti transformativni efekti. Efekti *Razvojne laboratorije* podrazumevali su određene specifičnosti u slučaju učesnika iz javnog sektora, usled percepcije da niz društvenih faktora „blokira“ njihovu agensnost. Kada je reč o mehanizmima proizvođenja transformativnih efekata, u okviru *Studije 2* identifikovani su određeni principi i tipovi produktivnih facilitatorskih intervencija. Mehanizam proizvođenja promene osvetljen je kroz grafičke prikaze procesa vođenja u različitim fazama programa, tipologiju generativnih i elaborativnih pitanja, kao i tipologiju iskustvenih eksperimenata. Ulogu „zamajaca“ promene imali su eksperimenti odigravanja na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja. Ovi eksperimenti predstavljali su osnovni mehanizam koji je dovođio do odigravanja provizornih profesionalnih jastava. Navedeni podaci su u skladu sa inicijalnom hipotezom da je moguće osvetliti ključne mehanizme proizvođenja transformativnih efekata u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Najzad, identifikovane su i osnovne prepreke na putu proizvođenja transformativnih efekata u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Značaj i implikacije ovog rada su trostruki: (1) doprinos teoriji identiteta, kroz osvetljavanje implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva; (2) doprinos teoriji i tehnologijirekonstrukcije identiteta u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; (3) doprinos teoriji i praksi akcione nauke, kao metodološkom okviru kojim se prevazilazi granica između bazičnih i primenjenih istraživanja.

Ključne reči: konstrukcija identiteta, kontinuirano profesionalno obrazovanje, Razvojna laboratorija.

NAUČNA OBLAST: Psihologija ličnosti, psihologija rada, pedagoška psihologija.

UŽA NAUČNA OBLAST: Identitet i profesionalni razvoj.

UDK broj: 159.923.2:377(043.3)

IDENTITY CONSTRUCTION IN CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION DISCOURSE

ABSTRACT

Rapid technological, informational and market changes in the knowledge societies demand continuous professional education. This process can be seen as inextricably connected to the process of identity construction. In the theoretical part of this thesis conceptualizations of identity in discursive and narrative approaches in psychology are presented, together with an overview of the main technologies for identity reconstruction in the process of continuous professional education (guidance, reflective practice and coaching).

The aim of the first part of the research (*Study 1*) was to understand implicit theories of key actors of the continuous professional education process about: (1) development of professional selves; (2) preconditions of transformative continuous professional education programs. The goal of the second part of the research (*Study 2*) was to design, implement and evaluate a continuous professional education program aimed at facilitating identity reconstruction.

Due to the social embeddedness of the topic, the main methodological framework referred to the ideas of action science and qualitative bricolage. In a more narrow sense, the analytic framework was based on a combination of grounded theory and positioning analysis. In *Study 1* data was produced through 13 focus groups and 12 individual interviews. In *Study 2* data was produced through a series of 15 workshops. Participants in *Study 1* and *Study 2* were the key actors of the continuous professional education process from the public, private and nongovernmental sectors. Participants in *Study 1* were users (42 participants), trainers (16 participants) and decision makers (9 participants) in the continuous professional education. Participants in *Study 2* were users of continuous professional education programs (23 participants).

In *Study 1* three types of implicit theories of development of professional selves were identified. Each of these types of theories represented a system of beliefs about the nature of professional self and the possibilities of its development. Implicit theories identified in *Study 1* reflected the key dilemmas of the formal theories of identity. In implicit theories of key actors, polarizations between the plaster and plasticity hypotheses were reproduced. The initial hypotheses about the existence of different

types of implicit theories, including the developmental theories, were confirmed in *Study 1*. The implicit theories identified in *Study 1* have important implications for the continuous professional education process. Depending on the type of implicit theory transformative continuous professional education programs were seen as impossible, difficult or necessary to achieve. Moreover, the hypothesis about the possibility of identifying a set of conditions that impact transformative continuous professional education programs was also confirmed in *Study 1*. Implicit theories of key actors overlap with the formal theories about characteristics of transformative programs.

In *Study 2* a program titled *Developmental Laboratory* was designed, implemented and evaluated. A typology of different kinds of transformative outcomes was produced, together with the typology of key mechanisms of achieving these outcomes. Outcomes identified in *Developmental Laboratory* included innovative moments of reconceptualization and innovative moments of performing change. Hence, the initial hypothesis was confirmed that transformative outcomes can be achieved through this program. In case of participants from the public sector, outcomes of *Developmental Laboratory* were somewhat specific and connected to the perception that being a change agent is impossible because of various dissatisfactory social issues. In terms of mechanisms of producing transformative effects, the main principles and types of productive interventions were identified in *Study 2*. The mechanism of producing change was made transparent through schemes of guidance in different phases of the program, as well as through typologies of generative and elaborative questions and experiments performed. Role play experiments on samples of critical incident situations from professional context were identified as key catalysts of change. These experiments represented the main mechanisms of performing provisional professional selves. These findings are in line with the initial hypothesis that is possible to identify key mechanisms of producing transformative effects in continuous professional education programs. Finally, key barriers to producing transformative effects in continuous professional education were also identified.

The implications of this research are threefold: (1) contribution to the contemporary identity theory by unravelling implicit theories about the development of professional self; (2) contribution to the theory and technology of identity reconstruction in continuous professional education programs; (3) contribution to the theory and

practice of action science that transcends the traditional boundary between basic and applied research.

Keywords: identity construction, continuous professional education, Developmental Laboratory.

SCIENTIFIC FIELD: Personality psychology, work psychology, educational psychology.

MORE SPECIFIC SCIENTIFIC FIELD: Identity and professional development.

UDK number: 159.923.2:377(043.3)

SADRŽAJ

UVOD	1
„MORATE IZNOVA DA IZMIŠLJATE SEBE”.....	2
KONTINUIRANO PROFESIONALNO OBRAZOVANJE: PROJEKAT (RE)KONSTRUKCIJE IDENTITETA.....	6
PREDMET I STRUKTURA RADA.....	9
DISKURZIVNA I NARATIVNA KONSTRUKCIJA JASTVA I IDENTITETA	11
DISKURS, NARATIV, KONSTRUKCIJA.....	12
SUBJEKTIVNOST U PRIČAMA: JASTVO I IDENTITET KAO KONSTRUKCIJE	14
<i>Pluralizam definicija: teorijsko bogatstvo ili konceptualna aljkavost?</i>	14
<i>Ličnost, entitetsko i romantično jastvo</i>	16
<i>Postignuto jastvo i Eriksonov pojam identiteta</i>	18
<i>Jastvo 1, 2 i 3</i>	21
<i>Subjekt i subjektivizacija: “Hej, ti!”</i>	22
<i>Pozicioniranje: “koristiti diskurs” i biti “korišćen diskursom”</i>	25
<i>Narativno jastvo – pripovedači postaju priče koje pričaju</i>	27
<i>Relaciono jastvo - upleteno u mrežu drugih</i>	29
<i>Fragmentisano jastvo</i>	30
<i>Jastvo kao lična teorija</i>	32
<i>Odigrano jastvo: kako se predstavljamo</i>	33
<i>Inovativno jastvo</i>	35
<i>Lični identitet i profesionalni identitet</i>	37
<i>Refleksije o upotrebi pojmova u ovom radu</i>	39
TEHNOLOGIJE REKONSTRUKCIJE IDENTITETA U DISKURSU KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA	41
VOĐENJE.....	42
PODSTICANJE REFLEKSIJE.....	45
<i>Model tehničke racionalnosti kao pozitivistička epistemologija prakse</i>	46
<i>Model refleksivne prakse</i>	48
<i>Tipovi refleksije</i>	50
<i>Procesi i tehnike za podsticanje refleksije</i>	53
<i>Refleksija i transformativno učenje</i>	59
<i>Ciklusi refleksije</i>	61
KOUČING	65
<i>Konstruktivistički koučing: revizija ličnih teorija praktičara</i>	67
<i>Uvažavajući koučing: konstrukcija pozitivnog identiteta u profesionalnom kontekstu</i>	77
EFEKTI TEHNOLOGIJA (RE)KONSTRUKCIJE IDENTITETA U PROGRAMIMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA	86
<i>Opšti principi evaluacije programa profesionalnog razvoja</i>	86
<i>Rekonstrukcija kao ishod programa</i>	91

ISTRAŽIVAČKI PRISTUP	96
OPŠTI METODOLOŠKI OKVIR.....	97
<i>Akciona nauka i Pasterov kvadrant.....</i>	97
<i>Kvalitativni brikolaž.....</i>	100
STUDIJA 1: IMPLICITNE TEORIJE KLJUČNIH AKTERA O RAZVOJU PROFESIONALNOG JASTVA	101
<i>Učesnici.....</i>	102
<i>Proizvođenje podataka.....</i>	104
<i>Vodiči za fokus grupe i intervju.....</i>	105
<i>Moderacija fokus grupa i vođenje intervjua</i>	107
STUDIJA 2: RAZVOJNA LABORATORIJA	108
<i>Učesnici.....</i>	108
<i>Metodologija dizajniranja programa.....</i>	109
<i>Metodologija primene programa</i>	114
<i>Metodologija evaluacije programa.....</i>	115
ANALIZA PODATAKA	116
<i>Utemeljena teorija i analiza pozicioniranja.....</i>	116
<i>Transkripcija.....</i>	117
REFLEKSIJE O ISTRAŽIVAČKOM PRISTUPU	118
STUDIJA 1: ANALIZA PODATAKA. „KAKO SE POSTAJE TAKVA OSOBA“	119
TEORIJA 1: „ILI JESI, ILI NISI“	120
<i>Implicitni „nativizam“ i formativnost ranih iskustava.....</i>	121
<i>Implikacije Teorije 1 za kontinuirano profesionalno obrazovanje</i>	123
TEORIJA 2: „PROMENA JE TEŠKA I NIJE SVAKO SPREMAN NA PROMENU“	125
<i>Spremnost na promene</i>	125
<i>Implikacije Teorije 2 za kontinuirano profesionalno obrazovanje</i>	127
TEORIJA 3: „PROMENA JE PRIRODNA (I NUŽNA)“	129
<i>Formativnost svakodnevnih životnih i radnih iskustava</i>	129
<i>Implikacije Teorije 3 za kontinuirano profesionalno obrazovanje</i>	133
OD ČEGA ZAVISI FORMATIVNOST PROGRAMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA?	134
<i>Promena koja ima smisla iz perspektive osobe koja se menja</i>	135
<i>Ključni „sastojci“ programa</i>	138
Kontinuitet.....	138
Relevantnost.....	140
Prilike za vežbanje	140
Fidbek i praćenje procesa promene	142
<i>Kvalitetni treneri: stručnost, veštine facilitacije, motivisanost i fleksibilnost.....</i>	142
<i>Lični i organizacioni razvoj: paralelni koloseci</i>	144
STUDIJA 2: ANALIZA PROCESA I TRI STUDIJE SLUČAJA IZ RAZVOJNE LABORATORIJE.....	147
ANALIZA PROCESA: KLJUČNE SEKVENCE RAZVOJNE LABORATORIJE	148
<i>Sekvenca 1. Postavljanje „scene“ i predstavljanje učesnika.....</i>	148
<i>Sekvenca 2. Primena tehnike mreže</i>	151

Konstrukcije poželjnog profesionalnog jastva	153
Promene u doživljaju sebe tokom karijere	155
Zone narednog profesionalnog razvoja	155
Grupno vođenje kroz individualne izveštaje	155
<i>Sekvenca 3. Od samoprocene do eksperimenta.....</i>	<i>160</i>
Konkretizacija tema i inicijalni iskustveni eksperimenti.....	160
Grupno vođenje kroz “nalaze”inicijalnih eksperimenata	165
Analiza individualnih i grupnih domaćih zadataka	170
Odigravanje na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja	172
<i>Sekvenca 4. Kako odigrati i (p)održati nova profesionalna jastva u svakodnevnom profesionalnom kontekstu.....</i>	<i>175</i>
Dijalogizacija: integrisanje novih profesionalnih jastava.....	179
Memento - inspiracija i podrška.....	180
<i>Sekvenca 5. Završna evaluacija programa</i>	<i>181</i>
Pozitivni aspekti programa	182
Negativni aspekti i dileme.....	184
Ishodi programa iz perspektive učesnika	185
PRIKAZ STUDIJA SLUČAJA: TRI PRIČE IZ RAZVOJNE LABORATORIJE	187
<i>Marijini eksperimenti u Razvojnoj laboratoriji: priča iz privatnog sektora</i>	<i>187</i>
Marijina “profesionalna lična karta”: odgovorna i zasićena poslom.....	188
Marijino lično istraživačko pitanje: odgovorna, ali ne po cenu zasićenosti	189
Marijini inicijalni iskustveni eksperimenti: bez inovativnih momenata?.....	194
Marijino odigravanje na uzorcima kritičnih situacija:komunikacija sa “zahtevnim” klijentom	195
Marijino odigravanje (i održavanje) novog profesionalnog jastva u svakodnevnom okruženju: “klik”	198
Marijina finalna evaluacija Razvojne laboratorije:“Ja sam promenila skroz vizuru” ...	200
<i>Anini eksperimenti u Razvojnoj laboratoriji: priča iz nevladinog sektora</i>	<i>202</i>
Anina “profesionalna lična karta”: svojevoljno “autsajder”	202
Anino lično istraživačko pitanje: ne biti „autsajder“, a zadržati slobodu.....	203
Anini inicijalni iskustveni eksperimenti: ka inovativnim odigravanjima profesionalnog jastva	207
Anino odigravanje na uzorcima kritičnih situacija: držanje govora pred grupom	209
Teškoće odigravanja novog profesionalnog jastva u svakodnevnom okruženju: u potrazi za “automatskim pilotom”	212
Anina finalna evaluacija Razvojne laboratorije: “začet proces”	213
<i>Grupni eksperimenti nastavnika u Razvojnoj laboratoriji: priča iz javnog sektora</i>	<i>213</i>
Nastavnički grupni “portret”: sami protiv svih?.....	214
Grupne refleksivne konverzacije: borba za agensnost	217
Grupno istraživačko pitanje: niti konflikti, niti odustajanje, nego...?	220
Konstrukcija novih značenja profesionalnog jastva: nastavnica “hladne glave”	223
Nastavnička finalna evaluacija Razvojne laboratorije: ishodi grupnih eksperimenata .	230

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	231
IMPLICITNE TEORIJE O RAZVOJU PROFESIONALNOG JASTVA.....	232
PREDUSLOVI PROIZVOĐENJA TRANSFORMATIVNIH EFEKATA U PROGRAMIMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA	235
ISHODI RAZVOJNE LABORATORIJE	236
MEHANIZMI PROIZVOĐENJA TRANSFORMATIVNIH EFEKATA U RAZVOJNOJ LABORATORIJI.....	238
NA SAMOM KRAJU... ..	239
KORIŠĆENA LITERATURA	241
PRILOZI.....	257
PRILOG 1. POZIV ZA UČEŠĆE U ISTRAŽIVANJU.....	258
PRILOG 2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ VODIČA ZA FOKUS GRUPE I INTERVJUE.....	259
PRILOG 3. FORMULAR ZA POPUNJAVANJE MREŽE REPERTOARA KONSTRUKATA ULOGA.....	261
PRILOG 4. „TEŠKO SE TO RAZVIJA“. (KORISNICI PROGRAMA IZ JAVNOG SEKTORA).....	262
PRILOG 5. „DA TU SVOJU SUJETU PREISPITAŠ“. (KORISNICI PROGRAMA IZ NEVLADINOG I PRIVATNOG SEKTORA).....	262
PRILOG 6. „TI KAO POJEDINAC MOŽEŠ DA SE MENJAŠ U ODNOSU NA SVOJE KOLEGE...“ (TRENERI IZ JAVNOG SEKTORA)	262
PRILOG 7. „RAZLIČITI SU LJUDI, ONDA JE TAJ DEO TEŽAK“. (TRENERI IZ PRIVATNOG SEKTORA)	263
PRILOG 8. „NA SILU MOŽEŠ SAMO NEKOME DA UZMEŠ, A NE MOŽEŠ NIŠTA DA DAŠ.“ (DONOSIOCI ODLUKA IZ NEVLADINOG SEKTORA).....	264
PRILOG 9. RAST SAMOPOUZDANJA NA POČETKU KARIJERE. (KORISNICA PROGRAMA IZ NEVLADINOG SEKTORA).....	264
PRILOG 10. SEMINARI KOJI RAZVIJAJU LIČNOST NASTAVNIKA: NEMA IH, A TREBALO BI DA IH IMA. (KORISNICI PROGRAMA IZ JAVNOG SEKTORA).....	265
PRILOG 11. I STRUČNJAK I VODITELJ. (TRENERI IZ JAVNOG SEKTORA).....	265
PRILOG 12. “DONOSIOCI ODLUKA SE NE UDUBLJUJU...”. (TRENERI IZ PRIVATNOG SEKTORA)	266
PRILOG 13. POVEZANOST LIČNOG I ORGANIZACIONOG RAZVOJA. (DONOSILAC ODLUKA IZ PRIVATNOG SEKTORA).....	266
PRILOG 14. PRIMERI “VIZUELNIH PODSETNIKA”: POSMATRAČ.....	268
PRILOG 15. PRIMERI “VIZUELNIH PODSETNIKA”: GLINA KAO SIMBOL PROIZVOĐENJA AGENSNOSTI.	268
PRILOG 16. „NEVLADIN SEKTOR – POLITIČKI ANGAŽMAN NA MALA VRATA“	269
PRILOG 17. ANINA NAKNADNA VALIDACIJA STUDIJE SLUČAJA.....	269
BIOGRAFIJA AUTORKE.....	270

UVOD

„MORATE IZNOVA DA IZMIŠLJATE SEBE”

Radnik znanja zastareva ukoliko se on ili ona ne vraćaju u školu na svakih tri do četiri godine. To ne znači samo da znanja, veštine i iskustva koje steknemo u ranijim fazama života nisu dovoljna za čitav životni i radni vek. Ljudi se menjaju tokom tako dugih vremenskih perioda. Oni postaju drugačije osobe, imaju drugačije potrebe, sposobnosti, perspektive, i stoga, imaju potrebu da “izmisle” sebe iznova... Ukoliko govorite o radnom veku od pedeset godina, a ovo će, prema mom mišljenju postati norma, morate iznova da izmišljate sebe. (Drucker, 2004:27, 104)

Za opisivanje vizije transformisanih industrijskih društava tokom proteklih nekoliko decenija često je u upotrebi oznaka *društvo znanja* (Drucker, 1994a; European Commission, 2003). U ovom diskursu, *znanje* se posmatra kao ključni faktor ekonomske kompetitivnosti i socijalne kohezije, zapošljivosti i ličnog razvoja pojedinaca, a *doživotno obrazovanje*, kao proces od strateškog individualnog, ali i državnog interesa (European Council, 2000). Nekoliko decenija pre uvođenja oznake *društvo znanja* u javni diskurs, Keli (Kelly, 2004) anticipirao je ovu vrstu teoretisanja o savremenom društvu pričom o *ontološkoj akceleraciji*. Naime, Keli je pojmom ontološke akceleracije ukazao na sve brži tempo samo-transformacije ljudi usled nemogućnosti da se na isti način nose sa okolnostima svakodnevnog života. Odbacujući ideju o prirodi i društvu kao stabilnim entitetima, Keli je nagovestio ubrzavanje tempa kojim osobe uobličavaju anticipacije o sebi i drugim ljudima. Nadalje, ideje o društvu znanja i o ontološkoj akceleraciji mogu se povezati sa teorijom o *gubitku stabilnih država* (Schön, 1971) i *brzim kapitalizmom* (Usher & Edwards, 2007). Prema Šonovom shvatanju (Schön, 1971), u savremenim društvima više ne možemo da priuštimo stabilne države, koje bi garantovale nepromenjene uslove života i rada tokom životnog ciklusa. Drugim rečima, Šon je upozoravao na neminovnost kontinuiranog procesa transformacije društva i svih njegovih institucija. Ideja o brzom kapitalizmu dalje ukazuje na brzinu kao jednu od glavnih determinanti novog radnog poretka, kao i na konstantni rast kompetitivnosti na globalnom tržištu (Usher & Edwards, 2007). U

skladu sa Kelijevim idejama o psihološkom značaju ulozi anticipovanja, Ašer i Edwards (Usher and Edwards, 2007) navode da su u savremenom društvu neophodne brze anticipatorne akcije i brzi načini delanja i upravljanja.

U društvu znanja menja se *shvatanje učenja* - učenje se konceptualizuje kao celoživotno, kako bi znanje moglo da se usklađuje sa brzim tempom promena (Usher & Edwards, 2007). Takođe, znanje postaje ekonomski resurs, ne samo za individuu, već i za čitavo društvo. Prema shvatanju Rouza (Rose, 1999), život u društvu znanja zapravo postaje kontinuirano ekonomsko kapitalizovanje na račun jastva. Na širem nivou, celoživotno učenje postaje tehnologija oblikovanja *nove vrste jastva*. Celoživotno učenje praktično se izjednačava sa menjanjem, tako da se može govoriti o paru *učenje/menjanje* (Pavlović & Stojnov, 2011). Ovo viđenje celoživotnog učenja suprotno je nekadašnjim diskursima o učenju, koji su pretpostavljali poslušnost, pasivnost i infantilizaciju onih koji uče. Može se reći da je učenje nekada pripadalo pre etičkom, nego ekonomskom poretku. Najzad, u ranijim diskursima, učenje je bilo jasno razdvojeno od konstrukcije ličnih značenja – učenje se odnosilo na usvajanje generalizovanog i dekontekstualizovanog disciplinarnog znanja.

Nasuprot tome, u društvu znanja celoživotno učenje postaje tesno povezano sa pitanjima ličnog identiteta. U izveštaju Evropskog centra za razvoj stručnog obučavanja navodi se da razvoj profesionalne ekspertize zahteva *zajedničko razvijanje ličnog i profesionalnog domena*, a ne jednostavno usvajanje informacija (CEDEFOP, 2008). U ovom izveštaju se dalje navodi da su “meke” veštine, kao što su samopouzdanje, upravljanje konfliktima, kreativnost i lični razvoj u širem smislu, potrebne kako bi se individue i organizacije izborile sa promenljivim situacionim zahtevima. U literaturi se takođe navodi niz konstrukcija poželjnog jastva u društvu znanja: *preduzetničko jastvo, fleksibilno jastvo, inovativno jastvo, agensno jastvo* (Allen & van der Velden, 2011; Fejes, 2008; Nerlend & Jensen, 2007; Pavlović & Stojnov, 2011; Peters, 2001).

U projektu pod nazivom REFLEX¹, koji je finansiran pod okriljem Šestog okvirnog programa, ispitivani su zahtevi koje društvo znanja postavlja diplomiranim studentima. U kvantitativnom delu ovog projekta učestvovalo je 70.000 diplomiranih studenata iz 16 zemalja EU. Autori ove studije zaključuju da su zahtevi koje društvo znanja postavlja univerzalni:

¹ Naziv projekta: *REFLEX - The flexible professional in the knowledge society: New demands on higher education in Europe*http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2008/rd22_08/.

Pored manje ili više tradicionalnog zahteva da svršeni studenti postanu eksperti u svojim profesionalnim domenima, oni se suočavaju sa sve većom potrebom da budu fleksibilni kako bi osigurali zapošljivost tokom čitave karijere. Nadalje, Lisabonski ciljevi² podrazumevaju jačanje kapaciteta za inovaciju evropske ekonomije i optimalnu mobilizaciju ljudskog kapitala. Konačno, globalizacija ekonomije i društava zahtevaju od svršenih studenata da budu u znatno većoj meri internacionalno orijentisani nego ranije. (Allen & van der Velden, 2011:Uvod, xx)

Svaki od navedenih zahteva operacionalizovan je kroz određen skup kompetencija: (1) *profesionalna ekspertiza* obuhvata ovladanost oblašću ili disciplinom, analitičko mišljenje i sposobnost uspostavljanja sopstvenog autoriteta; (2) *funkcionalna fleksibilnost* podrazumeva znanje o drugim oblastima ili disciplinama, sposobnost brzog usvajanja novog znanja i sposobnost efektivnog pregovaranja; (3) *inovacija i upravljanje znanjem* obuhvataju sposobnost korišćenja računara i internet, sposobnost da se osmisle nove ideje i rešenja, spremnost da se preispitaju sopstvene i ideje drugih ljudi i stalnu "budnost" za nove prilike; (4) *mobilizacija ljudskih resursa* podrazumeva sposobnost rada pod pritiskom, sposobnost efikasnog korišćenja vremena, sposobnost za produktivni rad sa drugima, sposobnost mobilizovanja kapaciteta drugih, sposobnost jasnog komuniciranja sa drugima i sposobnost koordiniranja aktivnosti. Na osnovu ovog pregleda zahteva koje društvo znanja postavlja pred osobe koje ulaze u svet rada jasno je da se samo manjina zahteva odnosi na disciplinarno znanje. Većina zahteva podrazumeva konstrukciju poželjnog jastva koje bi u društvu znanja osiguralo ličnu i društvenu kompetitivnost.

U okviru međunarodnog interdisciplinarnog projekta pod nazivom *Definicija i selekcija ključnih kompetencija* (OECD, 2005) identifikovane su tri grupe ključnih kompetencija: (1) *interaktivno korišćenje oruđa* (upotreba jezika, simbola, teksta, informacija i tehnologije); (2) *interakcija u grupi* (povezivanje sa drugima, saradnja i rad u timovima, upravljanje konfliktima); (3) *autonomno delovanje* (akcija u skladu sa

² Lisabonski ciljevi odnose se na ciljeve Lisabonske strategije (European Council, 2000) koja je usvojena 2000. godine kako bi se postavila evropska obrazovna politika usmerena na ekonomski rast i zapošljivost. U ovoj strategiji zaključuje se da su znanje i inovativnost ključni resursi EU, posebno u vremenu globalne kompetitivnosti.

„velikom slikom“, kreiranje i sprovođenje u delo životnih planova i ličnih projekata, odbrana i isticanje sopstvenih prava, interesa, ograničenja i potreba). Prema shvatanju autora ove studije, u osnovi autonomnog delovanja leži sposobnost preuzimanja odgovornosti za upravljanje sopstvenim životom.

Analiza načina na koji je jastvo konstruisano u dokumentima obrazovne politike³ bilo je predmet i jednog kvalitativnog istraživanja koje je sprovedeno u Norveškoj 2003. godine (Nerlend & Jensen, 2007). Autorke izdvajaju četiri dominantne predstave o “dobrom profesionalcu”. Prva konstrukcija odnosi se na *povezujuće jastvo*. Usled podele kurikuluma na module i fragmentacije aktivnosti učenja, individue su pozicionirane kao povezujuća jastva, koja integrišu različita znanja, teoriju i praksu, kao i mnoštvo iskustava koja sačinjavaju njihov profesionalni identitet. Nadalje, usled ambicioznih ciljeva obrazovne politike, u kojoj se učenje posmatra kao proces bez kraja, individua je pozicionirana kao *jastvo koje uspostavlja granice*. Drugim rečima, individua je odgovorna za razvoj odgovarajućih tehnologija jastva, čiji je cilj prepoznavanje ličnih ograničenja u susretu sa bezgraničnim ciljevima i zahtevima obrazovne politike. Treća predstava odnosi se na *samo-motreće jastvo*. U ovom diskursu individua je pozicionirana kao neko ko uspostavlja, reguliše i evaluira sopstvenu etičku praksu. Pomak od kolektivne ka individualnoj odgovornosti podrazumeva uspostavljanje ličnih mehanizama upravljanja rizikom. Pojava diskursa rizika i upravljanja rizikom dovela je do konstituisanja profesionalnog jastva koje izlazi u susret zahtevima za etičkom refleksivnošću i samo-motrenjem. Najzad, četvrta predstava odnosi se na *jastvo koje proizvodi znanje*. Pojava etosa inoviranja u društvu znanja dovela je do konstrukcije profesionalnog jastva koje ima želju i motivaciju za istraživanjem i kontinuiranim učenjem. Drugim rečima, individua je pozicionirana kao inovator i agens promene.

Kao važan mehanizam konstrukcije poželjnog jastva u društvu znanja navodi se proces *responsibilizacije*. Ovaj pojam odnosi se na “moderne forme upravljanja jastvom, koje zahtevaju od individua da donose odluke o svojim životnim stilovima, telima, obrazovanju, zdravlju u kritičnim tačkama životnog ciklusa, kao što je rađanje, polazak u školu, upisivanje fakulteta, prvo zapošljavanje, venčavanje i penzionisanje” (Peters, 2005:131). Prema Petersovom shvatanju, responsibilizacija zahteva od

³ Analizirani su nacionalni kurikulumi za dve društveno značajne profesije: medicinske sestre i kompjuterske inženjere.

individua da postanu *preduzetnička jastva*, koja investiraju u sebe, obračunavaju rizik i povraćaj investicije u sopstveno obrazovanje. Ovaj proces podrazumeva aktivnosti konstituisanja jastva jer oblikuje jastvo kao moralnog i ekonomskog agensa. Takođe, responsabilizacija podrazumeva konstituisanje jastva kroz čin potrošnje, jer odgovorno jastvo ulaže kako bi smanjilo rizike u budućnosti.

Navedene predstave o poželjnom jastvu ukazuju, dakle, da u društvu znanja učenje postaje poprište za procese konstrukcije i rekonstrukcije identiteta. Jedna od poželjnih konstrukcija koja prožima većinu navedenih određenja odnosi se na sposobnost osobe da se menja, odnosno da stalno iznova izmišlja sebe. Stoga su tokom proteklih decenija razvijene različite tehnologije koje za cilj imaju upravo facilitaciju ovog procesa (Gray, 2007; Hedberg, 2009; Korthagen, 2001; Mezirow, 1997; Orem *et al.*, 2007; Pavlović & Stojnov, 2011; Schön, 2002; Sultana, 2003; Tricot, 2002).

KONTINUIRANO PROFESIONALNO OBRAZOVANJE: PROJEKAT (RE)KONSTRUKCIJE IDENTITETA

U svetu brzih tehnoloških, informacionih, tržišnih i brojnih drugih promena, diskurs društva znanja propisuje kontinuirano unapređivanje znanja, veština i kompetencija, odnosno, kontinuirani lični i profesionalni razvoj. Posebno značajan, ali prema zvaničnim ocenama i zanemaren segment doživotnog obrazovanja (European Council, 2000) predstavlja *kontinuirano profesionalno obrazovanje*, odnosno, „programi i procesi obrazovanja koji se dešavaju posle obaveznog obrazovanja u cilju: (1) unapređivanja znanja, veština i kompetencija, (2) sticanja novih kompetencija, (3) daljeg personalnog i profesionalnog razvoja“ (Vlada Republike Srbije, 2006:2). Uprkos dugogodišnjem intenzivnom radu na strateškim dokumentima u oblasti regulacije kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Medić i sar., 2002; Vlada Republike Srbije, 2006), u domaćoj sredini nedostaju psihološka istraživanja ovih obrazovnih procesa. S obzirom da efekti obrazovne politike u domenu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja zavise od ličnih konstrukcija učesnika, kao i njihove spremnosti za promenu, značajno je osvetliti ove konstrukcije i odgovarajuće procese subjektivizacije (James, 2002; Billet, 2006).

Mnoštvo teorijskih okvira u psihologiji pruža divergentne pravce razmatranja uloge kontinuiranog profesionalnog obrazovanja u procesu konstituisanja identiteta. Najpre, samo značenje pojmova za iskazivanje subjektivnosti varira u zavisnosti od referentnog teorijskog okvira. Neutralno određenje identiteta kao klase elemenata koja sačinjava jastvo i izdvaja se svojom važnošću (Stojnov, 1999a) ne pruža jasne odgovore na pitanja: da li se ti centralni elementi jastva mogu menjati ili ne; da li su oni “monolitni” ili “polifreni” (Stojnov, 1999b); da li se mogu svesti na “unutrašnju suštinu” ili se nalaze u “relacionom domenu”. Nadalje, različiti teorijski okviri počivaju na ponekad neuskladivim filozofijama obrazovanja, koje proishode iz odgovarajućih epistemoloških, ontoloških i aksioloških postavki (Mezirow, 1996). Na primer, u bihejviorističkom pristupu, promena do koje dolazi pod uticajem kontinuiranog profesionalnog obrazovanja evaluira se preko promene u ponašanju, bez detaljnijeg razmatranja iskustva ili ličnosti učesnika (Pope & Denicolo, 2001). Iako se u kognitivističkim pristupima kontinuirano profesionalno obrazovanje posmatra kao proces koji se odvija tokom iskustvenog rešavanja problemskih situacija, u njima se takođe naglašava razlika između “informacija” i “ličnog iskustva” (Pope & Denicolo, 2001). Najzad, humanistički i konstruktivistički pristupi kontinuiranom profesionalnom obrazovanju u većoj meri ukazuju na povezanost između obrazovanja i domena subjektivnosti. U humanističkoj tradiciji, kontinuirano profesionalno obrazovanje se posmatra kao proces koji vodi osveščivanju jastva i kultivisanju nezavisnog, racionalnog, autonomnog i koherentnog identiteta (Tennant, 2006). U konstruktivističkom pristupu polazi se od drugačijeg shvatanja subjektivnosti, kao i interakcija između kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta.

Komentarišući psihologiju ličnih konstrukata (Kelly, 1955), Bruner je ovu teoriju označio kao “prvi pokušaj konstruisanja teorije ličnosti iz teorije znanja” (Bruner, 1990:163). Kao prethodnica konstruktivističkog pristupa, ova teorija omogućila je da se kontinuirano profesionalno obrazovanje posmatra kao nerazdvojivo povezano sa procesom konstruisanja jastva. Iz perspektive psihologije ličnih konstrukata, kontinuirano profesionalno obrazovanje predstavlja “lično istraživanje”, u kome se proveravaju brojne hipoteze o svetu i sebi. Kao što Stojnov (Stojnov, 2004) navodi, ova eksploracija ličnih značenja u obrazovnom procesu može u manjoj ili većoj

meri da bude povezana sa „sržnim konstruktima“, odnosno, identitetima učesnika. Na primer, poziv na doživotno učenje za nastavnike može da predstavlja ne samo poziv na usvajanje novih informacija ili kompetencija, već i na transformaciju načina na koji „vide“ sebe i osmišljavaju svoje „profesionalno jastvo“. Ukazujući na značaj ličnih značenja i njihove transformacije u obrazovnom procesu, psihologija ličnih konstrukata otvorila je nove načine promišljanja i delovanja istraživača u oblasti kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Pope & Denicolo, 2001; Pope, 2003; Stojnov, 2004). Sa druge strane, novije teorije unutar konstruktivističkog pristupa posebnu pažnju posvećuju ulozi društvenih sistema značenja u procesu proizvodjenja subjekata kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U diskurzivnoj psihologiji (Potter & Wetherell, 1987), na primer, kontinuirano profesionalno obrazovanje se posmatra kao proces proizvodjenja osoba koje razumeju svoju pozicioniranost u mreži različitih diskurzivnih sredstava (Tennant, 2006; Usher, 2007). Diskurzivni psiholozi govore o subjektivnosti bez centra i porekla (Fuko, 1998), uhvaćenoj u mreži značenja, društvenih odnosa (Gergen & Gergen, 1986; 2006) i narativa kulture (Bruner, 1990; Sarbin, 1986). Stalnom "igrom" značenja u socijalnom kontekstu proizvode se višestruki "slojevi" identiteta, odnosno, višestruke subjektivnosti. Ova ideja o višestrukosti jastva ujedno je i jedna od tačaka konvergencije psihologije ličnih konstrukata i diskurzivne psihologije.

U konstruktivističkom pristupu, dakle, kontinuirano profesionalno obrazovanje, prerasta u proces istraživanja različitih načina posmatranja sveta koji poput „mapa“ vode naše akcije. Takođe, ono podrazumeva i proces konstruisanja novih „mapa“ koje su funkcionalnije za osobu, odnosno, proces „transformisanja problematičnih referentnih okvira, okoštalih pretpostavki i očekivanja... kako bi se učinili inkluzivnijim, diskriminativnijim, otvorenijim, refleksivnijim i emocionalno spremnijim na promenu“ (Mezirow, 2003:58-59). Drugim rečima, kontinuirano profesionalno obrazovanje izjednačava se sa praksom prepoznavanja referentnih okvira i upotrebom imaginacije za redefinisavanje problema iz druge perspektive (Mezirow, 1997:10). U skladu sa ovim shvatanjem kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, konstruktivistički autori (Usher, & Bryant, 1989) ukazuju na sličnosti između transformativnih aktivnosti psihoterapeuta ili savetnika, i nastavnika. I nastavnik i psihoterapeut bave se interpretacijom i prilagođavanjem akcija, ulaze u reflektivni dijalog sa studentima/klijentima. Stoga,

teorije subjektivnosti izvedene iz psihoterapijskih modaliteta mogu da posluže ciljevima ove vrste transformativnog obrazovanja, jer teže interpretaciji, stimulanju uvida i razumevanja (Tennant, 2006).

Istraživačka građa koja se bavi procesima subjektivizacije u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja je u stalnom rastu (FAME Consortium, 2003; FAME Consortium, 2007; Wojecki, 2007; Eteläpelto & Saarinen, 2006; Nerland & Jensen, 2007). Posebno bogato istraživačko polje predstavlja kontinuirano profesionalno obrazovanje nastavnika (Freese, 2005; Darby, 2008; Lasky, 2005; Beijaard *et al.*, 2000; Hoveid & Hoveid, 2008). Takođe, u literaturi se navode konceptualizacije razvoja liderskog identiteta kao procesa tranzicije identiteta (Guillen & Ibarra, 2010; Ibarra, 2010). Drugim rečima, razvoj liderskih veština posmatra se kao neodvojiv od razvoja doživljaja sebe kao lidera. Uprkos ovim konceptualizacijama, još uvek nisu u dovoljnoj meri rasvetljeni mehanizmi koji dovode do transformacije identiteta, a koji mogu da budu od koristi prilikom osmišljavanja budućih programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Florent-Treacy, 2009). U metode koje su se pokazale korisnim u okviru konstruktivističkog pristupa, ubrajaju se analiza diskursa, analiza metafora, konceptualno mapiranje, istraživanje životnih istorija, test repertoara konstrukata uloga, terapija učvršćenih uloga, akciono istraživanje, kao i brojne participativne metode (Taylor, 2007; Pope, 2003).

PREDMET I STRUKTURA RADA

Predmet ovog rada predstavlja analiza odnosa između procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta. Preciznije, u radu sam postavila sledeće ciljeve:

- Mapiranje predstava ključnih aktera o odnosu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta (*Studija 1*).
- Razvoj, primena i evaluacija programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, koji počiva na principima konstruktivističke psihologije, a za cilj ima osveščivanje i razvoj narativa o sebi, kao i uvećanje kapaciteta učesnika za nošenje sa promenama (*Studija 2*).

U prvom delu ovog rada biće prikazane konceptualizacije identiteta u okviru diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. Na osnovu pregleda ovih teorija, izdvojene su ključne dileme u savremenim proučavanjima identiteta, kao i stanovište koje će se usvojiti u ovom radu. U drugom delu rada, prikazane su tehnologije rekonstrukcije identiteta u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja: vođenje, podsticanje refleksije i koučing. Nakon toga, opisana je metodologija koja je korišćena u radu. Empirijski deo rada podeljen je u dve celine, u kojima su analizirani podaci dobijeni u okviru *Studije 1* i *Studije 2*. Najzad, u zaključnim razmatranjima izdvojeni su najznačajniji nalazi, ukazano je na doprinos i ograničenja rada.

DISKURZIVNA I NARATIVNA KONSTRUKCIJA JASTVA I IDENTITETA

U ovom poglavlju biće prikazana shvatanja identiteta u okviru diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. Najpre će ukratko biti prikazani pojmovi diskursa, narativa i konstrukcije, a potom različita teorijska shvatanja identiteta kao konstrukcije. Najzad, izložiće se ključne dileme u savremenim proučavanjima identiteta, kao i stanovište koje će biti usvojeno u ovom radu.

DISKURS, NARATIV, KONSTRUKCIJA

U većini rečnika pojam diskursa se izjednačava sa pojmom konverzacije ili govorne razmene između ljudi, nasuprot pojmu intuicije, dok se u lingvistici pod diskursom podrazumevaju jezičke jedinice veće od rečenice. Prema shvatanju socijalnih konstrukcionista, diskurs se može odrediti kao „interpretacioni sistem”, „kontinuirani proces stvaranja značenja i njegovog javnog cirkulisanja”, „skup značenja, metafora, predstava, slika, priča, iskaza koji zajedno proizvode određenu verziju događaja” (Ber, 2001:83; Pavlović, Džinović & Milošević, 2006). Slično navedenom je i shvatanje diskursa kao sistema iskaza koji konstruišu objekte i proizvode subjekte kao određene vrste osoba (Fuko, 1998; Parker, 1992; Parker, 1994). Zajedničko za ova konstrukcionistička određenja diskursa je shvatanje da je priroda diskursa konstruktivna, odnosno diskurs konstruiše objekte i proizvodi određenu verziju događaja.

Pokušaj uspostavljanja jasne granice između pojmova *diskurs* i *narativ* je teško ostvariv (Brockmeier & Harré, 2001; Pavlović, Džinović & Milošević, 2006). O tome svedoči podatak da se u većini rečnika pojam narativa određuje kao vrsta diskursa. U Websterovom rečniku narativ se određuje kao diskurs ili primer diskursa osmišljen da poveže niz događaja (Webster's Third International Dictionary, 1966). Narativni psiholozi ovaj pojam najčešće određuju kao priču u kojoj se govori o sledu događaja koji su značajni za osobu koja priča i osobu koja je sluša (Bruner, 1990; Denzin, 1989; Polkinghorne, 1988; 1995; Reissman, 1993; Scholes 1981; Tilley 1995). Da bi utvrdili da li je nešto narativ, autori se, uglavnom, rukovode sledećim kriterijumima: (a) da li ima početak, sredinu i kraj; (b) da li je orijentisan prema prošlosti; (c) da li je linearan i ima sled; (d) da li ima zaplet; (e) da li ima smisla za onoga koji priča (Denzin, 1989:37).

U narativu su prisutne osobe, odnosno učesnici u radnji. Kako se narativ razvija, saznajemo neke osnovne informacije o osobama u priči. Značajan element je zaplet, odnosno radnje učesnika koje imaju posledice po njih i reakcije učesnika na te posledice.

Navedena određenja diskursa i narativa predstavljaju najčešći način korišćenja ovih pojmova. Međutim, narativ i diskurs nemaju jedno utvrđeno i opšte prihvaćeno značenje i način upotrebe. Stoga ni pokušaj uspostavljanja odnosa između ovih pojmova nije jednostavan, jer je svaki od njih rasut u nizu značenja. Razlučivanje između pojmova diskurs i narativ završava se svojevrsnim stanjem konfuzije u kome diskurs poprima obličje narativa, a narativ se pojavljuje kao forma diskursa. S obzirom na to, oba pojma mogu da se posmatraju kao tačke na kontinuumu koji se prostire od nadindividualnih matrica značenja, preko socijalnih i ličnih konstrukcija koje osoba bira da bi osmislila svoje iskustvo, do kognitivnih struktura smeštenih u „glave” pojedinaca (Pavlović, Džinović & Milošević, 2006). Imajući u vidu raznolikost pristupa analizi diskursa i narativa čini se da oba pojma mogu da se nađu u svakoj tački duž ovog kontinuumu. S druge strane, od ličnog izbora autora, u velikoj meri, zavisi da li će njegov pristup biti predstavljen kao diskurzivni ili narativni. Umesto konačnog odgovora na pitanje o odnosu između ova dva pojma ponudićemo uslovne granice koje proizlaze iz razlika u težištima ovih pristupa. Narativ, za razliku od diskursa, podrazumeva postojanje osoba i zapleta koji se razvija tokom vremena. Pored toga, neka shvatanja diskursa „zanemaruju” agencnost osobe, dok narativ podrazumeva mogućnost konstrukcije ličnih značenja. Konačno, dok je kod diskursa naglasak na proizvodnji društvene prakse, narativ je u većoj meri usmeren na osmišljavanje ličnog iskustva.

Za navedena određenja zajedničko je shvatanje o *konstruktivnoj* prirodidiskursa i narativa. Diskurs i narativ konstruišu objekte, proizvode određenu verziju događaja i prihvatljive načine mišljenja i ponašanja (Parker, 1992). Drugim rečima, ovi pojmovi impliciraju otklon od proučavanja “realnosti” ka proučavanju “konstrukcije realnosti”. Umesto utvrđivanja činjenica o svetu, pojmovi diskurs i narativ podrazumevaju proučavanje načina na koji se “činjenice” proizvode. Na primer, umesto bavljenja pitanjem da li je neko ekstravertan ili introvertan, istraživači koji se bave analizom diskursa i narativa mogu se interesovati za socio-istorijski kontekst nastanka ideje o

introvertnosti i ekstravertnosti, kao i na značenja, funkcije i efekte koje ovi pojmovi imaju u svakodnevnom životu. Stoga, pojmovi diskurs i narativ podrazumevaju interesovanje za procese stvaranja značenja, a *diskurzivni i narativni pristupi* u psihologiji (Bruner, 1991; Davies & Harre, 1990; Potter & Wetherell, 1987; Parker, 1992) ne bave se svetom stvari, „spoljašnjim” objektima i pojavama, već jezikom naučnog ili laičkog opisa i objašnjenja tog sveta. Ovi pristupi uobličeni su tokom osamdesetih i devedesetih godina XX veka i obuhvataju širok teorijski okvir i skup istraživačkih strategija, koji se odnose na shvatanje uloge diskursa i moguće pravce njegovog proučavanja. Diskurzivni i narativni pristupi usmeravaju se na proučavanje načina na koje upotreba jezika stvara određene „događaje“ u poretku istine, odnosno, proizvodi određene verzije stvarnosti i organizuje društvene prakse u skladu sa tim verzijama (Ber, 2001). Drugim rečima, u ovim pristupima jezik se ne posmatra kao neutralan i transparentan medijum za izražavanje misli ili stavova, već kao oblik delanja koji nam omogućuje da postignemo određene funkcije u interakciji, da se predstavimo kao određene vrste osoba ili da budemo pozicionirani u mrežu društvenih odnosa na određeni način. Za analitičare diskursa i narativa upravo je jezik ta „stvarnost” vredna naučnog poduhvata. Oni polaze od pretpostavke da su objekti realnosti utemeljeni u jeziku, u njegovim strukturama i gramatici, u načinima njegovog korišćenja. Konačno, sam čovek kao saznavalac i predmet saznanja pripada svetu jezika, opojmljen je, mišljen i proizveden jezikom (Pavlović, Džinović & Milošević, 2006).

SUBJEKTIVNOST U PRIČAMA: JASTVO I IDENTITET KAO KONSTRUKCIJE

Uloga subjektivnosti u kritičkoj psihologiji dospela je u prvi plan razvojem kvalitativnih pristupa... To je omogućilo psiholozima da se osvrnu i preduzmu refleksiju nad načinima na koji pričaju priče o ljudima, umesto da se pretvaraju da “otkrivaju” činjenice o ponašanju. (Parker, 1999:10)

Pluralizam definicija: teorijsko bogatstvo ili konceptualna aljkavost?

U istoriji psihologije jastvo i identitet nazvani su najzagonetnijim zagonetkama psihologije (James, 1890). I pored intuitivne očiglednosti, ovi pojmovi “opiru se

definicijama pedantnog filozofa” (Bruner, 2001:63). Takođe, uprkos eksponencijalnom rastu interesovanja istraživača, postoje ozbiljna neslaganja u vezi sa pojmovnim određenjem jastva i identiteta (Leary & Tangney, 2003; Leary, 2004; Phoenix & Rattansi, 2005; Stojnov, 2005), do te mere da su izvesni autor nazvali ovo stanje „anarhijom definicija“ (Abdelal *et al.*, 2006). Kao što se u literaturi navodi, neki istraživači su u tome videli odraz teorijskog bogatstva oblasti, dok su drugi videli konceptualnu „aljkavost“ (Robins *et al.*, 2008). U sumiranju terminološkog haosa, Smit (Smith, 2002) navodi sledeće:

Tu je ličnost, psihološka formulacija ili konstrukcija osobe, konstrukcija organizovanih procesa, stanja i dispozicija... Tu je Eriksonov bogat, ali klizav pojam identiteta... Tu je skup refleksivnih pojmova... u kojima prefiks „self“ implicira refleksivnu referencu, ali ne i konceptualno drugačiji objekat reference u odnosu na pojam osobe (Smith, 2002:232).

Drugim rečima, pojmovi *ličnost*, *identitet*, *jastvo* ili *self*, *osoba* i brojni drugi, koriste se u literaturi na različite načine. Nekad se pod terminom *jastvo* podrazumeva ličnost i osoba (Leary, 2004), a nekad i identitet (Harre, 2001). Važan izvor terminoloških nejasnoća u oblasti proučavanja jastva i identiteta, leži u sapostojanju mnoštva različitih perspektiva. Na metateorijskom i teorijskom nivou, radi se o pristupima koji počivaju na fundamentalno drugačijim pretpostavkama i predstavama. Hare (Harre, 2001) će ovo sapostojanje označiti potrebnim i plodotvornim za naše razumevanje domena osobnosti:

Ljudi govore, pišu i pričaju priče o ljudima, drugima i sebi. Ima mnogo žanrova pričanja priče. Na prvi pogled, mogu se izdvojiti dva skupa diskurzivnih konvencija ili gramatika za pričanje, koje postoje naporedo... U okviru osobe ili O-okviru, nalaze se pojmovi kao što su “osoba”, “čin”, “odgovornost”, “namera”. U okviru molekula ili M-okviru, nalaze se pojmovi kao što su “neurotransmitter”, “limbički sistem”, “prelom kosti”, “kiseonik” i tako dalje... Načinjeni su agresivni pokušaji da se preuzme posao pričanja ovih priča od strane pobornika M-gramatike (na primer, priče eliminativnog materijalizma); ovi pokušaji su naišli na podjednako agresivne nasrtaje pobornika O-gramatike

(na primer, postmoderne priče)... Potrebne su nam obe kako bismo obuhvatili ljudsku formu života (Harre, 2001:73).

M-gramatika na koju ukazuje Hare, odnosila bi se na esencijalističko shvatanje jastva kao supstance, dok bi se O-gramatika odnosila na relacionističko shvatanje jastva kao konstrukcije (Stojnov, 2005). Kao što Hare navodi, često su ove dve „gramatike“ pozicionirane kao suprotstavljene ili antagonističke u literaturi. Svaka od njih teži da preuzme posao pričanja priča. Verovatno se osnovna paradigmska linija razdvajanja između njih svodi na dimenziju *jastvo kao supstanca*, naspram *jastva kao konstrukcije* (Harre, 2001; Potter & Wetherell, 1987). Drugim rečima, u osnovi terminološkog haosa leži, pre svega, sapostojanje esencijalističkih i relacionih pristupa (Stojnov, 2005). Međutim, i jastvo kao supstanca i jastvo kao konstrukcija mogu se posmatrati kao psihološke priče, od kojih nijedna nije istinitija od druge, već se korisi za proizvođenje jednog domena života. U nastavku teksta prikazaću razlike u upotrebi pojmova unutar različitih „priča“ u psihologiji.

Ličnost, entitetsko i romantično jastvo

Entitetsko shvatanje jastva (Harre, 2001; Potter & Wetherell, 1987) podrazumeva da je jastvo entitet poput bilo kog drugog entiteta ili fizičkog objekta, tako da se može trajno definisati i opisati. U osnovi entitetskog jastva leži realističko i esencijalističko shvatanje (Stojnov, 2005), prema kome jastvo ima jednu pravu suštinu ili skup karakteristika koje se mogu otkriti. Teoretisanje o jastvu je, stoga, poput teoretisanja o nekoj hemikaliji: struktura hemikalije može biti skrivena ili misteriozna, različite istraživačke grupe mogu neko vreme nuditi konkurentne teorije, ali pre ili kasnije istina o hemikaliji će se ustanoviti (Potter & Wetherell, 1987). Zahtevi za preciznim terminima i jasnim nepreklapajućim definicijama u svojoj osnovi imaju upravo entitetsko shvatanje jastva.

Jedno od najuticajnijih shvatanja jastva kao entiteta dolazi iz teorija crta i shvatanja ličnosti unutar ovih teorija. Kao što Smit (Smith, 2002) navodi, pojam *ličnost* odnosi se na psihološku formulaciju osobe. U savremenoj upotrebi, ovaj pojam najčešće se koristi prilikom proučavanja individualnih razlika u okviru teorije crta (Ber, 2001; Potter & Wetherell, 1987; Stojnov, 2005). Prema shvatanju Stojnova, „izraz

ličnost najčešće označava individualnost koja se izražava spolja opazivim stilističkim karakteristikama na osnovu kojih se jedna osoba može razabrati od druge“ (Stojnov, 2005:219). Analizirajući pretpostavke u osnovi teorije crta, Potter i Vederelova (Potter & Wetherell, 1987) izdvajaju *metaforu iskrene duše*.

Teorija crta predstavlja jedan od najuticajnijih modela u socijalnoj psihologiji. U ovoj teoriji jastvo se posmatra kao „ličnost“. Drugim rečima, u ovom modelu osoba se posmatra kao sačinjena od merljivih crta ličnosti, sposobnosti i atributa... Na kakvim pretpostavkama o ljudskoj prirodi počiva ova teorija? Teorija crta usvaja pristup jastvu koji je Lionel Trilling nazvao „iskrena duša“. Ljudi su ovde shvaćeni kao karakteri u viktorijanskoj noveli... Kao da su oni jednostavno skup dispozicija ili crta: iskreni, lenji, Makijavelisti, ili šta god. (Potter & Wetherell, 1987:97)

Ponašanje osoba u teoriji crta posmatra se kao rezultat kombinacije crta koje poseduju. Upotrebom testa ličnosti specifične crte mogu se izmeriti, kako bi se utvrdila njihova distribucija u populaciji. Nadalje, teorija crta je „asocijalna“ u svom pristupu i ignoriše nekonzistentnost ljudskog ponašanja (Mischel, 1968; Stojnov, 2005). Kritičari teorije crta smatraju da ljudi nisu samo „ličnosti“, već i socijalna bića, koja u različitim kontekstima mogu da budu različita jastva. Socijalni konstrukcionisti odbijaju da koriste pojam *ličnosti*, smatrajući da je on zasićen esencijalističkim konotacijama. Stoga, u socijalno-konstrukcionističkoj literaturi (Ber, 2001; Potter & Wetherel, 1987; Stojnov, 2005) umesto pojma ličnosti češće se koriste pojmovi jastvo i identitet.

Pored teorije crta, drugi uticajan pristup koji počiva na entitetskom shvatanju jastva su humanističke teorije (Potter & Wetherel, 1987). U ovim teorijama, govori se o pravom ili autentičnom jastvu, čije ostvarenje dovodi do samoaktualizacije. Prema Maslovljevom shvatanju, ljudi imaju sebi svojstvenu prirodu koja je dobra ili neutralna, ali skrivena, tako da je njeno spoznavanje teško moguće:

Mi odista imamo, prirodu, strukturu, maglovitu okosnicu strukture instinktoidnih tendencija i kapaciteta, ali upoznati ih u sebi samima predstavlja veliko i teško postignuće. Biti prirodan i spontan, znati šta sam čovek jeste, šta odista želi,

redak je i uzvišen vrhunac koji se ne dostiže često i za koji su obično potrebne mnoge godine hrabrosti i mukotrpnog rada. (Maslov, 1954:303)

Ovo shvatanje Poter i Vederelova nazivaju *romantičnim jastvom* jer počiva na ideji prave i dobre ljudske prirode, a inhibira se usled negativnih uticaja okoline. Zajedničko ovako shvaćenom romantičnom jastvu i jastvu kao iskrenoj duši, uprkos očiglednim razlikama, jeste da oba modela tvrde da počivaju na istinitoj predstavi o jastvu, bilo zato što zahvataju fenomenološku ili iskustvenu istinu (humanističke teorije), ili zato što ih podržavaju podaci psihometrijskih istraživanja (teorija crta).

Postignuto jastvo i Eriksonov pojam identiteta

Pojam ličnog identiteta često se dovodi u vezu sa odgovorom na pitanje *ko sam ja* (Anthis & LaVoie, 2006; Olson, 2003; Sarbin, 2000; Stojnov, 2005). Međutim, u literaturi postoje i primeri kojima se ovakvo određenje dovodi u pitanje (Mirić, 2001; Stryker, 2007). Sam Erikson (Erikson, 2008), kao autor koji je uveo pojam identiteta u psihologiju anticipirao je teškoće, nejasnoće i izmicanje ovog pojma jasnim definicijama.

Predmet identiteta mogu da učinim eksplicitnijim jedino pristupom iz različitih uglova – biografskog, patografskog i teoretskog, kao i dopuštanjem da izraz „identitet“ govori sam za sebe u brojnim konotacijama... U nekom pogledu izraz će da se učini kolokvijalan i naivan; u drugom da je u nejasnoj vezi sa postojećim konceptima... Ukoliko i nakon pokušaja da se ovaj odnos razjasni, izraz bude zadržao neku dvosmislenost, on će, tako se nadam, ipak pomoći da se ocrtaju jedan značajan problem i jedno neophodno stanovište (Erikson, 2008:118).

Erikson (Erikson, 1970) je pitanje identiteta smatrao *strateškim pitanjem* svog vremena. Objašnjavajući istoriju nastanka sopstvene teorije identiteta, Erikson ukazuje na njenu tesnu povezanost sa specifičnim društvenim kontekstom. Kao što Erikson navodi, pitanje identiteta otvoreno je u kontekstu postizanja američkog identiteta u populaciji

emigranata, a teorija koju je razvio nudila je neku vrstu „mape“ ili „puta“ kojim se identitet može *postići*.

Počeli smo da konceptualizujemo pitanja identiteta baš u onom istorijskom trenutku kada su ona postala problem. Jer, bavimo se ovim pitanjima u zemlji koja pokušava da stvori super-identitet od svih identiteta koje su imigranti uvezli; i bavimo se tim pitanjima u vreme kada brza industrijalizacija ugrožava suštinski agrarne i plemićke identitete koje su oni doneli iz zemalja porekla. Proučavanje identiteta, stoga, predstavlja strateško pitanje našeg vremena, kao što je to seksualnost bila u Frojdovo vreme... Ne sećam se kada sam počeo da koristim ove pojmove [identitet i kriza identiteta]; oni su mi se činili prirodno utemeljenim u iskustvima imigracije i amerikanizacije... Problemi identiteta bili su deo mentalnog prtljaga generacija novih Amerikanaca, koji su ostavili svoje zemlje porekla. Takođe, problemi identiteta postajali su urgentni kako se amerikanizacija širila i kako su mladi počinjali ozbiljno da shvataju ideju o čoveku kao kovaču svoje sudbine (Erikson, 1970:747-748).

Ova Eriksonova ispovest osvetljava zašto su pitanja samoistovetnosti i kontinuiranosti (Berzonsky, 2005; Erikson, 2008) bila u središtu njegove pažnje. Okosnicu Eriksonove teorije identiteta činila su upravo dva simultana zapažanja: (1) neposredna percepcija sopstvene samoistovetnosti i vremenskog kontinuiteta; (2) opažanje da i drugi prepoznaju samoidentičnost i kontinuitet date osobe. Iz perspektive konstrukcije novih, američkih identiteta, *stabilnost*, *kontinuitet* i *postojanost*, kao ključne reči u Eriksonovoj teoriji, predstavljali su poželjne pravce razvoja individua. Problemi prilagođavanja novom kulturalnom i ekonomskom poretku, kao i novim zahtevima koje je društvo postavljalo pred osobe, činili su polaznu tačku u Eriksonovom osmišljavanju razvojnih zadataka i specifičnih postignuća identiteta. Zavisno od toga da li će se osoba prilagoditi društvu i razrešiti razvojne zadatke ili ne, doći će do *postignuća identiteta*, *moratorijuma*, *odbacivanja* ili *difuzije identiteta* (Kacerguis & Adams, 1979). Postignuti identitet podrazumeva razrešenje pitanja koja se javljaju u adolescenciji: ko sam ja; šta ću raditi sa svojim životom; u šta verujem; kakve odnose ću uspostaviti sa drugima. Doživljaj istosti i kontinuiteta, koji karakteriše *postignuti identitet*, predstavlja

preduslov zdravog funkcionisanja ličnosti, doprinosi ličnoj stabilnosti i omogućuje ostvarivanje posvećenosti. Nasuprot tome, difuzija identiteta, prema Eriksonovom shvatanju, predstavlja opasno stanje u kome osoba nema organizujući centar svog postojanja, što dovodi do intrapsihičkih i interpersonalnih poteškoća. Na ovaj način, identitet je u Eriksonovoj teoriji shvaćen kao uravnotežavajuća struktura, dizajnirana da zadrži osobu u stabilnom i uređenom, pre nego difuznom i haotičnom stanju (Sampson, 1985).

Ako bismo postavili pitanje kakvu sliku identiteta Erikson ocrtava u svojoj teoriji, mogli bismo da nabrojimo nekoliko odrednica. Najpre, identitet u ovoj teoriji je *postignuti identitet*, odnosno, identitet koji predstavlja rezultat uspešnog razrešenja razvojnih zadataka koje život postavlja. Može se govoriti i o *linearnom identitetu*, s obzirom da Erikson govori o vremenski raspoređenim razvojnim zadacima u formi stadijuma. Nadalje, identitet u Eriksonovoj teoriji je *uređeni identitet*, koji podrazumeva uklopljenost u somatski poredak, ego poredak i društveni poredak (Erikson, 1970). Erikson navodi da su problemi identiteta manji u onom segmentu omladine koji je u stanju da se prilagodi ideološkom trendu „nove tehničke i ekonomske ekspanzije, kao što su merkantilizam, kolonijalizam, industrijalizacija“ (Erikson, 1966:161). Postignuti, linearni i uređeni identitet verovatno su predstavljale i poželjne konstrukcije emigrantskog identiteta u američkom društvu tog vremena.

Međutim, Eriksonova teorija identiteta je u današnjem društvu kritikovana zbog *pada relevantnosti* (Berzonsky, 2005; Phoenix & Rattansi, 2005; Schachter, 2005). Niz pitanja problematizuje relevantnost ove teorije u promenjenim socijalnim uslovima: da li je u postmodernim društvima stabilan i koherentan identitet podjednako ostvariv, kao što je to bio slučaj u modernim društvima; da li su istost i kontinuitet kompatibilni sa socijalnom adaptabilnošću u postmodernim društvima, kao što su to bili u modernim društvima; da li su istost i kontinuitet i dalje preduslovi psihološkog zdravlja (Schachter, 2005).

Ukoliko prihvatimo da su „istost i kontinuitet“ bazični i integralni aspekti Eriksonove teorije, onda se izazov sa kojim se ova teorija suočava u postmodernom kontekstu može formulisati na empirijski način: da li individue mogu da se adaptiraju na stanje konstantne promene u multiplim socijalnim

kontekstima. Da li su „istost i kontinuitet“ neophodni i univerzalni sastojci psihološkog zdravlja? (Schachter, 2005:144)

U promenjenim socijalnim uslovima, Eriksonova teorija se označava kao sve manje relevantna (Schachter, 2005), jer zanemaruje kompleksne načine na koji se identiteti konstituišu (Phoenix & Rattansi, 2005). Sam Erikson naslutio je da će vreme koje dolazi postavljati izazove pred njegovu teoriju, u uslovima sve kompleksnijih i centralizovanih sistema ekonomske i političke organizacije (Erikson, 2008:118). U međuvremenu, identitet je ostao „strateško pitanje“ i ovog vremena, ali se od nastanka Eriksonove teorije do danas, akumulirala teorijska, kao i empirijska građa, koja se u brojnim tačkama razilazi sa klasičnim Eriksonovim shvatanjem identiteta.

Jastvo 1, 2 i 3

Prema Hareovom shvatanju (Harre, 2001), osoba, jastvo i identitet su zapravo narativi ili konstrukcije koje koristimo u različitim kontekstima i u različite svrhe. Polisemični koncept jastva je *opštiji* od pojma ličnog identiteta, a upotreba reči *osoba* služi za pozivanje na različite aspekte polivokalnog jastva. Narativi jastva su, zaključuje Hare, komplikovani i stoga je potrebno pažljivo razmotriti pravila upotrebe klastera koncepata koji se odnose na osobnost i jastvo. Hare predlaže „malu formulu“ (Harre, 2001:60) za prikazivanje odnosa između pojmova osoba i jastvo:

Formula 1. Hareovo određenje pojmova osoba i jastvo.

O {J₁, J₂, J₃}

- *Jastvo 1.* Javlja se u kontekstu percepcije i koristi se za označavanje singularnosti osobe u prostoru i vremenu. *Jastvo 1* predstavlja se kao jedinstvena lokacija, nezavisna od konteksta. Ovo jastvo je uvek povezano sa telom i ima glavnu ulogu u našim pričama o odnosu sa fizičkim okruženjem. Upotrebom *jastva 1* izražava se lični identitet u Eriksonovom smislu kontinuiteta i singularnosti. Upotrebiti *jastvo 1*, prema Hareovom shvatanju (Harre & Langenhove, 1999) znači *imati* identitet.

- *Jastvo 2.* Javlja se u kontekstu refleksije nad sobom kao osobom i koristi se da obuhvati kompleksnu smešu predstava, doživljaja, osećaja, privatnih dijaloga. Ovako shvaćeno jastvo odgovara pojmu self-koncepta, odnosno, određenju jastva kao refleksivnog domena osobe (Stojnov, 2005). Prema Hareovom shvatanju, *jastvo 2* je neprekidno u pokretu.
- *Jastvo 3.* Javlja se u kontekstu socijalne interakcije. Koristi se da ukaže na načine na koje se određeni aspekti *jastva 2* manifestuju u kontekstu interakcije sa drugim osobama. Obuhvata način na koji se osobe predstavljaju i u skladu je sa Gofmanovim shvatanjem osobe (Gofman, 2000). Ovo jastvo podrazumeva multiplicitet.

Sva tri jastva o kojima govori Hare sklona su postvarenju. Hareovim rečima, “stanovište da neko opaža svet lako se reifikuje u nešto unutrašnje koje opaža” (Harre, 2001:63). Iako se jastvo 1, 2 i 3 upotrebljavaju na entitetski način, Hare naglašava da nijedno od ovih jastava on ne posmatra kao entitet, već kao načine govora ili kao narative jastva.

Uvođenjem *jastva 1, 2 i 3*, Hare (Harre, 2001) povezuje klasično Eriksonovo shvatanje identiteta, shvatanje jastva kao refleksivnog domena i Gofmanovu teoriju predstavljanja u jedan analitički okvir za objašnjavanje osobnosti. Na ovaj način, Hare posmatra pojam identiteta i jastva kao konstrukcije. Hareova analitička formula može se smatrati jednim relativno obuhvatnim pokušajem povezivanja različitih značenja pojmova jastvo i identitet.

Subjekt i subjektivizacija: “Hej, ti!”

Ideja subjektivizacije potiče iz kritičke socijalne teorije (Foucault, 1982; Rose, 1996) i skreće pažnju na odnos između *jastva, identiteta i moći*. Prema shvatanju Nikolasa Rouza (Rose, 1998:143), subjektivizacija se odnosi na “razvoj i transformaciju načina konceptualizovanja osoba, kao i na odgovarajuće metode delovanja nad njima”. Analiza praksi subjektivizacije usmerava se na sredstva kojima ljudi uspevaju da se odnose prema sebi i drugima kao subjektima određene vrste (Pavlović, 2011a). Drugim rečima, ideja subjektivizacije podrazumeva osvetljavanje moćnih predstava jastva u društvu, omogućavajući na taj način da *razumemo jastvo, govorimo jastvo, odigravamo jastvo i procenjujemo jastvo* na različite načine.

Biti "subjekt" znači biti "smešten" na određeno "mesto" ili "poziciju" u diskursu. Prema Fukoovom shvatanju, pozicioniranje koje se odvija na ovaj način posredovano je odnosima moći. Drugim rečima, zauzimati određenu poziciju u diskursu znači zauzimati i određenu poziciju u odnosima moći. Fuko navodi dva značenja reči subjekt: (1) potčinjen kontrolom, i (2) zavistan od svog identiteta i vezan za njega znanjem o sebi (Foucault, 1982). Oba ova značenja sugerišu da moć u isto vreme proizvodi individualnost i podređuje je. Komentarišući svoje shvatanje, Fuko je bio svestan da ono lišava „blage i tako utešne izvesnosti“ da ljudi mogu da promene ako ne svet i život, ono bar njihov smisao, samom svežinom jedne reči koja bi poticala samo od njih samih (Fuko, 1998).

Subjektat iskaza ne treba dakle shvatiti kao istovetnog autoru formulacije. Ni supstancijalno, ni funkcionalno. On zapravo nije uzrok, poreklo ili polazna tačka ... On je jedno određeno i prazno mesto koje može biti efektivno popunjeno različitim individuama ... Promena u poretku govora ne pretpostavlja "nove ideje", malo invencije i kreativnosti, ili drukčiji mentalitet, nego preobražaje u jednoj praksi, eventualno i u susednim praksama i njihovoj zajedničkoj artikulaciji. Daleko od toga da sam poricao mogućnost promene diskursa: samo sam isključivo i neposredno pravo na to uskratio suverenosti subjekta. (Fuko, 1998:103; 224).

Fukoova ideja o „subjektu“ kao „praznom mestu“ korespondira sa Altheimovim shvatanjem odnosa ideologije i subjekta (Althusser, 1977). Prema shvatanju Altheima, ideologije nas "dozivaju" i "obraćaju" nam se, slično policijskom zaustavljanju: „Hej, ti!“. Ideologija „regrutuje“ subjekte kroz ovaj proces „interpelacije“ ili dozivanja. Osvrtanjem na ove "pozive" mi bivamo kategorizovani kao određene vrste osoba. Altheimovim rečima, ako zamislimo da se ova teorijska scena odvija na ulici, individua će se okrenuti, a tom jednostavnom fizičkom konverzijom, individua postaje „subjekt“. Drugim rečima, prepoznajući da je poziv „stvarno“ upućen nama, mi bivamo proizvedeni "radom" ideologije mimo sopstvene volje, želje ili namere. Diskursi nas teraju da slušamo kao određena vrsta osobe i obraćaju nam se kao određenim vrstama osobe (Parker, 1992). Mreža položaja ili pozicija kojima nas diskursi snabdevaju

posmatra se kao sadržaj „ličnosti“, koji definiše formu i granice naše subjektivnosti (Pavlović, 2008). Stvaranje određene vrste jastva ili subjektivnosti u diskursu takođe stvara određenu vrstu potčinjenosti (Potter & Wetherell, 1987). Fuko (Foucault, 1982) je smatrao da je potrebno opirati se ograničavanju subjektivnosti, što je nazvao *borbama protiv potčinjavanja*⁴:

[Ove borbe] preispituju status individue: sa jedne strane, njima se potvrđuje pravo na različitost i naglašava sve što individue čini zaista individuama. Sa druge strane, u njima se napada sve što razdvaja individuu, prekida njene veze sa drugima, rascepljuje život u zajednici, primorava individuu da se okrene sebi i vezuje je za sopstveni identitet na ograničavajući način. Ove borbe nisu protiv “individue”, one su protiv “upravljanja individualizacijom”. (Foucault, 1982:211-212)

Borbe protiv potčinjavanja podrazumevaju istraživanje i transformaciju sistema značenja, kako bi se otvorila mogućnost za drugačije subjektivnosti. Analiza diskursa prepoznata je kao istraživački poduhvat koji upravo ima za cilj osvetljavanje načina na koji moćne predstave o jastvu i svetu cirkulišu u društvu, kao i omogućavanje preispitivanja i opiranja tim predstavama (Parker, 2004). Pored analize diskursa, psihoterapija se takođe posmatra kao potencijalna forma borbe protiv potčinjavanja. Zadatak dekonstruktivne terapije, prema Parkerovom shvatanju, jeste da zajedno sa klijentom locira problem u određene kulturalne prakse, kao i da razume ulogu obrazaca moći pomoću kojih se osobe snabdevaju određenom subjektivnošću (Parker, 1999). Postmoderna i feministička psihoanaliza (Parker, 1999), narativna terapija (White & Epston, 1990; Fridman & Kombs, 2009), kao i integrisanje psihologije ličnih konstrukata u diskurzivni okvir (Pavlović, 2008; 2011a) predstavljaju neke od terapijskih formi koje upravo za cilj imaju borbe protiv potčinjavanja. Takođe, umetnost je prepoznata kao još jedna forma koja omogućava sprovođenje borbi protiv potčinjavanja (Sava & Nuutinen, 2003). U pokušaju da proširi granice tradicionalne psihologije, kako bi se ona učinila podesnom za uključivanje u borbe protiv potčinjavanja, Miler Mer (Mair, 2000) navodi sledeće:

⁴Eng. *subjection*.

Da bi psihologija kao disciplina opstala, neophodno je da se upusti u razgovor, debatu, borbu, zavođenje sa brojnim drugim oblastima profesionalnog diskursa... Ovaj alternativni pristup, preko diskursa, svakako uključuje ono što se trenutno radi i doprinosi novom razumevanju, ali ne staje tu. On mora da izađe iz terapijske sobe u svet konkurentnih priča, načina pričanja, organizacionih struktura pomoću kojih se nekima daje pravo da govore, a nekima negira. Diskurzivna psihologija bi svakako bila politička i socijalna, duboko angažovana u ključnim kulturalnim problemima našeg vremena i veoma osetljiva na načine na koje se život individua “utiskuje” u politiku moći organizacionih struktura koje imaju kontrolu nad tim kako se stvari moraju videti (Mair, 2000:344-345).

Ideja o individui kao subjektu i procesima subjektivizacije unosi u priču o jastvu dimenzije odnosa moći, opiranja, borbi, sukoba svakodnevnih ideologija. Subjektivizacija skreće pažnju na to da je jastvo uvek *ideološko jastvo* (Billig, 1991; Potter & Wetherell, 1987), oblikovano i preoblikovano dominantnim diskurzivnim režimima. Ovako shvaćeno jastvo lišeno je agensnosti, ono je proizvedeno diskursima, ali nema mogućnost da samo menja diskurse i formu sopstvenog osmišljavanja.

Pozicioniranje: “koristiti diskurs” i biti “korišćen diskursom”

Pitanje mogućnosti otpora individue subjektivizaciji, ostalo je u Fukoovim istraživanjima u izvesnom smislu nedorečeno (Stojnov, Džinović & Pavlović, 2008; Pavlović, 2008). Na primer, pitanje da li otpor podrazumeva agensnost individue ili se odvija kroz “rad” suprotstavljenih diskursa, ostalo je bez jasnog odgovora. Sa jedne strane, Fuko (Fuko, 1998) je govorio o subjektu kao praznom mestu, da bi u svojim poznim radovima (Foucault, 1982) govorio o borbama protiv potčinjavanja, vraćajući na taj način individui mogućnost samodefinisanja. Govoreći da “cilj danas nije da otkrijemo to što jesmo, već da odbijemo to što jesmo” (Foucault, 1982:216), on je ponovo pokrenuo *pitanje agensnosti*:

Sam “rečnik” agensnosti koristi se u različitim “jezičkim igrama”. Na primer, o agensnosti se govori na sličan način kao o “uzroku” (npr. bakterije kao

“patološki agensi”). Međutim, filozofi... skreću pažnju na razliku između “agensne uzročnosti” i “događajne uzročnosti”. Događajna uzročnost predstavlja deo diskursa moderne nauke jer podrazumeva postojanje zakona koji sadrže element “prinude” ili nužnosti, tako da svaki uzročni događaj uvek izaziva isti efekat. Nasuprot ovoj prirodnoj i determinističkoj uzročnosti, agensna uzročnost podrazumeva da je agens slobodan da dela ili ne dela u skladu sa svojom voljom. Drugim rečima, agensu stoje na raspolaganju alternativne moguće budućnosti. (Pavlović, 2008:18)

Tako je u okviru diskurzivnog pristupa nastala „struja“ koja prihvata Fukoove ideje o diskurzivnoj proizvodnji subjektivnosti, ali u isto vreme ne odbacuje mogućnost lične agensnosti (Davies & Harre, 1990; Potter & Wetherell, 1987). Nastavljajući Fukoovu liniju teoretisanja o subjektu, ovi istraživači polaze od pretpostavke da je čovek u isto vreme „korišćen diskursom“ i „korisnik diskursa“ (Ber, 2001; Davies & Harre, 1990). Kao “korišćena diskursom“, osoba se svodi na Fukoovog subjekta koji je lišen agensnosti, dok kao “korisnik diskursa“, osoba može da bira između različitih diskurzivnih resursa, pozicionira se u različitim kontekstima i proizvodi različite efekte u interakciji. Stoga, Dejvisova i Hare definišu *poziciju subjekta* na nešto drugačiji način u odnosu na Fukoovo shvatanje:

Pozicija subjekta obuhvata konceptualni repertoar i mesto za osobe unutar strukture prava za one koji koji koriste taj repertoar. Kada jednom zauzme određenu poziciju, osoba neizbežno vidi svet iz perspektive te pozicije i kroz određene slike, metafore, narative i koncepte koji su relevantni unutar diskurzivne prakse kojom su pozicionirani. (Davies & Harre, 1990:8)

Pojam *pozicioniranja* podrazumeva da smo barem delom odgovorni za sopstveni “tekst”, kao i da postoji mnoštvo različitih “tekstova”, kao i načina odigravanja. Dejvisova i Hare ističu da pojam pozicioniranja podrazumeva da smo u isto vreme i “producenti”, “autori” i “akteri”, a naši sagovornici “ko-autori” i “ko-producenti”. Drugim rečima, pozicioniranje predstavlja diskurzivni proces kojim su osobe locirane u razgovorima na bilo koji način – tako što sami sebe pozicioniraju ili tako što bivaju

pozicionirani. To znači da živimo život u okvirima stalnog proizvođenja jastva, ko god da je odgovoran za tu proizvodnju (Davies & Harre, 1990). Ovi autori govore o *interaktivnom pozicioniranju* kada osoba pozicionira druge, dok *refleksivnim pozicioniranjem* nazivaju proces kojim osoba pozicionira sama sebe u razgovoru.

Najzad, Dejvisova i Hare (Davies & Harre, 1990) porede svoj pojam pozicioniranja sa tradicionalnim pojmom *uloge*. Oni ukazuju da pojam uloge podrazumeva da su ljudi akteri čiji je tekst već napisan i čije su uloge određene tipom predstave u kojoj su se našli. Drugim rečima, ljudi nemaju mnogo izbora u vezi sa načinima odigravanja uloge u određenom kontekstu. Oni su naučili kako da odigraju određenu ulogu posmatranjem drugih kao modela u toj akciji. Napuštanje pojma uloge i bavljenje pozicioniranjem omogućuje proučavanje diskurzivnih praksi koje konstituišu učesnike u razgovoru i načina na koje je moguće pregovarati oko tih pozicija. Dok je za uspešno odigravanje određene uloge, potrebno da sledimo očekivanja vezana za nju, pozicija subjekta se posmatra kao mogućnost koja se stvara kroz razgovor.

Narativno jastvo – pripovedači postaju priče koje pričaju

Svi mi smo pripovedači i mi jesmo priče koje pričamo. (McAdams, Josselson & Lieblich, 2006:3)

Konstrukcija *narativnog jastva i identiteta* počiva na posebnom žanru upotrebe jezike – naraciji (Brockmeier & Carbaugh, 2001). Narativno jastvo podrazumeva dve osnovne ideje: (1) ideju o *jastvu kao pripovedaču*; (2) ideju o *jastvu kao priči* (Bruner, 1990). Ove dve ideje odražavaju svojstva narativa, o kojima je već bilo reči – shvatanje osobe kao agensa i sekvencijalnost narativne forme. Upravo na temelju ovih ideja, narativni pristup jastvu i identitetu može se razlikovati od diskurzivnog pristupa.

Fukoovo određenje *subjekta* podrazumeva okretanje diskurzivnom proizvođenju subjektivnosti sa ograničenom mogućnošću za agensnost. Nasuprot tome, pojam *pozicioniranja* u diskurzivnoj psihologiji, usmerava se na proučavanje načina na koje osoba postaje ne samo “korišćena diskursom”, već i “korisnik diskursa”. Shvatanje *jastva kao pripovedača* u narativnoj psihologiji podrazumeva shvatanje osobe kao, pre svega, “korisnika diskursa”. I narativni psiholozi koriste pojam pozicioniranja, ali mu pripisuju nešto drugačije značenje. Narativno pozicioniranje podrazumeva

“pozicioniranje sebe” kao protagoniste priče ili centralnog karaktera koji se naracijom obraća određenoj publici (Bamberg, 2011). *Narativno pozicioniranje* odnosi se, dakle, na način na koji pripovedači indeksiraju doživljaj sebe u konkretnoj situaciji i interakciji.

Upravo ova utemeljenost jastva i identiteta u sekvencijalnoj interakciji koja se odigrava iz momenta u moment, u najboljem slučaju je nedovoljno teorijski osmišljena, a u najgorem slučaju odbačena u tradicionalnim proučavanjima identiteta. (Bamberg, 2011:8)

Da bi ukazali na značaj agensnosti, narativni psiholozi govore o konstrukciji jastva i identiteta u “malim pričama” ili diskursu sa “malim d” (Bamberg, 1997; Bamberg, 2004; Bamberg, 2007; Bamberg 2008a; Bamberg, 2008b; Bamberg & Georgakopoulou, 2008). “Velike priče” ili diskurs sa “velikim D”, prema shvatanju ovih autora, odnose se na shvatanje osobe kao konstruisane u diskursu. Nasuprot tome, u “malim pričama” osoba agensno konstruiše sebe i koristi diskurs u interakciji sa drugima. “Male priče” su obično relativno kratke, pričaju se spontano u interakciji, ne odnose se na čitav život neke osobe, već na svakodnevne stvari i događaje. One ne moraju ni biti prepoznate kao priče, mogu se brzo zaboraviti, jer naizgled nisu od velikog značaja.

Narativno jastvo ne podrazumeva samo ideju o agensnom pripovedaču koji ima kontrolu nad tokom naracije. Priče koje kao pripovedači pričamo, prema shvatanju narativnih psihologa (Bruner, 1990; McAdams, Josselson&Lieblich, 2006), vremenom postaju sadržaj našeg jastva. Jastvo kao priča podrazumeva sekvencijalnost forme, refleksije nad prošlošću i anticipacije budućnosti. Opisujući svoje iskustvo prihvatanja metafore *jastvo kao priča*, McAdams (McAdams, 2005) navodi kako je svoje studente pozivao da zamisle kako identitet izgleda:

Ako biste mogli da vidite identitet, pretpostavio sam, on bi izgledao kao *priča*. Priča obuhvata početak, sredinu i kraj, organizujući život u rekonstruisanu prošlost, doživljenu sadašnjost i anticipiranu budućnost. Priča može da objasni kako se heroj kreće kroz vreme, igra različite uloge, razvija se iz jedne forme u

drugu, a ipak u nekom egzistencijalnom smislu ostaje isti heroj (McAdams, 2005:121).

Priče koje pričamo sebi o sebi i drugima organizuju naš doživljaj ko smo, ko su drugi i na koji način ćemo se uzajamno odnositi (Brockmeier & Carbaugh, 2001). Shvatanje jastva kao priče, stoga, usmerilo je narativne psihologe na proučavanje životnih priča, autobiografija, kao i drugih tipova narativa kroz koje ljudi pričaju o sebi.

Relaciono jastvo - upleteno u mrežu drugih

Jastvo postaje upleteno u mrežu drugih.
(Bruner, 1990:114)

Ideja o *relacionom jastvu* može se povezati sa trijadološkim doktrinama, koje sežu daleko u prošlost, znatno pre početaka naučne psihologije (Stojnov, 2005). Ovu ideju u psihologiji među prvima je razrađivao Džordž Herbert Mid, koji je smatrao da je jastvo “socijalna struktura koja nastaje na osnovu socijalnog iskustva” (Mead, 1934:64). Midov savremenik, Čarls Kuli, smatrao je da je jastvo poput odraza u ogledalu, jer uvek podrazumeva imaginativnog drugog (Burr, 2002). Teza o socijalnom i relacionom jastvu dalje se provlačila kroz istoriju psihologije u radovima Mekmareja, prema čijem shvatanju su odnosi preduslov bilo kakvog znanja osobe o sebi (Stojnov, 2005). U konstruktivističku paradigmu ideja o relacionom jastvu ušla je preko Kelijeve teorije ličnih konstrukata (Kelly, 1955; Stojnov, 2002; Stojnov, Džinović & Pavlović, 2008), da bi u socijalnom konstruktivizmu i konstrukcionizmu postala jedna od temeljnih ideja. Prema Gergenovom shvatanju (Gergen, 2009), ne može se govoriti o izolovanom jastvu ili iskustvu koje je u potpunosti privatno. Mi postojimo u svetu ko-konstrukcije i jastvo uvek nastaje iz odnosa, iz kojih zapravo i ne možemo iskoračiti.

U svakom susretu sa drugim, automatski se pokreće pitanje ko sam ja, a odgovor koji usledi uvek zavisi od opaženog identiteta drugog. Lociranje sebe u odnose sa drugima je mehanizam socijalnog preživljavanja... Uspostavljanje identiteta odigrava se paralelno sa uspostavljanjem identiteta partnera u dijalogu. (Sarbin, 2005:14)

U relacionoj koncepciji jastva, težište se premešta sa individualnih jedinica – jastva – na relacioni proces. Gergenovim rečima (Gergen, 2001:176), pažnja se premešta sa plesača na ples kao relacioni proces. U ovom pomeranju težišta, socijalni konstrukcionisti videće ne samo novo ontološko, već i novo etičko stanovište. Relaciona odgovornost i zajednica učenja, na primer, postaju nove socijalne prakse zasnovane na ideji relacionog ili socijalnog jastva. Nadalje, relaciono jastvo shvata se kao “neautentično” jastvo. Budući da je “socijalno zasićeno”, ono je lišeno autentičnosti: “U vremenu televizije, radija, filma, knjiga, magazina i interneta, može li neko, pita se Gergen, stati ispred publike u autentičnom prikazu moralne ispravnosti, a da ne čuje glas Džon Vejna, Gerija Kupera ili Harison Forda preko ramena?” (Milivojević, 2011:28).

Fragmentisano jastvo

Multipla ličnost je u izvesnom smislu normalna.
(Mead, 1934:65)

Singularnost osobe nije brutalna činjenica života,
već rezultat lokalno nametnutih normi. (Harre,
2001:63)

Sa različitim ljudima, mi možemo da uspostavljamo različite odnose. Još je Džordž Herbert Mid govorio da „delimo sebe na različita jastva u različitim odnosima“ (Mead, 1934:65). Upletenost u mrežu odnosa sa drugim ljudima dovodi do „parcelisanja“ jastva na različita pod-jastva (Mead, 1934), različite sisteme (Kelly, 1955), „likove u zajednici jastva“ (Mair, 1977) ili „ja pozicije“ (Hermans, 2002). Fragmentisanost ili mnoštvenost jastva podrazumeva da jastvo nije koherentno i jednoglasno, već predstavlja sazvučje brojnih i često kontradiktornih glasova. Svakodnevno iskustvo ambivalencije ili rastrzanosti između različitih delova nas samih, od kojih svako „vuče“ na svoju stranu, može da se posmatra kao manifestacija fragmentisanog jastva. Sarbin (Sarbin, 2005) mnoštvenost jastva i identiteta posmatra kao funkciju socijalnih odnosa, društvenih položaja, ali i specifičnog vremenskog konteksta.

Kada sam u interakciji sa studentima, ja sam nastavnik. Kada sam u interakciji sa sinom, ja sam otac. Kada sam u interakciji sa lekarom, ja sam pacijent. Ako pitanje postavimo u opštijem smislu pozicioniranja u svetu socijalnih institucija,

ja sam naučnik. Otuda, odgovor na pitanje ko sam ja predstavlja naziv položaja ili pozicija u formalnom ili neformalnom socijalnom poretku... Moj identitet zavisi ne samo od konteksta u smislu identiteta Drugog, već i od vremenskog i prostornog konteksta. Ko je Ted Sarbin na početku karijere sasvim je drugačije od toga ko je on na sredini karijere, ili u trenutku pisanja ovog teksta. (Sarbin, 2005:14)

Većina ljudi je bar u nekom trenutku svog života zatekla sebe da govori ili se ponaša kao da se sastoji iz dve osobe (Mair, 1977). Govorimo da „jedan deo nas“ misli nešto, a „drugi deo nas“ nešto drugo; da se „borimo sa sobom“ i tako dalje. Kako bi omogućio proučavanje ove vrste svakodnevne fragmentacije jastva, Mer je predložio da se jastvo posmatra ne kao „jedno“, već kao „zajednica“ sačinjena od nekoliko „pod-jastava“ (Mair, 1977:137).

Umesto posmatranja osobe kao individualne jedinice, hteo bih da se pozabavimo „pogrešnim“ shvatanjem osobe *kao da* je on ili ona „zajednica jastva“... Neka „jastva“ će biti upornija, a neka prolazna, neka će biti „izolovana“, dok će druga raditi u „timovima“, neka će se pojavljivati u brojnim situacijama, a neka u samo specijalnim situacijama, neka će biti „moćnija“ i druga jastva će im se sklanjati sa puta. (Mair, 1977:130-131)

Ideja o „zajednici jastva“ pruža teorijski okvir za osmišljavanje kompleksnih iskustava odnosa prema sebi i drugima, koja izmiču unitarnom shvatanju jastva. Nadalje, na ovaj način, omogućava se razumevanje funkcionisanja osobe pomoću pojmova koji potiču iz socijalne psihologije, kao što su kontrola, grupni pritisak, organizacija, diplomatija ili debata. Rezultat ovakve konceptualizacije može da bude uspostavljanje bolje komunikacije između različitih jastva u „zajednici“ i bolja kontrola nad fragmentisanim pod-jastvima. Za razliku od Eriksonovog ideala o integrisanom identitetu koji predstavlja svojevršno razvojno postignuće odraslog doba, ovaj teorijski okvir posmatra integrisanost kao samo jedan od mogućih ishoda proizvodnje jastva. Umesto ideala integracije, normalizuje se fragmentisanost i mnoštvo glasova koji „naseljavaju“ jastvo. Prema Hermansovom shvatanju, i jastvo i društvo funkcionišu kao

polifonija konsonantnih i disonantnih glasova (Hermans, 2002:148). Bolja “komunikacija” i „saradnja“ između pod-jastava tako zamenjuje ideal unitarnog i integrisanog jastva. Za razumevanje ove „polifonije“ jastva konstruisane su različite tehnike, kao što su *repertoar ličnih pozicija* (Hermans, 2001) i *rologram* (Stojnov & Pavlović, 2009).

Jastvo kao lična teorija

Biti jastvo ne znači biti određena vrsta osobe, već posedovati određenu teoriju o sebi. (Harre, 1985:262)

Pored pokušaja da se jastvo osmisli kao priča ili narativ, u literaturi se mogu naći i pokušaji da se ono osmisli kao *lična teorija* (Epstein, 1973; Kelly, 1955; Schaffer, 1996). Prema shvatanju Džordža Kelija (Kelly, 1955; Stojnov, 2003), svaka osoba može se posmatrati kao naučnik koji izgrađuje određene hipoteze i teorije o sebi i svetu oko sebe. Ove hipoteze i teorije predstavljaju skup dimenzija ili bipolarnih konstrukata. Na primer, *slab* naspram *jak* može biti jedna važna dimenzija ili konstrukt u nečijoj teoriji o sebi. Nadalje, neko može razviti hipotezu da su samo jake osobe sposobne da opstanu u svetu, dok slabe osobe nemaju šanse od početka. U skladu sa ovom teorijom, data osoba će pokušavati da bude jaka osoba, što se u različitim kontekstima može manifestovati na različite načine: ne traži pomoć od drugih; ne govori o svojim emocijama; nema skrupula prema drugima itd. Neke od ovih dimenzija i hipoteza su važnije od drugih jer u većoj meri se na njih oslanjamo u osmišljavanju sopstvenog iskustva. Ovakve dimenzije mogu se nazvati sržnim (Kelly, 1955). One su u manjoj meri podložne promenama i mogu se dovesti u vezu sa određenjima ličnog identiteta (Stojnov, 2005).

Prema Kelijevom shvatanju (Kelly, 1955), teorije o sebi, kao i ostale lične teorije, služe kao vodiči za akciju – one predstavljaju sistem značenja koji izgrađujemo kao „oruđe“ za snalaženje u svetu i anticipovanje događaja koji su pred nama. Na ovaj način, *jastvo kao teorija*, može se shvatiti kao jedno od psiholoških „oruđa“ ili semiotičkih mehanizama na čiju je razvojnu ulogu ukazao Vigotski (Vigotski, 1972; Wertsch & Sohmer, 1995). Slično drugim psihološkim oruđima (kao što su jezik,

dijagrami, mape, sistemi brojanja ili sheme), *teorije o sebi* mogu se posmatrati kao simbolička sredstva koja posreduju našim akcijama i imaju razvojnu ulogu.

U skladu sa Kelijevim shvatanjem osobe naučnika, Epštajn (Epstein, 1973) je jastvo posmatrao kao *implicitnu teoriju koju razvijamo o sebi*. Prema Epštajnovom shvatanju, jastvo je, takođe, teorija koju konstruišemo o sebi. Epštajn je predložio kriterijume za evaluiranje *jastva kao teorije*, kao što su: obuhvatnost, parsimoničnost, empirijska validnost, unutrašnja konzistentnost, proverljivost i korisnost. Nadalje, osnovne funkcije teorije o sebi, prema Epštajnovom shvatanju, odnose se na asimilaciju iskustvenih podataka, održavanje poželjnog odnosa između zadovoljstva i bola, kao i očuvanje samopoštovanja. Uprkos izvesnim razlikama, Epštajново određenje jastva kao teorije u značajnoj meri se preklapa sa teorijskim formulacijama Džordža Kelija.

Odigrano jastvo: kako se predstavljamo

Svako, uvek i svuda, manje ili više svesno, igra ulogu... I samo u ovim ulogama mi poznajemo jedni druge; samo u ovim ulogama poznajemo i sami sebe... Na kraju, naše shvatanje sopstvene uloge postaje naša druga priroda i integralni deo naše ličnosti. (Park, 1959, prema Gofman, 2000)

Još jedan vid konceptualizovanja jastva predstavlja „dramaturška teorija“. Prema Gofmanovom shvatanju (Gofman, 2000), drugi ljudi nastoje da prikupe informacije o nama – zanima ih naš društveno-ekonomski status, kako vidimo sebe, stav prema njima, naša kompetentnost, pouzdanost. Znanje o osobi pomaže da se situacija definiše jer tako ljudi znaju šta mogu da očekuju i šta se od njih očekuje. Kao odgovor na to što drugi prikupljaju informacije o nama, pokušavamo da kontrolišemo ponašanje drugih ljudi, posebno način na koji drugi reaguju na nas. Ova kontrola se postiže ostvarivanjem određene definicije situacije koju će drugi prihvatiti. U meri u kojoj se drugi ponašaju kao da smo ostavili određeni utisak, može se reći da smo ostvarili datu definiciju situacije i “uspešno” uspostavili dato stanje stvari. Vrsta utiska koji mislimo da stvaramo, način na koji želimo da nas drugi vide, vremenom postaje ono što „jesmo“ (Gofman, 2000). Biti određena vrsta osobe, po Gofmanu, ne znači samo posedovati određene attribute, već i pridržavati se određenih standarda ponašanja i izgledati onako kako se od određene društvene grupe očekuje. Drugim rečima, biti određena vrsta osobe

znači imati određeni „nastup“ i „fasadu“. Prema Gofmanovom shvatanju (Gofman, 2000), sama struktura jastva može se sagledati kroz to kako aranžiramo svoje „nastupe“. Termin „nastup“ Gofman koristi da označi „celokupnu aktivnost pojedinca, koja se odvija tokom perioda njegovog neprekidnog prisustva pred određenim skupom posmatrača, koja ima nekakav uticaj na te posmatrače“ (Gofman, 2000:36). „Fasada“ je deo nastupa koji redovno funkcioniše na uopšten i stalan način kako bi osoba definisala situaciju za one koji nastup posmatraju. U osnovi ove dramaturške teorije nalazi se dualno shvatanje osobe kao *izvođača* i osobe kao *lika*. Kao što Gofman navodi:

Pojedinca smo implicitno podelili na dva osnovna dela: on je s jedne strane bio izvođač, napregnuti fabrikator utisaka zaokupljen vrlo ljudskim zadatkom insceniranja nastupa; s druge strane, bio je lik, figura – u tipičnom slučaju puna pohvalnih osobina – čiji duh, snagu i druge osvedočene kvalitete – nastup, po zamisli, treba da dočara.... U našem društvu, lik koji čovek prikazuje i njegovo sopstvo donekle su izjednačeni, a to sopstvo-kao-lik obično zamišljamo kao nešto što je smešteno u telu svog posednika, naročito u njegovim gornjim delovima, kao, da tako kažemo nekakva grudvica u psihobiologiji ličnosti. (Gofman, 2000:250)

Na ovaj način, Gofman skreće pažnju na značaj „odigranog“ jastva, koje manje ili više vešto aranžira svoje nastupe i stvara određene likove pred publikom. Odigrano jastvo, prema Gofmanovom shvatanju, „shvaćeno je kao vrsta slike... u koju pojedinac – izvođač na pozornici i prikazivač lika - efektivno pokušava da ubedi druge kao u pravu sliku o sebi“ (Gofman, 2000:250). Ovako shvaćeno, odigrano jastvo ne proističe iz svog nosioca, već iz čitave scene na kojoj se nastup odigrava. Drugim rečima, jastvo dobija smisao tek kroz predstavu, koja uvek mora „da ide dalje“. Osoba, prema Gofmanovom shvatanju, predstavlja samo „čiviluk o koji će se privremeno okačiti jedan kolektivni proizvod“ (Gofman, 2000:250). Sredstva za proizvodnju i održavanje jastva ne leže u samom „čiviluku“, već u oblasti socijalnih odnosa. Interpretativna aktivnost publike neophodna je da bi neko sebe doživeo na određeni način.

Dramaturška teorija jastva na radikalnan način dovodi u pitanje postojanje „stvarnog“ ja, koje postoji izvan aranžiranih nastupa. Prema Gofmanovom shvatanju,

stvarne nastupe težimo da vidimo kao nešto što nije namerno kreirano, već je nenamerni rezultat nesamosvesnog odgovora pojedinca na situaciju u kojoj se našao. Onoliko koliko naša „maska“ odražava koncepciju koju smo formirali o sebi – ulogu u skladu sa kojom težimo da živimo – maska je naše istinitije ja. Međutim, umesto pitanja autentičnosti jastva, Gofman postavlja pitanje da li će se nastupu pokloniti poverenje ili će biti diskreditovan, odnosno, pitanje načina na koji se nastupi narušavaju.

Dok se u drugim teorijama jastvo „izmešta“ u narativ ili teoriju o sebi, Gofman jastvo određuje kao odigrani lik ili scenski proizvod, koji izrasta kroz složene postupke postavljanja kulisa, odigravanja likova, kao i aranžiranja i narušavanja nastupa u interakciji sa publikom. Drugim rečima, Gofman nas upućuje da kada razmišljamo o jastvu, razmišljamo o čitavoj mašineriji za njegovo proizvođenje. Ne samo da je jastvo narativ ili teorija, ono je i odigrana priča, koja postoji samo kao proizvod scene.

Inovativno jastvo

Identitet je konstrukcija u nastajanju... Identitet je prolazan – proizvod interakcije sa socijalnim poretkom. I jastvo i identitet su protočni... (Scheibe, 1986:41;131)

Veoma važna dimenzija u teorijskim elaboracijama jastva i identiteta jeste pitanje *nepromenljivosti* nasuprot *promenljivosti*. U literaturi se stanovište o nepromenljivosti ljudske prirode označava kao *aktualizam*, dok se suprotno stanovište označava kao *potencijalizam* (Stojnov, 2005). Ove dimenzije bile su predmet razmatranja još u radovima Džemsa i Mida, koji su ukazivali na istovremeno postojanje kontinuiranosti, ali i diskontinuiranosti jastva, koje omogućuje njegovo inoviranje (Hermans, 1999). Kasnije konceptualizacije jastva uglavnom će se polarizovati u odnosu na ove dimenzije. Na primer, entitetsko shvatanje jastva počiva na pretpostavci o relativnoj postojanosti crta (Allport, 1927; Costa *et al.*, 1999). Nadalje, Eriksonova teorija predviđa promenljivost identiteta, ali po unapred određenoj i manje ili više univerzalnoj putanji poželjnog razvoja. Nasuprot tome, u diskurzivnim i narativnim pristupima u još većoj meri se ističe značaj dinamičnog i procesnog shvatanja osobe (Harre *et al.*, 1995). Ova stanovišta ukazuju na to da je subjektivnost konstrukcija u nastajanju, a ne fiksirana tačka iz koje polazimo ili u koju dolazimo.

U literaturi se ukazuje na tri tipa „inovacije“ jastva, a ova teorijska razmatranja u tesnoj su vezi sa prethodno opisanim shvatanjem o fragmentaciji:

Postoje tri oblika inovacije jastva. Prvo, nova pozicija može se uvesti u sistem i dodati u organizaciju jastva. Potencijalno svaka nova situacija može dovesti do nove pozicije jastva, ali otvorenost za nove pozicije u značajnoj meri zavisi od postojeće organizacije... Druga forma inovacije nastaje kada se pozicije pomeraju iz pozadine u centar sistema... U tom slučaju, pozicije su već deo sistema, ali postaju dostupne reorganizacijom jastva... Treći oblik inovacije može se uočiti kada dve ili više pozicija postaju uzajamna podrška ili razvijaju neki oblik saradnje kroz formiranje podsistema u jastvu. Kao deo koalicije, ujedinjuju se pozicije koje imaju sličnu svrhu i orijentaciju, ali je moguće da koalicija nastane između pozicija koje su prethodno predstavljale opozite. (Hermans, 2003:110-111)

Prema Hermansovom shvatanju (Hermans, 2003), jastvo se stalno „kreće“ između inovacije i konzervativizma. Dok je entitetsko shvatanje jastva podrazumevalo ideju o „samo-istovetnosti“ i identitetu kao fiksiranom objektu, u novijim pristupima jastvo se posmatra kao podložno inoviranju. Ostati isti, ne posmatra se samo kao pokazatelj određenog stupnja zrelosti, već i kao nešto što ima svoje negativne aspekte:

Cena usvajanja identiteta jeste nesposobnost zamišljanja drugačijeg oblika postojanja, nesposobnost iniciranja različite vrste odnosa prema sebi i drugima. To nas dovodi u opasnost da postanemo kliše samih sebe. (Stephenson & Papadopoulos, 2003:5)

„Sadašnje jastvo“ je podjednako kratkotrajno kao i momenti u kojima ono postoji. Odnos koji imamo prema sebi nije odnos identiteta, već odnos diferencijacije, kreacije i inovacije. Biti isti je zaista dosadno. Ne smemo da odbacimo identitet ukoliko ljudi pronalaze zadovoljstvo kroz identitet, ali ne smemo da posmatramo identitet kao univerzalno etičko načelo. (Foucault, 1996:166)

Inovativno jastvo je, dakle, dinamičko, procesualno i podložno menjanju (*Hellström et al.*, 2002). Jastvo tako postaje skup *mogućih jastava* (Markus & Nurius, 1986), odnosno skup hipotetičkih verzija jastava koje zamišljamo, priželjkujemo ili kojih se pribojavamo. U literaturi se takođe koristi izraz *provizorna jastva* (Ibarra, 1999), kako bi se ukazalo na probne identitete koje preuzimamo u procesu unapređivanja profesionalnih znanja i veština. Zanimljivo je da postoji i empirijska građa koja refleksivno pozicioniranje sebe kao podložnog promenama dovodi u vezu sa društvenim prepoznavanjem osoba kao inovatora (*Hellström et al.*, 2002).

Lični identitet i profesionalni identitet

Za označavanje identiteta u kontekstu profesije i rada često se koristi izraz *profesionalni identitet*. U literaturi se profesionalni identitet posmatra kao aspekt kolektivnog identiteta i kao odgovor na pitanje *ko sam ja kao pripadnik određene profesije* (Stojnov, 1999b). Takođe, izraz profesionalni identitet često se koristi kao sinonim za *radni identitet*⁵. Ova dva pojma definišu se kao „bilo koji proces formiranja identiteta koji se razvija kroz interakciju između osobe i radnog konteksta, uključujući profesionalno obrazovanje i obučavanje“ (Kirpal, 2006:21). Profesionalni identitet može da bude različitog značaja za različite osobe, a ovaj koncept prepoznat je u istraživanjima kao značajan za razumevanje načina na koji se osobe odnose prema svom radnom životu, poslodavcu, kolegama i budućem profesionalnom razvoju (Brown *et al.*, 2007).

U literaturi se navode tri načina oblikovanja profesionalnog identiteta: (1) kao rezultat procesa socijalizacije, tokom kojeg osoba osmišljava značenje profesije; (2) kao rezultat prilagođavanja u periodima karijernih tranzicija; (3) kao rezultat životnih i radnih iskustava, koja se odnose na osmišljavanje životnih prioriteta i na dublje razumevanje sebe (Slay & Smith, 2011). Kao i identitet u širem smislu, profesionalni identitet se u konstruktivističkoj teoriji posmatra kao kontinuirani proces konstrukcije (Ryynänen, 2001; Beijaard *et al.*, 2004). Drugim rečima, pod konstrukcijom profesionalnog identiteta podrazumeva se kontinuirani proces osmišljavanja iskustva, koji omogućava osobi da razume ko je i ko želi da postane u profesionalnom kontekstu (Beijaard *et al.*, 2004). Proces konstrukcije profesionalnog identiteta može se razumeti kao lociran u akademskom kontekstu, u kontekstu radnog iskustva, individualnih

⁵ U engleskoj terminologiji kao sinonimi se često koriste izrazi *vocational identity*, *occupational identity*, *work identity* i *professional identity* (Kirpal, 2006).

životnih strategija osobe, kao i u socijalno-političkom kontekstu (Scanlon, 2011). Važan koncept u procesu konstrukcije profesionalnog identiteta čine *probne verzije profesionalnog jastva*:

Profesionalni identitet je multidimenzionalan i obuhvata ne samo individualni i kolektivni identitet situiran u određenim profesionalnim praksama, već i provizorni identitet, neku vrstu probne verzije profesionalnog jastva. Nadalje, ovo profesionalno jastvo se neprekidno menja... (Scanlon, 2011:14)

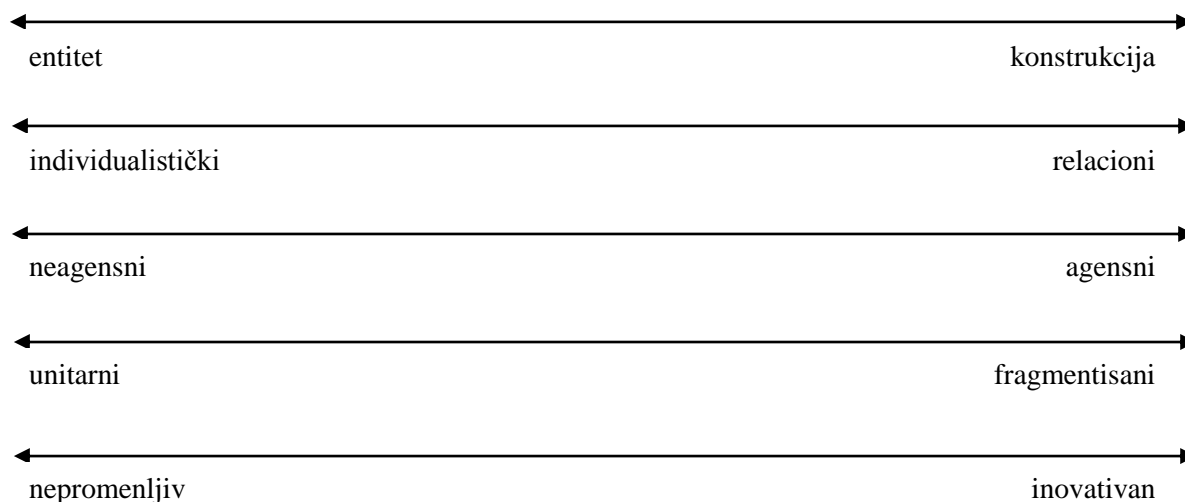
Prema shvatanju Herminije Ibare (Ibarra, 1999), proces konstrukcije profesionalnog identiteta odvija se kroz posmatranje modela, na osnovu čega se identifikuju potencijalni identiteti, da bi se zatim eksperimentisalo sa provizornim jastvima. Ova provizorna profesionalna jastva su privremena rešenja kojima osoba premošćava trenutne kapacitete i željene konceptualizacije sebe. Ibara (Ibarra, 1999) ističe da su provizorna jastva probna sve dok se kroz iskustvo ne uvežbaju i rafiniraju.

U novijoj literaturi zamagljuje se, u izvesnom stepenu, razlika između ličnog i profesionalnog identiteta (Akkerman & Meijer, 2010; Ibarra *et al.*, 2010). Prema shvatanju Akermana i Mejera, sve što osoba smatra značajnim za svoju profesiju i što pokušava da postigne u profesionalnom kontekstu, predstavlja deo celine "ličnog" jastva. Polazeći od konstruktivističke definicije identiteta kao skupa značenja koja osoba pripisuje sebi i drugima, Ibara i saradnici (Ibarra *et al.*, 2010) navode da profesionalni identitet predstavlja kombinaciju ličnog i socijalnih identiteta. Tek kroz kombinovanje ova dva izvora, ličnog i socijalnog, nastaje profesionalni identitet kao definicija sebe u profesionalnom kontekstu. Takođe, u socijalno-konstrukcionističkoj literaturi se čini manje jasnom sama granica između kolektivnog i individualnog identiteta (Stojnov, 2005). Stoga se može postaviti pitanje u kojoj meri je profesionalni identitet "zasićen" ličnim identitetom. Drugim rečima, može se postaviti pitanje u kojoj meri, istražujući profesionalni identitet, zapravo zalazimo u domen ličnog identiteta. Jasno i nedvosmisleno razdvajanje pojmova ličnog i profesionalnog identiteta je u izvesnoj meri uvek apstrakcija, s obzirom da konstrukcije koje se odnose na različite aspekte ličnog života svakako učestvuju u oblikovanju profesionalnog identiteta.

Kako bi se istaklo navedeno polazište, u ovom radu se koristi opštiji pojam identiteta. Iako je osnovno težište ovog rada proučavanje konstrukcije identiteta u kontekstu profesionalnog učenja, na ovaj način izbegava se ograničavanje na aspekte konstrukcije identiteta koji se tiču striktno profesije. Time se uvažava stanovište da profesionalni identitet nije samo konstituenta opštijeg pojma identiteta, kome se sumiranjem, kao u nekoj vrsti jednačine, mogu “dodati” drugi identiteti. Umesto toga, stanovište od koga se polazi u ovom radu jeste da su proces konstrukcije ličnog i profesionalnog identiteta često teško odvojivi.

Refleksije o upotrebi pojmova u ovom radu

Na osnovu prethodnog pregleda, jasno je da postoji niz različitih konceptualizacija pojmova jastvo i identitet. Jastvo se posmatra kao reflektivni domen osobe, čiji je identitet sržni deo (Stojnov, 2005). Pored toga, identitet se posmatra kao samo jedan deo (*jastvo I*) polivokalnog jastva (Harre, 2001). Najzad, jastvo i identitet koriste se kao sinonimi (Gofman, 2000; Jackson, 2010). U ovom poslednjem slučaju, može se postaviti pitanje *čemu uopšte onda zadržati oba pojma u teorijskim analizama*. Stiče se utisak da je pojam identiteta nekada imao prevashodnu funkciju da ukaže na postojanost ili samo-istovetnost osobe, dok je pojam jastva imao funkciju da ukaže na diferencijaciju između osobe i drugih (Bamberg, 2011). U vremenu kada se dovode u pitanje i klasično shvatanje identiteta kao samoistovetnog i individualističko shvatanje osobe, razlika između pojmova jastvo i identitet zamagljuje se u još većoj meri. Pojam koji u diskurzivnim i narativnim konceptualizacijama osobe svakako gubi na značaju jeste pojam *ličnosti*, usled zasićenosti esencijalističkim konotacijama (Ber, 2001; Potter & Wetherel, 1987; Stojnov, 2005). Najzad, na osnovu prethodnog pregleda mogu se izdvojiti neke od ključnih dilema u savremenim studijama jastva i identiteta (Slika 1). Na jednom polu nalaze se konceptualizacije u kojima se jastvo i identitet posmatraju kao individualni, unitarni i nepromenljivi entiteti koji su lišeni agensnosti. Sa druge strane, postoje konceptualizacije u kojima se jastvo i identitet posmatraju kao konstrukcije – priče, narativi, lične teorije ili scenska izvođenja. Ovako shvaćeni, jastvo i identitet posmatraju se kao relacione, fragmentisane jedinice i agensi sopstvene transformacije.



Slika 1. Ključne dileme u savremenim studijama identiteta.

U ovom radu pojmovi jastvo i identitet koristiće se kao sinonimi, i to u značenju Hareovih jastava 2 i 3. Drugim rečima, pod ovim pojmovima podrazumevaće se reflektivni domen osobe, kao i njegova socijalna manifestacija ili predstavljanje. Takođe, u radu će se jastvo i identitet shvatati kao relacione konstrukcije, a ne entiteti. Srodni pojmovi, kao što su pozicije, pozicioniranje i subjektivizacija, koristiće se za označavanje čitavog kontinuuma duž dimenzije neagensnost – agensnost. Naime, pojam pozicija i pozicioniranja koristiće se za označavanje shvatanje osobe kao korisnika diskursa, dok će se pojam subjektivizacije koristiti za označavanje shvatanja osobe kao korišćene diskursom. Najzad, u radu će se usvojiti shvatanje jastva i identiteta kao, barem u određenom stepenu, fragmentisanih i sposobnih za inoviranje. Sintagma *konstrukcija identiteta*, koja se nalazi i u naslovu rada, koristiće se kao „krovni“ pojam, koji ukazuje na interesovanje za proučavanje: (1) načina na koji se proizvodi subjektivnost osoba kao korišćenih diskursom; (2) načina na koji osobe kao korisnici diskursa osmišljavaju, održavaju ili revidiraju doživljaj sebe i drugih ljudi.

Najzad, želim da istaknem da je ovakav jezički izbor samo jedan od mogućih načina govora o jastvu i identitetu. Teorija crta, humanističko shvatanje jastva, Eriksonovi stadijumi razvoja identiteta, socijalno konstrukcionističke metafore jastva, mogu se shvatiti kao različiti načini osmišljavanja jastva, od kojih nijedan nije istinitiji od drugih, već svaki ima određene implikacije.

**TEHNOLOGIJE REKONSTRUKCIJE IDENTITETA U DISKURSU
KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA**

Zamagljivanje granice između ličnog i profesionalnog identiteta, kao i zahtev za novom vrstom učenja/menjanja u društvu znanja, povezani su sa pojavom niza novih tehnologija konstrukcije i rekonstrukcije identiteta. U osnovi ovih tehnologija leži ujedinjavanje teorija učenja i teorija promene. Različiti teorijski okviri, kao što su model reflektivnog praktičara, koučing, transformativno učenje, uvažavajuće istraživanje, počivaju kako na teorijama učenja, tako i na znanjima o procesu promene. U nastavku teksta biće prikazane ključne odrednice i principi ovih tehnologija⁶. U ovom poglavlju biće predstavljene tehnologije učenja/menjanja u društvu znanja, koje imaju za cilj rekonstrukciju identiteta. Ukazuje se na osnovne karakteristike *vođenja, reflektivne prakse, konstruktivističkog i uvažavajućeg koučinga*. Najzad, prikazani su nalazi studija koje su za cilj imale proučavanje efektivnosti ovih tehnologija.

VOĐENJE

Primer tehnologije jastva u kojoj se zamagľuje granica između obrazovnog, profesionalnog i ličnog domena jeste *vođenje*⁷. U brojnim dokumentima obrazovne politike (CEDEFOP, 2005; Grubb, 2002; OECD, 2003; OECD, 2004a; OECD, 2004b; Sultana, 2003; Watts, 2009) vođenje se navodi kao jedna od ključnih komponenti nacionalnih strategija primene politike celoživotnog učenja i prioritetna oblast delovanja na evropskom nivou i na nacionalnim nivoima. Razlog zašto su vlade zainteresovane za tehnologiju vođenja sastoji se u tome što je ova tehnologija prepoznata kao instrument javne politike. Dostupnost praksi vođenja posmatra se kao veoma značajna za razvoj kompetitivne ekonomije zasnovane na znanju, kao i za unapređivanje zapošljivosti i socijalne inkluzije.

Međutim, u društvu znanja tehnologija vođenja dobija sasvim novo značenje. Dok je u industrijskim društvima karijerno vođenje bilo nezavisna profesija koja se ticala izbora profesije, u današnjem društvu nestabilnih profesija i neizvesnosti u pogledu zapošljivosti, vođenje postaje projekat “dizajniranja života” (Guichard, 2009).

⁶Biće prilazane one tehnologije koje su u najvećoj meri korišćene u empirijskom delu ovog istraživanja. Ovaj izbor svakako nije kompletan prikaz svih tehnologija za koje bi se moglo reći da počivaju na objedinjavanju teorija učenja i teorija promene. Na primer, neće biti prikazane srodne forme koučinga (narativni koučing), transformativno učenje Džeka Mezirova (Mezirow, 1997) i tako dalje.

⁷Eng. guidance.

Sledeći izvod iz *Memoranduma o celoživotnom učenju*, ilustruje novo shvatanje vođenja:

Potreban nam je novi pristup u kojem se vođenje posmatra kao kontinuirano dostupna usluga za sve, čime se prevazilazi podela na obrazovno, profesionalno i lično vođenje... Živeti i raditi u društvu znanja zahteva aktivne građane koji su samomotivisani da se lično i profesionalno razvijaju. (European Commission, 2000)

U različitim definicijama vođenja može se uočiti pomeranje težišta ka ličnom domenu i ka domenu identiteta. Vođenje se definiše kao intervencija koja omogućava "kontinuiranu konstrukciju izbora i odluka" (OECD, 2003:47); "intervencija u procesu konstrukcije profesionalnog identiteta" (Sultana, 2003:44); "skup aktivnosti koje imaju za cilj da pomognu ljudima da donose odluke o svojim životima (u kontekstu obrazovanja, profesije, ličnog života), kao i da primene te odluke" (CEDEFOP, 2011). U izveštaju pripremljenom za potrebe Evropske komisije i OECD-a, u kojem se evaluiraju prakse vođenja, autor zaključuje sledeće:

Potrebno je razumeti da u trenutnom kontekstu vođenje nije pitanje izbora profesije, već pozicioniranja sebe u odnosu na mnoštvo mogućnosti. Ovaj kapacitet da se pronade svoje mesto usred širokog spektra mogućnosti podrazumeva postepeni proces eliminisanja onoga što osoba ne želi u svom životu i potvrđivanje onoga šta osoba nije. Ali jednom kada se eliminiše neprihvatljivo, izbor i dalje ostaje vrlo širok. Socijalni i lični identitet osobe pružaju smisao i značenje, omogućavajući da se donesu odluke koje nisu u kontradikciji sa onim šta osoba jeste i sa onim što osoba želi da postane. (Tricot, 2002:15)

U istraživanju koje je imalo za cilj da ispita shvatanje vođenja među ekspertima u 28 evropskih zemalja (Sultana, 2003), navodi se da eksperti govore o *ličnom vođenju*, koje je često izjednačeno sa savetovanjem, kao i o *obrazovnom i karijernom vođenju*. Međutim, autor studije navodi da eksperti takođe smatraju da je veoma teško razdvojiti

navedene termine. Kao razlog, autor navodi da korisnici usluga holistički doživljavaju različite oblasti života. Stoga, u većini zemalja, navodi autor pomenute studije, eksperti su odabrali da zadrže tri funkcije vođenja (lično, obrazovno i karijerno) objedinjenim, za označavanje niza komplementarnih usluga. Među ciljevima ovog objedinjenog shvatanja vođenja navodi se pružanje podrške građanima tokom ličnih tranzicija, razvoj “mekih veština” poput komunikacijskih veština, timskog rada, kreativnosti, “razvoj paketa u ličnosti koji je funkcionalan u odnosu na tržište rada, kao što je fleksibilnost, mobilnost, preduzetništvo i tako dalje” (Sultana, 2003:11).

Imajući u vidu definiciju i ciljeve vođenja u dokumentima obrazovne politike, ne iznenađuje podatak da usluge vođenja u većini zemalja pružaju psiholozi, kao i da se privileguje pristup zasnovan na prilagođavanju psihoterapijskih teorija (Sultana, 2003). Umesto nekadašnje orijentacije ka psihometrijskoj proceni, u većini zemalja postoji trend redukovanja upotrebe testova usled promene paradigme u shvatanju vođenja. Dok su praktičari koji se bave vođenjem nekada shvatani kao eksperti, sada dolazi do pomeranja ka shvatanju praktičara kao “facilitatora individualnog razvoja” (OECD, 2003:41).

Trend koji je, takođe, poželjan iz perspektive donosilaca odluka jeste zaokret ka grupnom vođenju u odnosu na individualni pristup. Grupno vođenje posmatra se kao poželjniji pristup jer omogućuje uspostavljanje veze između ličnog i socijalnog domena u procesu donošenja odluka (Sultana, 2003). Nadalje, razlikuju se različite forme pružanja usluga vođenja: od internih konsultanata za vođenje, do eksternih konsultanata koji mogu dolaziti iz privatnog ili javnog sektora. Najpoželjniji model odnosi se na uspostavljanje partnerstva između internih i eksternih konsultanata za vođenje. Najzad, u Sultaninom izveštaju navodi se da u oblasti vođenja još uvek nije dovršen proces profesionalizacije. Vođenjem se bave osobe koje se mogu veoma razlikovati prema kompetencijama koje poseduju, profesionalni standardi nisu u dovoljnoj meri regulisani, a čitavo polje je u značajnoj meri fragmentisano jer ne postoji zadovoljavajući stepen saradnje između konsultanata za vođenje u različitim sektorima.

U zaključku, možemo reći da je vođenje konceptualizovano kao *privatno i javno dobro*, odnosno kao tehnologija koja ima za cilj da doprinese ostvarivanju ličnih, ali i društvenih ciljeva. Iz perspektive donosilaca odluka, u društvu brzih promena i rastuće nestabilnosti, potrebne su prakse koje opremaju individue odgovarajućim “softverom”

koji povećava njihove šanse na tržištu rada i omogućava im da preuzmu aktivnu ulogu i odgovornost za svoje ekonomsko i socijalno blagostanje. U tom smislu, interesovanje donosilaca odluka za vođenje može da se posmatra kao jedan od indikatora transfera odgovornosti sa društvenog na individualni nivo. Brojni dokumenti obrazovne politike, kao i sredstva uložena u primenu vođenja, govore o tome da su društvu znanja izuzetno potrebne prakse koje bi transformisale individue u odgovorne, fleksibilne, preduzetne i inovativne građane. Drugim rečima, tehnologija vođenja može se posmatrati upravo kao tehnologija proizvodnja građana koji su u skladu sa poželjnim konstrukcijama jastva u društvu znanja.

PODSTICANJE REFLEKSIJE

“Psihološki” posmatrano, refleksivna praksa se tiče reprezentovanja jastva na određeni način. (Betts, 2004:248)

Tokom proteklih nekoliko decenija pojam *refleksije* postao je jedna od centralnih tema u istraživanjima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Calderhead & Gates, 1993; Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 1993; Korthagen, 2001; Lunenberg *et al.* 2010). Sam pojam *refleksije* dospeo je u psihologiju preko teorije mišljenja Džona Djujija (Dewey, 1910/1997). Prema shvatanju ovog autora, refleksija započinje doživljajem teškoće, nakon čega sledi lociranje i definisanje te teškoće, kao i razmatranje mogućih rešenja i njihovih implikacija. U ključnoj fazi refleksije, moguća rešenja podvrgavaju se eksperimentalnom testu kako bi se proverila njihova održivost. U osnovi Djujijevog modela refleksije leži ideja o „ličnom istraživanju“ (Dewey, 1997), kao projektu koji podrazumeva spremnost na stanje privremene nelagode i na odustajanje od uobičajenih načina osmišljavanja iskustva.

Na temelju Djujijevih ideja o refleksivnom istraživanju nastao je niz teorijskih pristupa u kojima je konceptualizovana tehnologija podsticanja kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Međutim, refleksija je postala dominantan trend u oblasti profesionalnog razvoja, pre svega, zahvaljujući radovima Donalda Šona (Schön, 1982; 1987). Oslanjajući se na Djujijeve ideje, Šon (Schön, 2002) je ponudio koncept

profesionalaca kao *refleksivnih praktičara*, koji je vremenom prerastao u dominantnu teorijsku osnovu nove paradigme profesionalnog razvoja.

Model tehničke racionalnosti kao pozitivistička epistemologija prakse

Teorija Donalda Šona nastala je kao kritički odgovor na epistemologiju prakse koju je on nazvao *modelom tehničke racionalnosti* (Schön, 1982; Stanković & Pavlović, 2010). U modelu tehničke racionalnosti polazi se od pretpostavke da je znanje u okviru određene profesije specijalizovano, striktno definisano, naučno i standardizovano. Takođe, model tehničke racionalnosti polazi od pretpostavke o hijerarhijskoj uređenosti različitih tipova znanja. Univerzalno teorijsko znanje predstavlja najvažniji proizvod nauke, jer je ovo znanje moguće primeniti u mnogobrojnim specifičnim slučajevima i kontekstima.

U dominantnom modelu tehničke racionalnosti – koji je snažno oblikovao naš način razmišljanja o profesijama i institucionalnim odnosima između istraživanja, obrazovanja i prakse – profesionalna aktivnost svodi se na instrumentalno rešavanje problema na osnovu primene naučne teorije i tehnike... Ovaj koncept „primene“ navodi na shvatanje da „opšti principi“ zauzimaju najviše mesto u hijerarhiji profesionalnih znanja, dok „konkretno rešavanje problema“ zauzima najniže... (Schon, 2002:42-43).

Stoga, praksa predstavlja rešavanje tehničkih problema primenom dobro proverenih teorija (Usher *et al.*, 1997). Drugim rečima, profesionalna aktivnost sastoji se pre svega u rigoroznoj primeni naučnih teorija i tehnika. Prema modelu tehničke racionalnosti, kontinuirano profesionalno obrazovanje svodi se na obučavanje praktičara da primenjuju određeni skup naučnih znanja, kao i na periodično obnavljanje tih znanja. Pošto teorija dobija privilegovan položaj u odnosu na praksu, i naučnici dobijaju privilegovan položaj u odnosu na praktičare (Usher *et al.*, 1997). Zadatak naučnika postaje da proizvedu znanja *za praksu*, koja praktičari kao „tehničari“, jednostavno treba da primene. Ovaj model počiva na shvatanju prakse kao nedvosmislene i univerzalne situacije „primene“ teorijskih znanja.

Prema Šonovom shvatanju (Schön, 1982), model tehničke racionalnosti predstavlja nasleđe pozitivizma. Pozitivizam, kao moćna filozofska doktrina devetnaestog veka, predstavljao je socijalni pokret koji je imao za cilj da obezbedi primenu dostignuća nauke i tehnologije za dobrobit čovečanstva. Model tehničke racionalnosti razvijen je kao pozitivistička epistemologija prakse. Ove ideje imale su snažan uticaj na oblikovanje univerziteta tokom XX veka. Moderni univerziteti imali su za cilj da pripreme individue za život u nauci, tako da su bili strogo razdvojeni od profesionalne prakse. Profesije su bile primorane da prihvate pozitivističku epistemologiju prakse koja je bila institucionalizovana na univerzitetima. Na ovaj način, navodi Šon, došlo je do sada već opšte poznatog problema *rascepa između teorije i prakse* (Schön, 1982). Ovu vrstu "rascepa" dobro odražava dilema *rigoroznost nasuprot relevantnosti* (Schön, 2002). Dok teorija ostaje na "pijedestalu" naučne rigoroznosti, ona veoma često ne uspeva da ostvari odgovarajući stepen relevantnosti za praksu.

Pozitivistička epistemologija prakse doživela je najsnažniji razvoj u periodu posle Drugog svetskog rata. Međutim, prema Šonovoj proceni, već od šezdesetih godina XX veka došlo je do krize legitimiteta modela tehničke racionalnosti. Polako je rasla svest o tome da praksa mora da se nosi sa nizom fenomena, kao što su kompleksnost, nesigurnost, nestabilnost, jedinstvenost i konflikti vrednosti, koji nisu bili predviđeni modelom tehničke racionalnosti.

Iz perspektive modela tehničke racionalnosti, profesionalna praksa je proces rešavanja problema. Problemi izbora i donošenja odluka rešavaju se izborom najboljeg sredstva za ostvarivanje određenog cilja. Međutim, ovim usmeravanjem na rešavanje problema, ignorišemo *formulisanje* problema... U svakodnevnoj praksi, problemi ne dolaze do praktičara kao datosti. Praktičari moraju da konstruišu probleme na osnovu problemskih situacija koje su zbunjujuće, teške i neizvesne... [Praktičari] moraju da osmisle neizvesnu situaciju koja inicijalno nije imala smisla... Aktivnosti imenovanja i uokviravanja⁸ problema predstavljaju nužni uslov razvoja tehničke ekspertize. (Schön, 1982:42)

⁸Eng. framing.

Drugim rečima, praksa se nije uvek uklapala u model tehničke racionalnosti. Pojednostavljeno razumevanje prakse kao „tehničke“ situacije primene teorije nije uvek davalo zadovoljavajuće rezultate jer su u praksi problemi često bivali zbunjujući, dvosmisleni, komplikovani i neuklopivi u teorijske modele. Zanemarujući kontekst u kome se praksa odigrava, model tehničke racionalnosti zanemarivao je i kompleksnost problema koji se javljaju u praksi. Nadalje, privilegovanje teorijskih znanja u profesionalnom razvoju praktičara svakako uvećava rigoroznost, ali može ostaviti praktičare sa doživljajem da nisu naučili ništa relevantno za svoju praksu (Polovina & Pavlović, 2010).

Najzad, jedan od paradoksalnih ishoda privilegovanja teorije u profesionalnom razvoju jeste “practicizam” (Usher *et al.*, 1997), koji nastaje kada se profesionalci okrenu sopstvenom razumevanju prakse kao jedinoj strategiji “preživljavanja”. Usled neuspeha modela tehničke racionalnosti da konceptualizuje praksu na adekvatan način, profesionalcima preostaje da odbace rigoroznost u korist relevantnosti. Na ovaj način, profesionalci postaju deo “igre” u kojoj se “rascep” između teorije i prakse održava. Time što se drže podalje od naučnih teorija koje nisu relevantne za njihovu praksu, oni mogu da se zatvore u svoje privatne svetove, u kojima su “imuni” na preispitivanje i menjanje sopstvene prakse i pretpostavki u njenoj osnovi (Usher *et al.*, 1997).

Model refleksivne prakse

Dok je model tehničke racionalnosti Šon smatrao pozitivističkom epistemologijom prakse, model refleksivne prakse on smatra konstrukcionističkom epistemologijom prakse (Schön, 1987:36). Praktičar se u modelu refleksije-u-akciji posmatra kao osoba koja konstruiše situacije iz svoje prakse kroz aktivnosti imenovanja i uokviravanja problema i svoje uloge. Kada praktičari odgovore na zahteve prakse refleksivnim konverzacijama, oni otkrivaju često tacitne procese koji leže u osnovi njihove prakse, stvarajući na taj način nove svetove svoje prakse. Šon (Schön, 1982) se nadovezuje na ideje o tacitnom, implicitnom znanju (Polanyi, 1967), koje leži u osnovi spontanih, svakodnevnih aktivnosti. *Znanje-u-akciji*, prema Šonovom shvatanju, odnosi se na znanja o kojima ne moramo da mislimo pre ili nakon izvođenja određenih aktivnosti koje počivaju na tim znanjima. Često nismo ni svesni da smo stekli ta znanja, već

jednostavno zateknemo sebe kako obavljamo određene aktivnosti. Ova vrsta znanja predstavlja osnovu svakodnevnog praktičnog znanja.

Tokom izvršavanja spontanih, intuitivnih akcija u svakodnevnom životu, pokazujemo neku vrstu posebnog znanja. Često ne umemo da kažemo šta je to što znamo. Ako pokušamo da opišemo to što znamo, ne umemo da nađemo reči ili to radimo na neodgovarajući način. Naše znanje je očigledno tacitno, implicitno u obrascima akcije i u našem osećaju za ono što radimo. Izgleda ispravno reći da je ova vrsta znanja *u* našim akcijama. Slično, radni dan praktičara zavisi od tacitnog znanja u akciji. Svaki kompetentni praktičar ume da prepozna fenomene... za koje ne ume da pruži precizan ili kompletan opis. U svojoj svakodnevnoj praksi praktičari neprekidno ocenjuju kvalitet, a da ne mogu da navedu kriterijume, i vladaju veštinama za koje ne mogu da navedu pravila i procedure. Čak i kada svesno koriste teorije i tehnike zasnovane na istraživanjima, praktičari zavise od tacitnih uverenja, prosuđivanja i veština. (Schön, 2002:50)

Polazeći od ideje o znanju-u-akciji, Šon razvija model refleksije-u-akciji. Ova vrsta refleksije istovremeno se usmerava na ishode akcije, samu akciju, kao i na intuitivno znanje implicitno u akciji. Putem refleksije praktičari mogu da preispituju tacitno znanje koje je rezultat repetitivne i specijalizovane prakse, a refleksija-u-akciji može ih dovesti do novih načina osmišljavanja situacija iz prakse.

Praktičar može da preispita i kritikuje svoje inicijalno razumevanje fenomena, da konstruiše novi opis tog fenomena, kao i da testira novi opis putem eksperimenata na licu mesta. Ponekad praktičar stvara novu teoriju fenomena artikulišući svoj doživljaj fenomena. (Schön, 1982:63)

Kada se osoba bavi refleksijom-u-akciji, ona postaje *istraživač sopstvene prakse*. Osoba ne zavisi više od kategorija formalne teorije, već konstruiše novu teoriju jedinstvenog slučaja. Nadalje, osoba ne razdvaja cilj i sredstvo, već ih interaktivno definiše u konkretnoj problemskoj situaciji. Osoba ne razdvaja mišljenje od delanja, tako da ne

mora odluke da primenjuje kasnije u akciji. S obzirom da je eksperimentacija vrsta akcije, primena je već ugrađena u samo istraživanje. Na ovaj način, prema Šonovom shvatanju, refleksija-u-akciji omogućava praktičarima da se nose sa situacijama koje su jedinstvene ili neizvesne, jer osobe nisu zarobljene u prinudne dihotomije modela tehničke racionalnosti.

Podsticanje refleksije-u-akciji stoga podrazumeva podsticanje profesionalne eksperimentacije i improvizacije. Eksperimenti koje praktičari sprovode u praksi nalik su eksperimentima istraživača, ali se od njih i razlikuju. Eksperimenti praktičara su "igre" sa situacijama, čiji je cilj promena samih situacija. Na ovaj način, eksperimenti praktičara su igre sa pokretnom metom, jer se fenomen menja tokom eksperimentacije. Šon navodi primer džez muzičara koji zajedničkom improvizacijom manifestuju „osećaj” za materijal koji proizvode i na licu mesta sprovode prilagođavanja zvuku koji čuju. "Uzajamno se slušajući", navodi Šon, "oni osećaju kuda muzika ide i u skladu sa tim prilagođavaju svoje izvođenje" (Schön, 1982:56). Improvizacija se sastoji iz variranja, kombinovanja i ponovnog kombinovanja skupa figura u okviru sheme koja povezuje izvođenje i daje mu koherentnost. Šon ukazuje da biti refleksivni praktičar znači biti spreman na profesionalne eksperimente i improvizaciju. Vešt nastavnik, prema Šonovom shvatanju, posmatra teškoće koje dete ima u učenju ne kao defekte deteta, već kao defekte sopstvenog nastavnog metoda. Stoga, da bi unapredio svoj nastavni metod, nastavnik mora da obavi eksperimentalno istraživanje na licu mesta u učionici. Tom prilikom, nastavnik ne sme da pretpostavi da će njegov postojeći repertoar objašnjenja biti dovoljan, već mora da bude spreman da izumi nove metode i mora da preduzme poduhvat razvijanja sposobnosti za njihovo izumljivanje.

Tipovi refleksije

Od kraja osamdesetih godina XX veka do danas, Šonov model postao je dominantna paradigma kako u inicijalnom, tako i u kontinuiranom profesionalnom obrazovanju različitih tipova profesionalaca (Betts, 2004), kao što su nastavnici (Day, 2000; Hatton & Smith, 1995; Radulović, 2007), menadžeri (Gray, 2007; Hedberg, 2009; Korthagen, 2005), medicinske sestre (Burns & Bulman, 2004; Burrows, 1995), marketinški stručnjaci (Peltier *et al.*, 2005), preduzetnici (Cope, 2005). Refleksija je postala glavni element transformativnih tipova učenja, koji imaju za cilj da dovedu do promene u

uobičajenim obrascima ponašanja (Jordan *et al.*, 2009). Sledeći citat dobro ilustruje dominaciju refleksivne prakse u različitim profesijama: „Ako profesionalna praksa podrazumeva promene, razvoj i smislenu akciju, umetnost refleksije postaje nužni uslov“ (Burrows, 1995:347).

U jednom broju novijih studija ukazuje se na problem nepostojanja jedinstvene i precizne definicije samog pojma refleksije (Hatton & Smith, 1995). Na ovaj način, javlja se opasnost da sam pojam refleksije postane previše obuhvatan i previše uopšten da bi mogao da se primenjuje na smislen način. Stoga je jedan broj studija za cilj imao teorijsko pojašnjavanje i “pročišćavanje” pojma refleksije. Na primer, Korthagen navodi određenje refleksije za koje smatra da unosi red u terminološki haos: refleksija je proces koji podrazumeva pokušaje da se strukturise ili restrukturise iskustvo, problem, postojeće znanje ili uvidi (Korthagen, 2001).

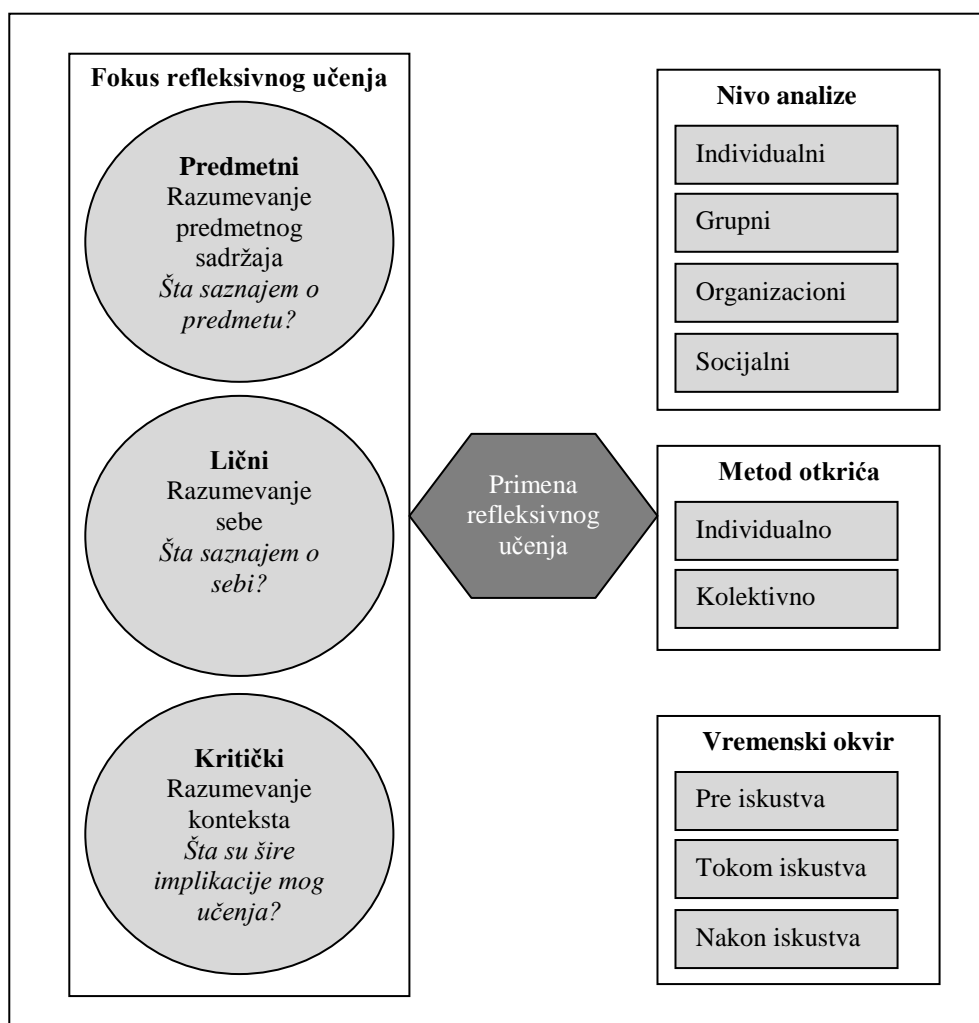
Druge studije imale su za cilj da pojasne razliku između refleksije-u-akciji i refleksije-o-akciji, koja u originalnim Šonovim tekstovima nije u dovoljnoj meri elaborisana. Sam Šon smatrao je da je refleksija-u-akciji orijentisana ka akciji u sadašnjosti, odnosno da se dešava u vremenskoj zoni kada akcija još uvek može da utiče na oblikovanje situacije (Schön, 1982). U novijim studijama navodi se da refleksija-u-akciji često nije moguća usled nedostatka vremena (Day, 2000). Takođe, navodi se da je refleksija praksa koja se može odnositi na prošlost, sadašnjost ili budućnost (Jordan *et al.*, 2009). Na primer, u novijoj literaturi se govori i o refleksiji-za-akciju, koja će se dogoditi u budućnosti (Day, 2000). Nadalje, u literaturi se detaljnije elaborišu različiti tipovi i sadržaj refleksije (Tabela 1).

Tabela 1. Tipovi refleksije (Hatton & Smith, 1995:45).

<i>Tip refleksije</i>	<i>Priroda refleksije</i>	<i>Mogući sadržaj</i>
Refleksija u akciji	Kontekstualizovanje višestrukih perspektiva (bilo koji tip refleksije 1-4 primenjuje se u situaciji dok se ona dešava)	Bavljenje profesionalnim problemima na licu mesta dok se dešavaju.
Refleksija o akciji	Kritička (posmatranje profesionalnih	Razmatranje efekata sopstvenih akcija na druge, uzimanje u obzir

	<p>ciljeva i praksi kao problematičnih sa etičkog stanovišta)</p> <p>Dijaloška (odmeravanje suprotstavljenih stanovišta i istraživanje alternativnih rešenja)</p> <p>Deskriptivna (traganje za onim što se smatra “primerom dobre prakse”)</p>	<p>socijalnih, političkih i kulturalnih faktora.</p> <p>Davanje “glasa”, istraživanje alternativnih načina da se reši problem u profesionalnoj situaciji.</p> <p>Analiza sopstvenog ponašanja u profesionalnoj ulozi, uz navođenje razloga za preduzete akcije.</p>
Tehnička racionalnost	Tehnička (donošenje odluka o neposrednim akcijama na osnovu teorije ili istraživanja, ali uz pozivanje na prethodno lično iskustvo)	Počeci dovođenja u pitanje sopstvenih veština i kompetencija u kontrolisanim uslovima.

Hedbergova (Hedberg, 2009) nudi konceptualnu mapu za dizajniranje reflektivnog učenja profesionalaca u oblasti obrazovanja i menadžmenta (Slika 2). Konceptualna mapa nudi prikaz dimenzija koje su značajne za dizajniranje i primenu programa profesionalnog razvoja koji počivaju na modelu reflektivne prakse. Pored konceptualnog razrađivanja modela reflektivne prakse, Hedbergova predviđa mogućnost da refleksija bude usmerena samo na lični domen, odnosno domen konstrukcije identiteta. Ova ideja je u originalnim Šonovim tekstovima bila više implicitna, nego eksplicitna. Refleksija koja u fokusu ima lični domen nije usmerena na sadržaj ili predmet određene discipline, već na ličnu perspektivu i lične uvide osobe koja uči. Lično reflektivno učenje počiva na samo-razumevanju kao značajnoj pretpostavci učenja i “čini da učenje bude od životnog značaja za one koji uče” (Hedberg, 2009:15).



Slika 2. Konceptualna mapa za dizajniranje refleksivnog učenja profesionalaca (Hedberg, 2009:14).

Procesi i tehnike za podsticanje refleksije

Prema shvatanju Dejvida Greja (Gray, 2007), literatura o refleksiji u najvećoj meri orijentisana je ka isticanju značaja refleksivnih procesa, bez osvetljavanja “mehanike” putem koje se refleksija odvija. Stoga Grej nudi pregled tehnika ili “oruđa”, koji mogu biti od koristi za podsticanje refleksije, kako na individualnom nivou, tako i na grupnom (socijalnom, kulturalnom, političkom) nivou. Pregled tehnika koje stoje na raspolaganju facilitatorima, nalazi se u Tabeli 2. Iako je ovaj pregled namenjen podsticanju refleksije menadžera, može se pretpostaviti njegova korisnost i u radu sa drugim profesijama.

Iz Grejovog prikaza procesa i tehnika za podsticanje refleksije može se uočiti da je sam proces facilitacije veoma sličan u različitim pristupima. Navedeni pristupi

uglavnom se razlikuju prema medijumu koji se koristi u procesu osvetljavanja i transformacije značenja. Priče, metafore, dnevnici, kritični incidenti i *Mreža repertoara* izdvojeni su kao potencijalna oruđa za podsticanje refleksije. Takođe, može se uočiti da su gotovo svi pristupi zapravo orijentisani na refleksiju-o-akciji, odnosno da se njima podstiče refleksija nakon samog iskustva. U većini pristupa dominira orijentacija ka ličnoj ili kritičkoj refleksiji, pre nego predmetni fokus o kojem govori Hedbergova (Hedberg, 2009).

Ovaj prikaz od značaja je zato što u prvi plan postavlja samu “mehaniku” refleksije, odnosno procese i oruđa za njeno podsticanje. Drugim rečima, navedeni prikaz u značajnoj meri osvetljava tehnologiju refleksije. Takođe, na ovaj način se naglašava uloga facilitatora koji podstiče refleksiju. U originalnim Šonovim tekstovima (Schön, 1982; 1987) samo implicitno se spominje facilitator. Međutim, na osnovu Šonovih tekstova nije potpuno jasno da li je refleksija zapravo u potpunosti individualni čin i u čemu se konkretno sastoji uloga facilitatora. Kao što Grej navodi (Grey, 2007), menadžeri (a to se može uopštiti i na niz drugih profesija) često nemaju dovoljno vremena za preduzimanje refleksije, usled sve bržih i dinamičnijih profesionalnih okruženja. Stoga je uloga facilitatora još značajnija, jer omogućava da se pomoću odgovarajućih tehnika podstaknu refleksivni poduhvati zaposlenih. Navedeni prikaz svakako nije iscrpna lista mogućih pristupa i tehnika za podsticanje refleksije. Međutim, u literaturi kojom dominiraju tekstovi u kojima se elaborišu definicije, tipovi i prednosti refleksije, ovakav prikaz može predstavljati značajan vodič za facilitatore kroz tehnike i pristupe koji im stoje na raspolaganju.

Tabela 2. Pregled procesa i oruđa za facilitaciju refleksije (Gray, 2007).

Refleksivni procesi i oruđa	Izvori	Nivo primene	Proces facilitacije	Povezanost sa drugim pristupima	Prednosti	Nedostaci
NARATIVNI PRISTUP	Boje (1991a; 1991b), Morgan & Dennehy (1997);	Na svim nivoima, ali najčešće na individualnom nivou zbog lične prirode narativa. U parovima ukoliko postoji spoljni facilitator (npr. kouč);	Facilitator, kouč ili mentor navodi menadžera da artikuliše problem ili događaje kroz priču. Potom se zajednički istražuje značenje priče;	Priče se mogu konstruisati u okviru refleksivnih dnevnika. Mogu sadržati refleksivne metafore i analizu prelomnih trenutaka – kritičnih incidenata;	Kreativna eksploracija vrednosti, novih ideja, organizacionih normi i kontradikcija, kao i individualnih perspektiva. Bave se identitetom i opisom jastva;	Opasnost od izlaganja duboko ukorenjenoj psihološkoj anksioznosti. Potencijalni nedostatak veze sa organizacionim pitanjima. Potencijalno previše navodi na “samozaljubljenost”, introspekciju i narcizam;
REFLEKSIVNE KONVERZACIJE	Schön (1987; 1991);	Često u parovima: osoba koja uči i iskusni praktičar;	Facilitator može da posmatra ili sluša, kao i da podstiče refleksivnu konverzaciju putem postavljanja pitanja, kritikovanja ili davanja saveta;	Refleksivne konverzacije mogu sadržati refleksivne metafore i diskusije o kritičnim incidentima;	Pomaže refleksijuakciji i potragu za novim značenjima, mišljenjima i perspektivama;	Potreba da se kritikuju sopstvene intelektualne pretpostavke koje utiču na naše delovanje na druge. Potreba za refleksivnim konverzacijama kroz multiple interpretacije;

REFLEKSIVNI DIJALOG	Isaacs (1993); Jacobs & Heracleous (2005); Mirvis & Ayas (2003), Schein (1996)	Obično u grupama	Facilitator ohrabruje naizmenično dovođenje u pitanje perspektiva i pretpostavki koje se uzimaju zdravo za gotovo. Neslaganja u grupi se takođe ohrabruju.	Refleksivni dijalog može da sadrži refleksivne metafore i diskusiju kritičnih incidenata.	Podstiče se zajednička kritička refleksija. Mentalni modeli se čine eksplicitnim i podložnim evaluaciji u grupi.	Potencijal za neslaganja i konflikte, ukoliko facilitator ne upravlja adekvatno grupnim procesima.
REFLEKSIVNE METAFORE	Marshak (1993); Morgan (1980)	Na individualnom nivou, u parovima ili u timovima. "Najbolje metaforično razmišljanje odigrava se u društvu drugih" (von Ghyczy, 2003:94)	Facilitator ohrabruje menadžera da smisli metaforu za opisivanje sebe, događaja ili situacije. Izbor metafore i njene implikacije za individualno i organizaciono ponašanje se zatim analiziraju.	Može se koristiti u okviru narativnog pristupa ili kao okidač refleksivnih konverzacija. Njihov emotivni sadržaj može izazvati priču o kritičnim incidentima.	Pomažu da se definiše ono što se dešava, da se proceni situacija i stvori zajedničko razumevanje akcije, uključujući akciju u pravcu organizacione promene.	Može doći do prebrzog guranja u akciju, pri čemu su metafore najpodesnije za traganje za novim znanjem (von Ghyczy, 2003). Mogu skrenuti pažnju sa određenih interpretacija (Palmer & Dunford, 1996).

REFLEKSIVNI DNEVNIK	Bolton (2001); Uline <i>et al.</i> (2004); Varner & Peck (2003)	Veoma individualni pristup, iako se sadržaj može podeliti sa drugima.	Deo dnevnika ili čitav njegov sadržaj mogu se čuvati kao poverljivi. Mogu se i podeliti sa facilitatorom kako bi se elaborisale ideje i analize.	Može da sadrži priče, metafore i beleženje kritičnih događaja.	Pomaže refleksiju i kritičko mišljenje, razvija samosvesnost, naročito kada se sadržaj dnevnika deli i kolektivno kritikuje.	Može da bude previše deskriptivan i u nedovoljnoj meri analitičan. Takođe, može izazvati nelagodu u kulturama u kojima nije razvijena navika iznošenja ličnog sadržaja.
ANALIZA KRITIČNIH INCIDENATA	Flanagan (1954); Tripp (1993)	Veoma individualni pristup, ali autor može odlučiti da podeli sadržaj sa drugima.	Događaji se beleže ili verbalno opisuju. Nakon toga se analiziraju kroz refleksivnu diskusiju sa facilitatorom, koučom ili mentorom.	Mogu se beležiti u formi priča, mogu se identifikovati kroz refleksivne razgovore ili beležiti u refleksivnim dnevnicima.	Ističu ključne tačke koje su dovele do preokreta i koje su predstavljale katalizatore lične i organizacione promene.	Kritičnost događaja nije uvek vidljiva na vreme. Događaji se mogu opisati iz lične perspektive, tako da izostane njihovo lociranje u socijalni, politički ili organizacioni kontekst.
MREŽA REPERTOARA	Easterby-Smith <i>et al.</i> (1996); Kelly (1955)	Najčešće individualno, ali se elementi mogu konstruisati i kroz grupnu diskusiju;	Može se koristiti kao dijagnostičko oruđe. Sržni konstrukti se zatim razmatraju i analiziraju sa facilitatorom.	Može se koristiti u refleksivnim konverzacijama sa koučem, kako bi se istražile norme, vrednosti i uverenja.	Identifikacija ličnih konstrukata i tacitnog znanja.	Znanje se ne može uvek “dihotomizovati” na način na koji Mreža repertoara predviđa – znanje je nekad u većoj meri holistično i kompleksno.

KONCEPTUALNO
MAPIRANJE

Deshler
(1990);
Novak
(1993;
1998)

Individualno,
mada se može
koristiti i u
grupama.

Facilitator pomaže
menadžerima da
istraže kako su
koncepti odabrani i
na koji način su
povezani.

Može se koristiti
za mapiranje i
analizu kritičnih
incidenata i
metafora.

Čini
eksplicitnim
kognitivne
okvire, tako da
se oni mogu
dalje analizirati i
razmatrati.

Neki ljudi nisu skloni
konceptualnom
razmišljanju (Kolb
&Shepherd, 1997).

Refleksija i transformativno učenje

Auto-refleksija može da dovede do značajnih ličnih transformacija. (Mezirow, 1997:7)

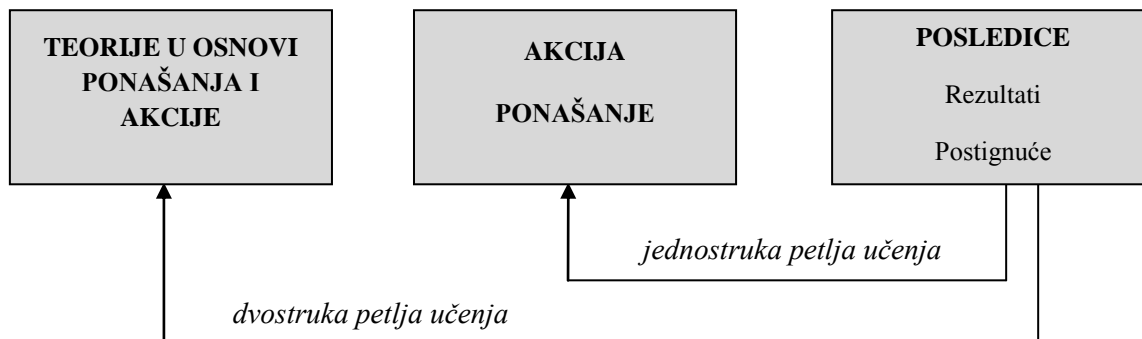
Ideja o ličnom refleksivnom učenju leži u osnovi teorije *transformativnog učenja* (Mezirow, 1990; 1997). Prema shvatanju Džeka Mezirova, transformativno učenje je proces koji dovodi do *promene referentnog okvira*. Pod referentnim okvirima Mezirow podrazumeva “strukturu pretpostavki pomoću kojih razumemo sopstveno iskustvo” (Mezirow, 1997:5). Ovi okviri selektivno oblikuju naše iskustvo, percepciju, kogniciju, osećanja i usmeravaju naše ponašanje. Tokom transformativnog učenja razvijaju se produktivniji referentni okviri, koji su u većoj meri inkluzivni, diskriminativni, samo-refleksivni i integrativni. Osnovni proces koji dovodi do transformacije referentnih okvira, po Mezirovljevom shvatanju, jeste kritička refleksija.

Postajemo kritički refleksivni kada dovodimo u pitanje uspostavljene definicije problema, možda putem otkrića nove metafore, koja preusmerava naše napore u situaciji rešavanja problema. Ova suštinski značajna lična dinamika učenja analogna je sa procesom smene paradigmi, koju je Kun opisao kao način na koji se odigravaju revolucije u nauci. (Mezirow, 1990:4)

Prema shvatanju Mezirova, transformacija može da bude lična, i tada je ona slična promeni koja se odvija u psihoterapiji. Transformacija može da bude i grupna, kao i kolektivna, koja se odvija u slučaju velikih socijalnih pokreta, kao što su anti-ratni pokreti, pokret za prava žena i tako dalje.

Transformacija u Mezirovljevoj teoriji bliska je Ardžirisovom shvatanju *dvostruke petlje učenja* (Argyris, 2002). Učenje zasnovano na jednostrukoj petlji odvija se kada ne dolazi do preispitivanja pretpostavki ili vrednosti u osnovi nekog ponašanja. Ardžiris navodi primer termostata koji je programiran da poveća temperaturu ukoliko je hladno ili da je snizi ukoliko je toplo. Učenje zasnovano na dvostrukoj petlji odvija se kada se preispituju pretpostavke koje vode akciju (Slika 3). Prema Ardžirisovom shvatanju, učenje zasnovano na dvostrukoj petlji dovodi do niza pozitivnih ishoda, kako na individualnom, tako i na organizacionom nivou. Ova vrsta učenja smanjuje otpor

promenama, normalizuje eksperimentaciju u profesionalnom kontekstu i dovodi do rasta efektivnosti na organizacionom nivou (Argyris, 1977).



Slika 3. Jednostruka i dvostruka petlja učenja.

Transformativno učenje zahteva da facilitatori pomognu polaznicima u poduhvatu kritičkog preispitivanja sopstvenih pretpostavki i pretpostavki drugih ljudi. Ovaj proces često zahteva uvežbavanje prepoznavanja referentnih okvira i upotrebu imaginacije kako bi se problemi redefinisali iz druge perspektive. Transformativno učenje je participativno, interaktivno i počiva na diskusijama u malim grupama. U njemu se koriste edukativni materijali koji odražavaju svakodnevno iskustvo polaznika. Transformacija se odvija kroz proces otkrića imaginativnom upotrebom metafora kako bi se problemi redefinisali. Grupni projekti, igranje uloga, studije slučaja i simulacije su metode transformativnog učenja. Polaznici zajedno preduzimaju male projekte akcionog istraživanja. Uloga facilitatora transformativnog učenja jeste da bude *provokator*, pre nego autoritet u određenoj predmetnoj oblasti. Facilitator ohrabruje polaznike da sarađuju i poštuju druge učesnike, prihvate različitosti, kao i da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje. Na ovaj način, facilitator prenosi svoju lidersku funkciju na nivo grupe (Mezirow, 1997:10).

U literaturi se takođe navodi da transformativno učenje podrazumeva prolaženje kroz deset faza (Tabela 3). Tokom inicijalnih faza dezorijentisanosti i samo-preispitivanja, osobe mogu da osećaju nelagodu, jer se njihovi uobičajeni obrasci razmišljanja i delovanja dovode u pitanje. Nakon toga, sledi eksploratorna faza koja podrazumeva osmišljavanje novih uloga, kao i planiranje i pripremanje odgovarajućih

akcija. U završnim fazama, osoba isprobava i uvežbava nove uloge, integrišući ih u svoj životni kontekst.

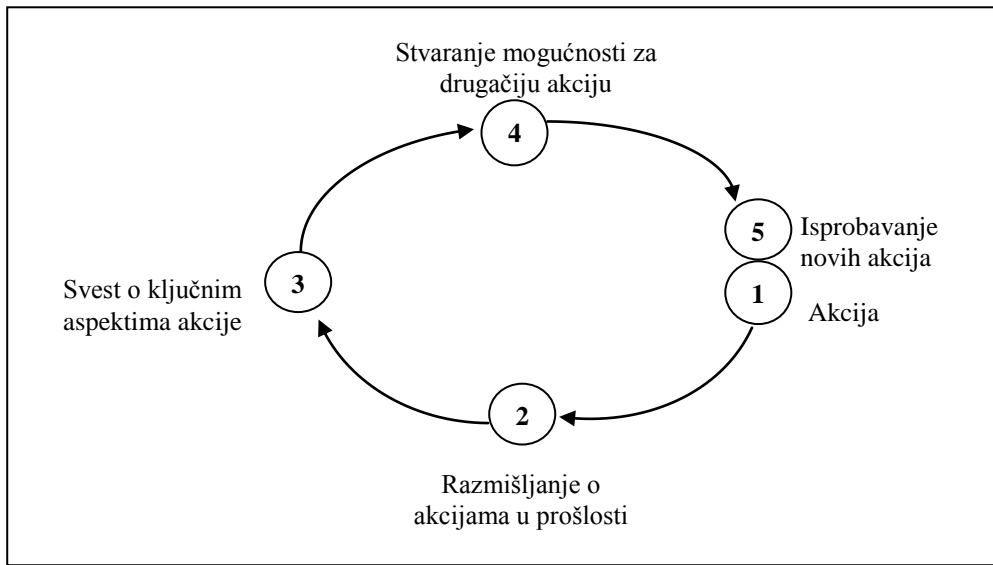
*Tabela 3. Faze u procesu transformativnog učenja
(prema Snyder, 2008)*

-
- Inicijalna dezorijentisanost;
 - Samo-preispitivanje, praćeno doživljajem stida, straha, krivice ili besa;
 - Kritičko preispitivanje pretpostavki;
 - Svest o tome da je nezadovoljstvo preduslov procesa transformacije;
 - Eksploracija novih uloga, odnosa i akcija;
 - Planiranje akcije;
 - Sticanje znanja i veština koje su potrebne za primenu planova;
 - Provizorno isprobavanje novih uloga;
 - Razvoj samopouzdanja i kompetentnosti u novim ulogama i odnosima;
 - Integrisanje nove perspektive u život osobe.
-

Poredeći ove faze sa Šonovim (Schön, 1982) idejama o refleksiji kao eksperimentaciji, mogu se uočiti značajne sličnosti. Oba teorijska modela, i model refleksivne prakse i model transformativnog učenja, podrazumevaju fazu eksperimentisanja sa novim ulogama i obrascima ponašanja.

Ciklusi refleksije

Važan aspekt u teorijskim elaboracijama refleksije jeste cikličnost refleksivnih procesa. Ideja o cikličnosti refleksije bila je implicitna još u Djujievim ranim tekstovima (Dewey, 1910/1997). Takođe, Kolb i saradnici (Kolb *et al.*, 2000) razvili su teoriju iskustvenog učenja u kojoj se transformacija odvija ciklično. Faze Kolbovog ciklusa iskustvenog učenja slične su Djujievim konceptualizacijama: (1) razmatranje konkretnog iskustva; (2) refleksivno posmatranje; (3) apstraktnu konceptualizaciju i (4) aktivnu eksperimentaciju. Sličnu elaboraciju ciklusa refleksije nalazimo u Korthagenovom modelu (Slika 4).

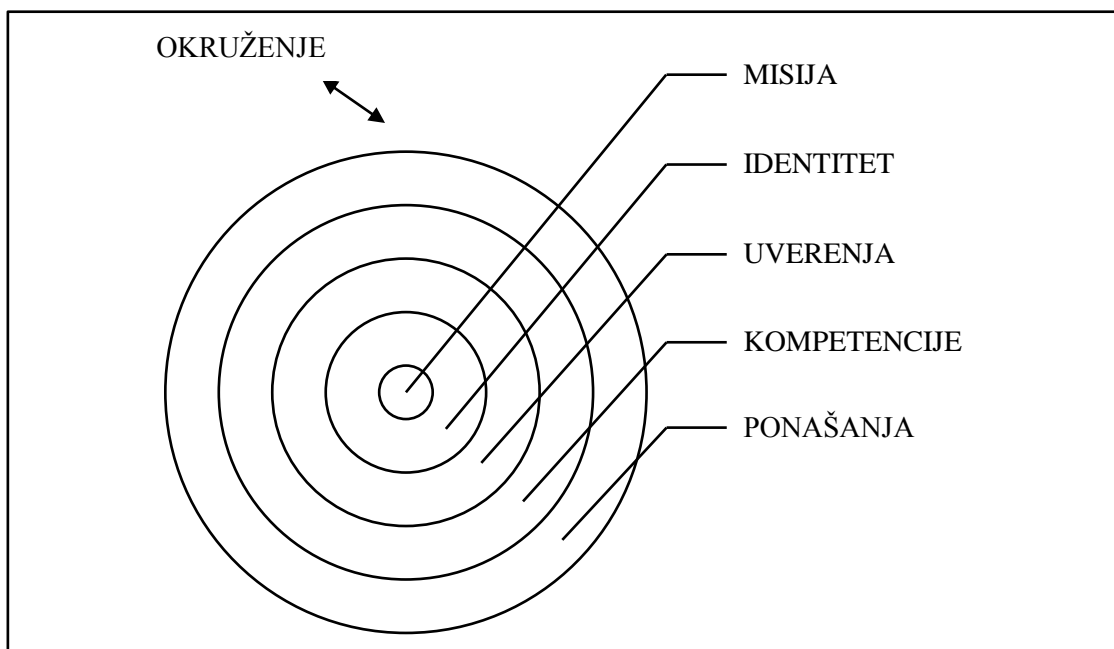


Slika 4. Ciklus refleksije (Korthagen, 2001:7).

Prema Korthagenovom i Vesalosoovom shvatanju (Korthagen& Vesalos, 2005), možemo govoriti o različitim nivoima refleksije u skladu sa tzv. modelom “glavice luka” (Slika 5). Ovaj model počiva na pretpostavci o hijerarhijskoj uređenosti određenih funkcija. Funkcije bliže centru utiču na funkcije u spoljnim krugovima, dok obrnuto ne važi. Model ilustruje različite funkcije koje mogu biti od značaja u profesionalnom kontekstu. U samom središtu modela su nivo *identiteta* i nivo *misije*. Ovi nivoi odnose se na pitanja doživljaja sebe kao profesionalca i smisla sopstvene profesije. Korthagen navodi da je bavljenje ovim nivoima u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja od izuzetnog značaja. Stoga je potrebno da se refleksija usmeri i na ova dva nivoa.

Korthagen (Korthagen 2005; Korthagen& Vesalos, 2005;) koristi izraz *sržna refleksija* za označavanje refleksije koja se bavi upravo pitanjima identiteta i misije. U slučaju sržne refleksije pokreće se pitanje idealne situacije, koje je tesno povezano sa nivoom identiteta i misije. Nakon toga, elaborišu se prepreke koje sprečavaju da osoba ostvari idealni scenario. Na ovaj način, osoba postaje svesna diskrepance između aktuelnog i idealnog stanja. Ključan aspekt ovih inicijalnih faza jeste da osoba postaje svesna da može da izabere da ovi ograničavajući faktori utiču ili ne utiču na njeno ponašanje. U osmišljavanju daljih faza sržne refleksije, Korthagen (Korthagen, 2005; Korthagen & Vesalos, 2005) pozajmljuje ideju o sržnim kvalitetima iz pozitivne psihologije (Slika 6). Do aktualizacije sržnih kvaliteta dolazi se kroz elaboraciju

situacija iz prošlosti sa kojima se osoba uspešno nosila, što stvara osnovu za dalje eksperimente sa novim ponašanjima. Na kraju ciklusa, sržna refleksija može dovesti do redefinisanja identiteta i misije osobe. Ovaj efekat, navode Korthagen i Vesalos (Korthagen& Vesalos, 2005), ne bi mogao da se ostvari ukoliko bi refleksija ostala na nivou ponašanja, kompetencija i uverenja.

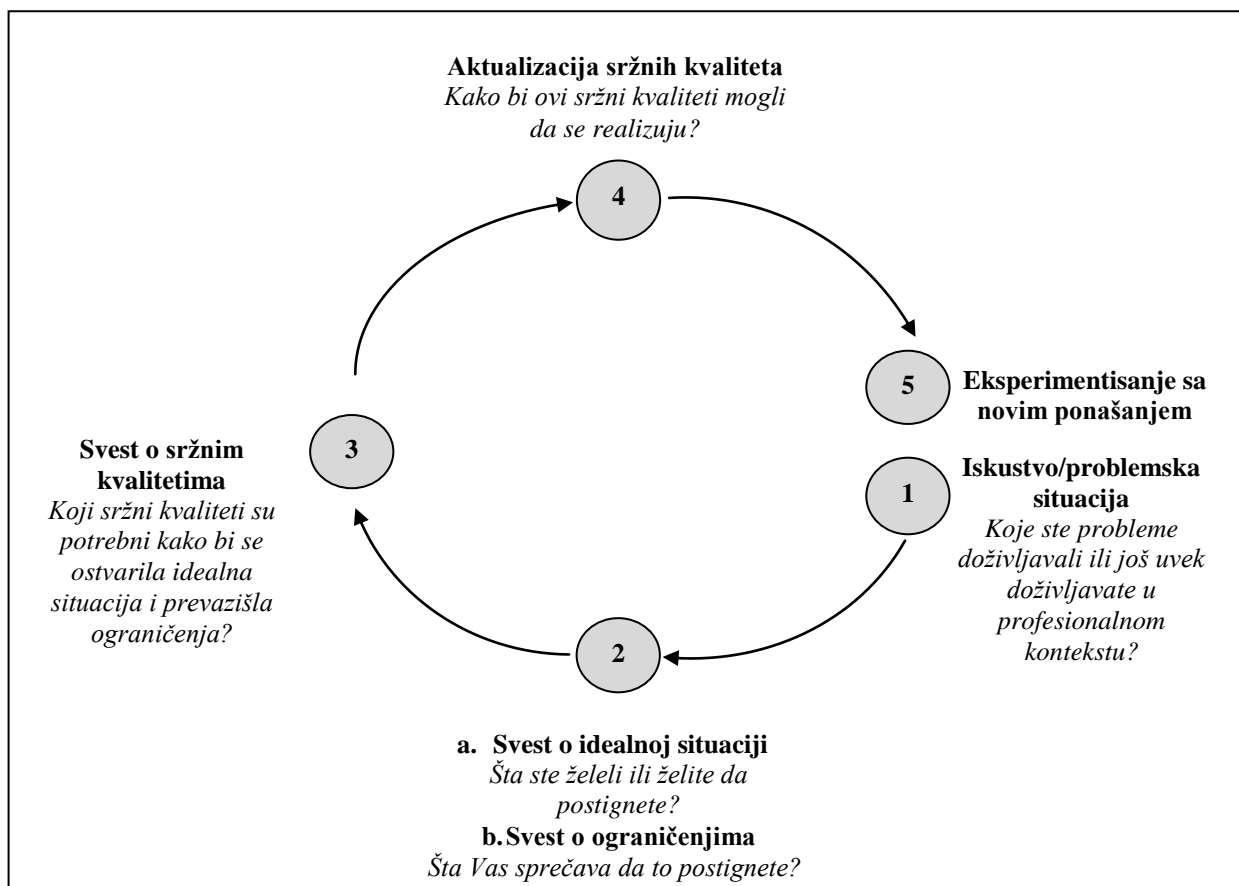


Slika 5. Model "glavice luka" (Korthagen& Vesalos, 2005:54).

Korthagen i Vesalos (Korthagen & Vesalos, 2005) lociraju sržnu refleksiju u kontekst supervizije, kao prakse kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Takođe, oni pokreću pitanje granice između sržne refleksije i psihoterapije. Prema njihovom shvatanju, pitanje ove granice ne bi trebalo da bude problematično, s obzirom da terapijski pravci koji se zasnivaju na modelu pozitivne psihologije odustaju od patologizovanja i centriranja na problem:

Jasno je da sržna refleksija ponekad neminovno zadire u pitanja koja su izvan profesionalnog domena. Sržni kvaliteti, kao što su samopouzdanje, hrabrost, usmerenost ciljevima i tako dalje, nemaju samo ulogu u obavljanju posla, već i u privatnom životu... Drugim rečima, ne može se povući precizna i nepropustljiva granica između sržnih profesionalnih tema i ličnog biografskog materijala. Sa

druge strane, supervizorima ne bi trebalo da bude problem da donesu odluku da se drže profesionalnog domena, a da ostale oblasti ostanu izvan refleksivnih konverzacija. (Korthagen & Vesalos, 2005:65)



Slika 6. Ciklus sržne refleksije (Korthagen & Vesalos, 2005:57).

Na ovaj način, Korthagenova teorija o sržnoj refleksiji najeksplicitnije dovodi u vezu refleksiju sa procesom konstrukcije identiteta. Podsticanje sržne refleksije nužno zadire u pitanja identiteta, čime se očekuje da dođe do trajnih i dugoročnih efekata programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

KOUČING

Do nedavno, ljudi su sebe i svoje svetove posmatrali kao slični mašinama... Sada ljudi sebe više vide kao sopstvene konstrukcije... Nagli rast koučinga kao profesije predstavlja direktan odgovor na ovu želju za samokonstrukcijom. (Orem *et al.*, 2007:11)

Pojava koučinga kao socijalne prakse bila je oblikovana idejama iz veoma različitih izvora, kao što su sport, menadžment, psihologija, psihoterapija i obrazovanje (Stelter, 2009). Sport i poslovni diskurs usmerili su koučing ka ciljevima unapređivanja postignuća, psihoterapijski diskurs je ponudio tehnologije promene, dok su iz obrazovnog diskursa došli značajni uvidi o procesu učenja odraslih. Zahvaljujući ovim interdisciplinarnim uticajima, teško je ponuditi jednu definiciju koučinga, koja bi integrisala različite kontekste, strategije, ciljeve i tehnike.

Relativno inkluzivna definicija koučinga (Parsloe & Wray, 2000; Whitmore, 1996; Ives, 2008) obuhvata tri ključna aspekta: (1) *postignuće*; (2) *učenje*; (3) *razvoj*. Stoga, uopštena definicija koučinga može se artikulirati na sledeći način: veština facilitacije postignuća, učenja i razvoja osobe (Downey, 1999). U ranijim koncepcijama dominiralo je shvatanje da koučing predstavlja "lek" za loše postignuće zaposlenih. U novijim shvatanjima napušta se ovaj model deficita i o koučingu se govori kao o razvojnoj intervenciji (Ellinger *et al.*, 2011).

Koučing, mentorstvo i supervizija razlikuju se od tradicionalnih oblika kontinuiranog profesionalnog obrazovanja jer počivaju na principima dijaloga, transformativnosti, kontekstualizovanosti i participativnosti (Pavlović, 2010c). Međutim, između ovih formi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja takođe postoje značajne razlike.

Mentorstvo se najopštije određuje kao odnos između dve osobe koji za cilj ima učenje i razvoj (Megginson, Clutterbuck & Garvey, 2006). Za razliku od koučinga, mentorstvo podrazumeva asimetrični odnos u kome je mentor iskusniji kolega. Specifičnija određenja mentorstva tako podrazumevaju proces ličnog i profesionalnog razvoja u kome osoba sa više znanja i iskustva ima zadatak da podržava učenje osobe koja ima manje znanja i iskustva (Roberts, 2000). Ova asimetričnost odnosa odražava dalje razlike između koučinga i mentorstva. Mentorstvo može da sadrži elemente

koučinga, ali i direktnog podučavanja i tradicionalnog učenja (Caruso, 1992). Kao iskusniji kolega, mentor pruža podršku u oblasti učenja tehničkih veština i znanja, učenja organizacione kulture i organizacionih politika, pripreme za buduće radne pozicije, izgradnje profesionalnog identiteta (Centar za profesionalni razvoj, Sektor za pripravnishstvo i rukovođenje u obrazovanju i vaspitanju, 2009). Drugim rečima, mentor uvodi kolegu sa manje iskustva, najčešće pripravnika, u konkretan posao, ali i u pisana ili nepisana pravila konkretnog organizacionog sistema. Za razliku od mentora, kouč najčešće nije organizacioni „insajder“, već spoljni saradnik organizacije koji doprinosi profesionalnom razvoju u svim fazama razvoja karijere upravo unošenjem spoljašnje perspektive. Na ovaj način, kouč može doprineti razvoju inovativnog načina razmišljanja i delanja, s obzirom da nema interes u održavanju organizacionog *statusa quo* (Löfström&Eisenschmidt, 2009).

Supervizija je oblik profesionalnog razvoja koji je u svojim korenima imao prakse hijerarhijskog praćenja, nadzora i kontrole. Ovaj tradicionalni oblik supervizije održao se do danas pod nazivom administrativna supervizija (Polovina, 2009). Međutim, vremenom su se konstituisali oblici supervizije koji su u većoj meri počivali na demokratskim odnosima, participativnosti i saradnji. Ovaj model podržavajuće supervizije se u značajnoj meri preklapa sa određenjima koučinga, tako da je veoma teško jasno ih razgraničiti. Ipak, moguće je ukazati na neke razlike između koučinga i razvojno-podržavajuće supervizije. Dok je u superviziji, kao i u mentorstvu, težište na *socijalnoj dimenziji* kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, odnosno na „socijalizaciji u struci“, koučing je prevashodno usmeren na *ličnu dimenziju*. Drugim rečima, koučing počiva na stalnom poređenju između aktuelnog i idealnog stanja, odnosno, aktuelnog i idealnog profesionalnog jastva (Boyatzis & McKee, 2005). Nadalje, iako postoje i oblici vršnjačke supervizije, u kojima se napuštaju hijerarhijski odnosi, supervizor je i dalje osoba koja pripada istoj struci kao i supervizant. Nasuprot tome, kouč ne mora da bude osoba iz iste struke da bi efikasno obavljala svoj posao (Jackson, 2004). Sržnu kompetenciju u koučingu predstavlja upravljanje promenama, odnosno, vođenje osobe u pravcu realizacije njenih potencijala. Najzad, supervizor, kao i mentor, može koristiti tehnike koučinga i kombinovati ih sa drugim oblicima podučavanja i podsticanja razvoja (Caruso, 1992).

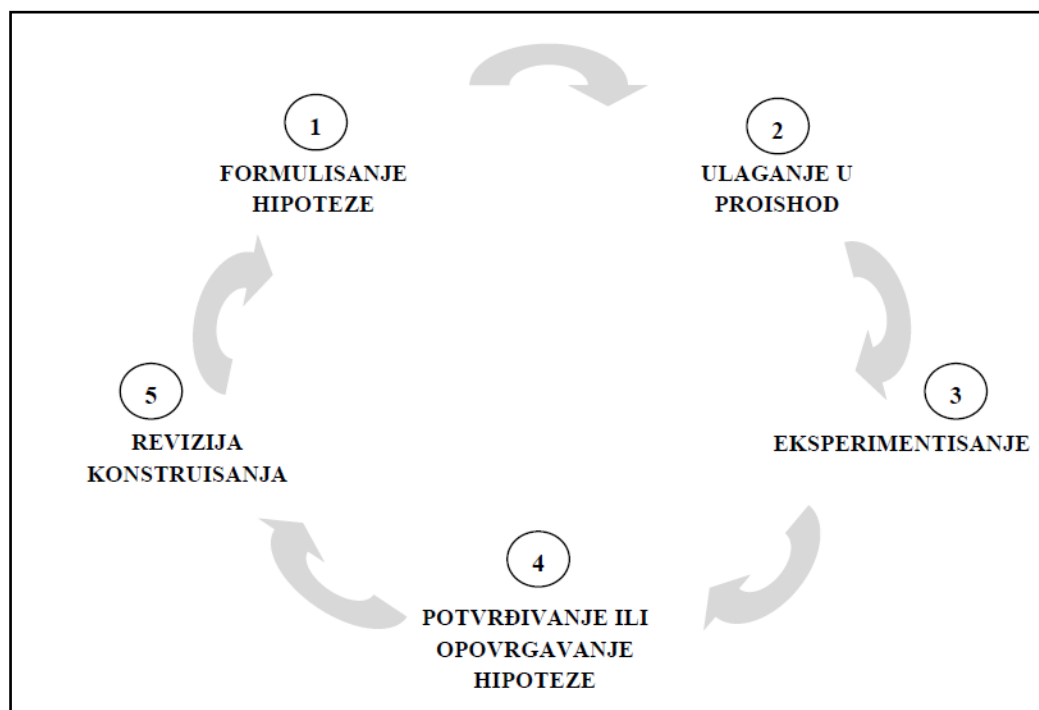
Tokom poslednje decenije može se primetiti zaokret psiholoških teorija, koje su prvobitno bile psihoterapijski orijentisane, ka primeni u oblasti koučinga. Na primer, u literaturi se nude modeli *kognitivno-bihejvioralnog koučinga* (Neenan, 2008, Williams *et al.*, 2008), kao i *psihoanalitičkog koučinga* (Rotenberg, 2000; Kilburg, 2004; Ward, 2008). Ovi modeli počivaju na sličnim psihološkim principima kao i njihove psihoterapijske verzije. Psihološka teorija čija je primena u oblasti koučinga izrazito relevantna za procese konstrukcije i rekonstrukcije identiteta jeste psihologija ličnih konstrukata i, šire posmatrano, konstruktivistička psihologija.

Konstruktivistički koučing: revizija ličnih teorija praktičara

Psihologija ličnih konstrukata (Kelly, 1955; Stojnov, 2003), kao prethodnica konstruktivističke psihologije, pojavila se pedesetih godina XX veka kao psihološki okvir za razumevanje osoba i facilitaciju promene načina na koji osobe konstruišu sopstveno iskustvo. U svojoj knjizi *Psihologija ličnih konstrukata*, Keli (Kelly, 1955) je ponudio *metaforu osobe naučnika*. Ova metafora počivala je na shvatanju da ćemo najbolje razumeti osobu ako je posmatramo kao naučnika koji neprekidno traga za načinom da osmisli svoje iskustvo. Metafora se odnosila na sve osobe – a ne samo “prave” naučnike – navodeći nas da posmatramo način na koji svakodnevno formulišu hipoteze koje ih vode u ponašanju. Ove hipoteze i lične teorije neprekidno se stvaraju kroz brojne eksperimente koje osoba preduzima. Naime, iz perspektive psihologije ličnih konstrukata, *svako ponašanje je eksperiment* (Stojnov, 2003).

U ovako shvaćenim eksperimentima, ponašanje predstavlja “nezavisnu varijablu”, u odnosu na koju se posmatraju različiti tipovi eksperimentalnih ishoda. Na primer, nastavnik može svojim ponašanjem testirati hipotezu da će ga učenici više poštovati ukoliko sprovodi strogu discipline na časovima. Nezavisna varijabla, ponašanje nastavnika kojim sprovodi određene disciplinske mere, može dovesti do različitih eksperimentalnih ishoda. Neki od njih mogu da budu, iz perspektive nastavnika, očekivani, a neki manje očekivani. Nastavnik može da zaključi na osnovu svog eksperimenta da je zaista plodotvorno “učvrstiti” disciplinu u odeljenju, a može i zaključiti da je njegov odnos sa učenicima postao znatno lošiji. U svakom slučaju, iz ovog primera može se naslutiti logika psihologije ličnih konstrukata i metafore osobe naučnika.

Ako ponašanje posmatramo kao eksperiment, onda se proizvođenje promene u ličnim konstruktima svodi na istraživanje ličnih hipoteza i teorija koje osobe stvaraju, kao i na njihovo unapređivanje kroz inovativne i plodotvorne eksperimente (Slika 7). Iz perspektive psihologije ličnih konstrukata uspešno funkcionisanje počiva na sposobnosti “obnavljanja” jastva kroz reviziju svojih ličnih teorija. Međutim, iz različitih razloga poduhvat revidiranja ličnih teorija može se pokazati kao neuspešan. Na primer, osoba može da se plaši bihejvioralnih implikacija svojih hipoteza, može biti “zaglavljena” u fazi testiranja ili može imati teškoće u integrisanju rezultata svojih eksperimenata u koherentan narativ. Psihologija ličnih konstrukata ima za cilj da uveća mobilnost kroz sledeći trougao: *formulisanje hipoteza – testiranje hipoteza – revizija hipoteza*.



Slika 7. Ciklus iskustva u teoriji ličnih konstrukata (Stojnov, 2003).

Već na osnovu ovog kratkog prikaza osnovnih principa psihologije ličnih konstrukata, jasno je da se metafora osobe naučnika i tehnologija promene u psihologiji ličnih konstrukata mogu povezati sa Djujijevim idejama o učenju kroz refleksiju i eksperimentaciju (Dewey, 1997). Još je Djuj bio svestan da refleksija može biti problematična jer zahteva prevazilaženje inercije i spremnost da se neko vreme istraje u

stanju neravnoteže. Upravo ova tema će u psihologiji ličnih konstrukata biti obrađena detaljnije i sa više pažnje nego u srodnim teorijskim okvirima, kao što su Šonov model refleksivne prakse⁹ (Schön, 1982), Kolbov ciklus iskustvenog učenja (Kolb *et al.*, 2000) ili Mezirovljeva teorija transformativnog učenja (Mezirow, 1997).

Može se reći da je psihologija ličnih konstrukata, zapravo, bila zasnovana na principima koučing psihologije znatno pre nego što je izraz “koučing” ušao u širu upotrebu (Stojnov & Pavlović, 2010). Najpre, psihologija ličnih konstrukata je *orijentisana ka budućnosti* jer se hipoteze koje osobe kreiraju odnose, pre svega, na ponašanje u budućnosti. Iz perspektive psihologije ličnih konstrukata, događaji u budućnosti su ono što interesuje facilitatore promene, jer se na te događaje može uticati. Za razliku od nekih psiholoških teorija i terapijskih pristupa, u kojima je prošlost predmet glavnog interesovanja, psihologija ličnih konstrukata okreće se ka budućnosti. Nadalje, psihologija ličnih konstrukata počiva na *relacionom principu*, jer se hipoteze koje osobe stvaraju uvek posmatraju kao proizvodi interakcije, a ne kao manifestacija unutrašnje suštine (Stojnov, 2005). Drugim rečima, osoba naučnik testira i revidira svoje hipoteze i teorije u svojevrsnoj socijalnoj laboratoriji. Osoba tako postaje proizvod socijalnih eksperimenata i njihovih „nalaza“. Za psihologiju ličnih konstrukata se može reći da počiva i na *razvojnog principu*, s obzirom da se osobe naučnici ne posmatraju kao psihološke „datosti“ ili finalni proizvodi, već kao osobe koje tokom čitavog života unapređuju svoje lične teorije. Metafora osobe naučnika predstavlja poziv i na *uvažavajući princip*, koji podrazumeva da se osobe ne posmatraju kao objekti znanja, istraživanja ili lečenja, već kao ko-istraživači. Zajedno sa istraživačem, oni sarađuju na revidiranju teorija koje ih na produktivniji način vode kroz život. Uvažavajući princip nalaže da se pažljivo oslušuju značenja koja osobe pripisuju iskustvu, kao i da se ova značenja razmenjuju kroz dijalog. Najzad, duh eksperimentacije u psihologiji ličnih konstrukata implicira *akcioni princip*. Iako psihologija ličnih konstrukata u značajnom stepenu počiva na upotrebi narativa, ona u isto vreme poziva na bihevioralne eksperimente u kojima se teorije testiraju i revidiraju.

⁹ Zanimljivo je da Ardžiris i Šon u svojim ranim radovima (Argyris & Schön, 1974) citiraju i navode kao sopstveno teorijsko izvoriste radove Džordža Kelija (Kelly, 1955). Međutim, u kasnijim radovima nema daljih elaboracija, niti citiranja Kelijevih radova (Kinsella, 2006:279).

Imajući u vidu navedene principe psihologije ličnih konstrukata, može se reći da ona predstavlja širok psihološki okvir koji je korišćen i može se koristiti u veoma različitim kontekstima. Takođe, može se reći da je psihologija ličnih konstrukata u isto vreme predstavlja *teoriju učenja* i *teoriju promene*. Promena se u ovoj teoriji shvata kao, u osnovi, pitanje iskustvenog učenja. U kontekstu kliničke psihologije, ova teorija opirala se stigmatizujućem dijagnostikovanju i metafori lečenja ili popravljanja. Ono što je ova teorija nudila bilo je uvažavajuće razumevanje i pristup koji optimizuje resurse osobe. Stoga je primena psihologije ličnih konstrukata u oblasti koučingasvim u skladu sa osnovnim principima ove teorije.

Na temelju brojnih primera primene psihologije ličnih konstrukata u organizacionom kontekstu (Brophy, 2007; Brophy, Fransella & Reed, 2003; Frances, 2008; Waldock & Kelly-Rawat, 2004), formulisan je *model konstruktivističkog koučinga* (Pavlović, 2010c; Stojnov & Pavlović, 2010; Pavlović & Stojnov, 2011). U nastavku teksta biće izložene osnovne metafore, ciljevi, faze i tehnike razrađene u ovom modelu.

U konstruktivističkom koučingu, kontinuirano profesionalno obrazovanje posmatra se kao poduhvat osobe naučnika, koja je pozvana da eksperimentiše sa svojim hipotezama i ličnim teorijama. Kouč ima ulogu “istraživačkog savetnika”, koji nudi “metodološku” podršku prilikom dizajniranja eksperimenata i stvaranja novih ličnih teorija. U skladu sa ovim metaforama, kontinuirano profesionalno obrazovanje može se shvatiti kao *zajednički istraživački projekat*, sa ciljem revidiranja ličnih teorija. Kao i za svaki dobar istraživački projekat, potrebna je integracija kreativnosti i rigornosti, imaginacije i sistematičnog vođenja, inovacije i stabilnosti. Kouč, kao istraživački savetnik, pomaže da se odredi adekvatan uzorak osoba i situacija u kojima će se nove hipoteze testirati. Nadalje, kouč pomaže u interpretaciji eksperimentalnih “nalaza” i u integrisanju rezultata u prethodne teorije osobe o sebi. Usvajajući model osobe naučnika, osoba uči da bude agens sopstvenih akcija i stiče veći stepen kontrole nad onim što joj se dešava.

Odnos između facilitatora i osobe u konstruktivističkom koučingu počiva na *lakovernom pristupu* (Kelly, 1955; Stojnov, 2003). Ovaj pristup podrazumeva uvažavajući odnos prema sadržajima koje osoba iznosi, bez obzira što se kouč ne slaže sa određenim interpretacijama ili teorijama. Prema Kelijevom shvatanju, “klijent je –

kao mušterija iz poznate poslovice – uvek u pravu” (Kelly, 1955:241). Drugim rečima, ono što osoba govori o svom ponašanju u profesionalnom kontekstu, za kouča ima neku vrstu “intrinzične istinitosti”, koju ne treba ignorisati ili odbaciti. Nasuprot nekim psihološkim teorijama u kojima se “laži”, “negacije” ili “racionalizacije” posmatraju kao neprikladne konstrukcije, u konstruktivističkom koučingu predstavljaju legitimne perspektive osobe, koje se uvažavaju prilikom dizajniranja eksperimenata. Na ovaj način, psihologija ličnih konstrukata predstavljala je prethodnicu postmodernih pristupa facilitaciji promene, kao što su narativni koučing i uvažavajući koučing (Boyatzis & McKee, 2005; Brockbank & McGil, 2006; Orem, Blinkert & Clancy, 2007).

Cilj konstruktivističkog koučinga je, dakle, revizija ličnih teorija osobe ili *rekonstrukcija*. Metafora osobe naučnika podrazumeva poziv osobama da eksperimentišu u pokušaju ostvarivanja najboljih mogućih verzija sebe u profesionalnom kontekstu. Na ovaj način, rekonstrukcija podrazumeva odustajanje od zastarelih “mapa” i kreiranje boljih vodiča za akciju. Podsticanje mobilnosti duha i promovisanje eksperimentalnog stava predstavljaju važna obeležja psihologije ličnih konstrukata i konstruktivističkog koučinga.

Može se reći da se ovim tehnologijama razvija vrsta kreativnog jastva, koje je sposobno da izumljuje različite verzije sebe u profesionalnom kontekstu. U psihologiji ličnih konstrukata i konstruktivističkom koučingu izražen je optimizam u pogledu sposobnosti osoba da se menjaju i “izumljuju” ove različite verzije jastva. Prema Kelijevom shvatanju, “ne postoji ništa na svetu što nije podložno nekoj vrsti rekonstrukcije” (Kelly, 1955:265).

Psihologija ličnih konstrukata, kao psihološka osnova konstruktivističkog koučinga, nudi veoma razrađenu teoriju rekonstruktivne promene. U ovoj teoriji detaljno su izloženi preduslovi, kao i prepreke na putu rekonstrukcije. Postoji nekoliko preduslova koje je potrebno zadovoljiti da bi došlo do procesa rekonstrukcije (Kelly, 1955; Stojnov, 2003). Najpre, potrebno je *verbalizovati hipoteze i teorije* koje vode osobu u profesionalnom kontekstu, a koje ne moraju uvek biti u potpunosti artikulisane. Tek kada su hipoteze i lične teorije u dovoljnoj meri artikulisane, moguće je dizajnirati odgovarajuće profesionalne eksperimente osobe naučnika.

Sledeći preduslov rekonstrukcije jeste *dispersija zavisnosti*, koja podrazumeva pažljivo mapiranje mreže odnosa u profesionalnom okruženju i optimalno uparivanje

zadataka i resursa. Na primer, menadžer može imati teoriju da dobar menadžer sve radi sam, jer se u druge osobe ne može pouzdati. Disperzija zavisnosti u tom slučaju, podrazumevala bi mapiranje različitih zadataka koje osoba obavlja i razmatranje načina na koji se makar neki od njih mogu distribuirati drugim osobama u profesionalnom okruženju. Iako osoba može biti izložena riziku prilikom testiranja novih teorija, ishodi ovih eksperimentalnih provera mogu u značajnoj meri unaprediti lično i profesionalno funkcionisanje osobe. Takođe, različiti treninzi koji imaju za cilj razvijanje veština uspešnog delegiranja mogu se pokazati nedovoljno efektivnim jer ne uzimaju u obzir lične teorije osobe koje imaju problem sa delegiranjem. Princip *učvršćivanja sržnih konstrukata* odnosi se na jasno definisanje lične vizije i misije, odnosno elaboraciju i identifikovanje sržnih dimenzija profesionalnog identiteta. Umesto labave ideje o tome ko smo u profesionalnom kontekstu, ovaj princip podrazumeva jasno uspostavljanje prioriteta u mreži ličnih teorija i hipoteza. Sledeći preduslov rekonstrukcije odnosi se na *uvećanje propustljivosti ličnih teorija*, kako bi se njima obuhvatili novi događaji. Osobe mogu biti zarobljene svojim ličnim teorijama koje rigidno formulišu kao skup “samo ako” hipoteza. Na primer, nastavnici mogu smatrati da samo ako ih svi učenici vole, oni mogu biti dobri nastavnici.

Najzad, poslednji preduslov rekonstrukcije odnosi se na *podsticanje propozicionalnog konstruisanja*, odnosno na podsticanje alternativnih verzija ličnih teorija. Ostvarivanje ovog preduslova dovodi do jačanja multiperspektivističkih kapaciteta osobe (Đurišić-Bojanović, 2006; Đurišić-Bojanović, 2008). Ako se opet vratimo primeru iz učionice, nastavnik može smatrati da je određeno ponašanje učenika samo neprihvatljivi napad besa. Razvijanjem propozicionalnog konstruisanja, isti nastavnik može pokušati da razume sopstveni doprinos problemu ili porodične okolnosti koje su do njega dovele. Tek ostvarivanje navedenih preduslova omogućava značajnije revidiranje ličnih teorija osobe.

Sam proces rekonstrukcije u konstruktivističkom koučingu može se prikazati pomoću nekoliko faza (Tabela 4).

Tabela 4. Faze konstruktivističkog koučinga

(prema Pavlović, 2010c; Stojnov & Pavlović, 2010; Pavlović & Stojnov, 2011)

FAZA	OPIS PROCESA	TEHNIKE
Pregovaranje o ciljevima	Na početku procesa, pregovara se o ciljevima koučinga kroz eksploraciju poželjnih i nepoželjnih jastava. U ovoj fazi, potrebno je razumeti šta osoba želi da postigne u profesionalnom kontekstu, kao i šta je to što želi da ostavi iza sebe.	<i>Samokarakterizacija</i> (Stojnov, 2003) i srodne narativne tehnike. Na primer, osobe se mogu pozvati da napišu kratak narativ na temu <i>Ja kao profesionalac</i> , u kome bi elaborisale svoje profesionalne snage i slabosti. <i>Linija Salmonove</i> ili <i>Mreža repertoara konstruktivnog uloga</i> (Stojnov, 2003), koje imaju za cilj identifikovanje jaza između aktuelnog jastva i idealnog jastva u profesionalnom kontekstu.
Eksploracija ličnih hipoteza i teorija	Nakon preliminarnog pregovaranja, ciljevi se postavljaju u širu perspektivu. U ovoj fazi potrebno je razumeti na koji način se definisani ciljevi uklapaju u lične teorije i hipoteze.	<i>Konverzacione tehnike: lestvičenje, piramidisanje i ABC</i> (Stojnov, 2003), kojima se istražuju značenja koja osoba pripisuje određenim ciljevima, kao i lične teorije koje leže u njihovoj osnovi.
Elaborativne konverzacije	U ovoj fazi, potrebno je eksplicirati hipoteze i teorije koje će biti predmet testiranja. Takođe, ispituju se implikacije promene - kako prednosti promene, tako i njeni nedostaci ili “cena” promene. Posebna	<i>Konverzacione tehnike: lestvičenje, piramidisanje i ABC</i> <i>Konverzacione tehnike: lestvičenje, piramidisanje i ABC</i> kojima se elaborišu hipotetičke verzije

	<p>pažnja usmerava se na potencijalnu prateću anksioznost.</p>	<p>jastva u ovoj fazi.</p> <p><i>Fiktivne samokarakterizacije</i> kojima se elaborišu hipotetičke verzije jastva.</p>
Eksperimentacija	<p>Nakon artikulisanja anticipacija i novih hipoteza, prelazi se na fazu eksperimentacije. Osoba se poziva da eksperimentiše sa novim verzijama jastva. Inicijalna eksperimentacija trebalo bi da se odvija na probnim uzorcima situacijama i u zonama sigurnosti osobe. Nakon validacije eksperimenata, osoba može proširiti opseg eksperimentacije. Faza eksperimentacije može izazvati anksioznost i niz uznemiravajućih stanja.</p>	<p><i>Fiktivne samokarakterizacije</i> kojima se eksperimentiše sa hipotetičkim verzijama jastva.</p> <p><i>Odigravanje</i> kao vid eksperimentacije sa novim ličnim teorijama i hipotezama u sigurnom okruženju.</p> <p><i>Tehnika učvršćenih uloga</i> (Kelly, 1955; Neimeyer <i>et al.</i>, 2003) omogućava eksperimente sa probnim verzijama jastva. Ove verzije ne bi trebalo da budu previše bliske idealnom jastvu, već bi trebalo da dozvole da osoba revidira neke od aktuelnih ograničavajućih ličnih teorija.</p>
Evaluacija	<p>Na kraju procesa, obavlja se evaluacija postignuća. Tokom evaluacije istražuju se efekti procesa, pozitivni i negativni aspekti promene i tako dalje. Stoga, evaluacija se ne sprovodi samo pomoću upitnika, već pomoću tehnika koje pokreću dijalog o čitavom procesu.</p>	<p><i>Ponovno zadavanje Mreže repertoara</i> kako bi se utvrdila promena u ličnim teorijama.</p> <p><i>Konverzacione tehnike: lestvičenje, piramidisanje i ABC</i> kojima se podstiče dijalog o efektima u ovoj fazi.</p> <p><i>Kvalitativne tehnike procene</i> (Pope & Denicolo, 2005; Stojnov, 2003).</p>

Navedene faze ne moraju da se odvijaju linearno, već se mogu preklapati ili odvijati cirkularno. Važno je istaći da ciljevi koučinga, koji se definišu na početku procesa, predstavljaju rezultat dijaloga u kome klijent ima presudnu ulogu. Bez želje i spremnosti osobe da se u određenom pravcu menja, ne samo da se ne može očekivati da će doći do promene u njenom ponašanju, već je i sam poduhvat „primoravanja” na razvoj etički neprihvatljiv. Drugim rečima, u konstruktivističkom koučingu prva faza pregovaranja o ciljevima počiva na tehnikama samoprocene, koje dozvoljavaju osobama da na fleksibilan i kreativan način formulišu poželjne pravce profesionalnog učenja i razvoja.

Za razliku od psihometrijskih oruđa, ovakav pristup omogućava učesnicima u koučingu da sami definišu *kakve su osobe* i *kakve osobe žele da postanu*. Ako ciljeve definišane u prvoj fazi shvatimo kao delove mozaika, onda je u drugoj fazi potrebno da razumemo veće celinu, odnosno hipoteze i teorije iz kojih dati ciljevi proizlaze. Adekvatna priprema faze eksperimentacije predstavlja jedan od osnovnih uslova od kojih zavise ne samo ishodi eksperimenta, već i spremnost osobe da usvoji ulogu „eksperimentatora“ u svom budućem profesionalnom razvoju.

Faza elaborativnih konverzacija počiva na veoma važnoj teorijskoj ideji da promena ličnih teorija uvek podrazumeva i pozitivne i negativne implikacije. Na primer, „cena” promene može se odnositi na anksioznost u vezi sa pitanjem da li će nove verzije jastva biti prihvatljive u profesionalnom okruženju.

Poziv na eksperimentaciju sa novim ponašanjima predstavlja poziv da se sa radoznalošću i na igrovni način pristupi promenama koje mogu da budu veoma teške i ozbiljne (Orem, Blinkert & Clancy, 2007). Za razliku od kognitivno-bihevioralnog koučinga (Neenan, 2008), u fazi eksperimentacije ne propisuju se konkretne akcije u pravcu poželjne promene, već se zajednički osmišljavaju potencijalno plodotvorni eksperimenti. Eksperimentacija u psihologiji ličnih konstrukata i konstruktivističkom koučingu nužno podrazumeva preuzimanje određenog stepena rizika. Osoba se u ovoj fazi suočava sa anksioznošću koju promena nosi, tako da je potrebno dobro odmeriti koju vrstu eksperimenata je neko spreman da preduzme, a koju nije. U psihologiji ličnih konstrukata i konstruktivističkom koučingu otpor prema promeni se ne posmatra kao nešto protiv čega se treba boriti i što treba suzbijati, već kao indikator nelagode osobe

da se nosi sa datim stepenom rizika. U fazi eksperimentacije osobe bi trebalo ohrabriti da se oprobaju u novim ponašanjima, koja predstavljaju izazov, ali koja nisu predaleko od njihovih „zona sigurnosti“.

Drugim rečima, eksperiment bi trebalo da predstavlja novinu u nečijem repertoaru ponašanja, ali dolaženje do te novine ne bi trebalo da suočava osobu sa rizicima koje ona nije spremna da preuzme. Iako ideja eksperimentacije može da ostavi utisak jednostavnosti ili lakoće, ona ponekad može da predstavlja suočavanje sa duboko uvreženim ličnim uverenjima. Socijalno okruženje i povratna informacija u velikoj meri mogu da olakšaju proces eksperimentacije sa profesionalnom ulogom. Stoga, potrebno je obezbediti odgovarajuću podršku u ovim situacijama profesionalnih izazova. Osim podrške koja proističe iz odgovarajućeg koučing odnosa, potrebno je raditi na stvaranju odgovarajuće organizacione klime u kojoj se učenje i razvoj putem kontinuiranih eksperimenata ohrabruju i vrednuju.

Cilj konstruktivističkog koučinga mogu da budu različiti tipovi promene (Pavlović, 2010c). U skladu sa već opisanim promenama prvog i drugog reda (Argyris & Schön, 1974), može se reći da se u promene prvog reda mogu svrstati dve podvrste: „ping-pong“ promena i promena pomeranjem (Kelly, 1955; Stojnov, 2003). „Ping-pong“ promena podrazumeva menjanje ponašanja u njegovu suprotnost. Na primeru nastavničke profesije, nastavnik koji sebe smatra previše popustljivim prema učenicima, može početi da „trenira“ strogoću. Promena pomeranjem podrazumeva odustajanje od određene strategije ili ponašanja i pribegavanje nekoj drugoj strategiji koja je već isprobana u ponašanju. Primer ove vrste promene bila bi odluka nastavnika da u pogledu discipline više ne posmatra sebe ni kao previše popustljivog ni kao previše strogog, već da se usmeri na to da li ga održavanje discipline zamara ili ne. Promena drugog reda može da se posmatra i kao vrsta rekonstrukcije (Kelly, 1955; Stojnov, 2003) u kojoj nastavnici izgrađuju nove „osovine“ značenja. Nastavnik iz prethodnog primera može da izgradi novu teoriju podučavanja, u kojoj njegova uloga nije da ih disciplinuje, već da saraduje sa njima. Iako je rekonstruktivna promena ili promena drugog nivoa najzahtevnija, ona ujedno predstavlja i put ličnog i profesionalnog razvoja koji dovodi do najznačajnijih efekata. Prema Fulanovom shvatanju (Fullan, 1991), promene na nivou nastavničkih teorija neophodne su kako bi se proizveli efekti u nastavnoj praksi:

Pravi problem leži u odnosu koji se uspostavlja između novih programa i obrazovnih politika i hiljada subjektivnih realnosti koje su deo individualnih i organizacionih konteksta i ličnih istorija ljudi. Da li će se ove subjektivne realnosti uvažiti ili ignorisati je suštinsko pitanje od kojeg zavisi da li će potencijalne promene postati smislene na individualnom nivou... Stvarna promena, dakle, bilo da je željena ili ne, predstavlja ozbiljno lično i kolektivno iskustvo koje karakterišu ambivalentnost i nesigurnost... Anksioznost i nesigurnost, kao i radost ovladavanja, predstavljaju ključne odrednice subjektivnog značenja i uspeha ili neuspeha obrazovne promene – a to je činjenica koja nije prepoznata ili uvažena u većini pokušaja da se sprovede reforma (Fullan, 1991:32-33).

U zaključku, može se reći da u konstruktivističkom koučingu kontinuirano profesionalno obrazovanje prerasta u proces istraživanja ličnih teorija osoba, koje poput „mapa“ vode njihove akcije u profesionalnom okruženju. Takođe, konstruktivistički koučing podrazumeva i proces konstruisanja novih i funkcionalnijih „mapa“. Ukazujući na značaj ličnih značenja i njihove transformacije u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, psihologija ličnih konstrukata i konstruktivistički koučing otvorili su nove načine promišljanja i delovanja istraživača i praktičara (Pope & Denicolo, 2001; Pope, 2003).

Uvažavajući koučing: konstrukcija pozitivnog identiteta u profesionalnom kontekstu

Ljudski sistemi pokazuju zadivljujuću tendenciju da se kreću u pravcu pozitivnih predstava budućnosti koje su ti sistemi sami kreirali. (Orem *et al.*, 2007:25)

Uvažavajuće istraživanje nastalo je tokom osamdesetih godina XX veka kao forma akcionog istraživanja i tehnologija organizacionog razvoja i promene (Cooperrider, 1986). Ovaj pristup razvijen je usled nezadovoljstva modelima rešavanja problema i tradicionalnim akcionim istraživanjem (Bushe, 1995; Orem *et al.*, 2007). Umesto rešavanja problema, uvažavajuće istraživanje ponudilo je otkrivanje onoga što inspiriše

ljude i organizacije u njihovim najboljim izdanjima. Nadalje, uvažavajuće istraživanje odustalo je od pozitivističkog modela akcionog istraživanja, a zajedno sa njim, i od pretpostavki o stabilnosti, replikabilnosti i mogućnosti generalizovanja njegovih nalaza. Nasuprot tome, u modelu uvažavajućeg istraživanja psihološka i socijalna realnost posmatraju se kao “otvorene za kontinuirane rekonstrukcije” (Bushe, 1995:2). U uvažavajućem istraživanju, *značenja i predstave* postaju osnovni predmet interesovanja. Pre pojave uvažavajućeg istraživanja, prakse organizacionog razvoja počivale se na modelu posleratne naučne psihologije, koja se usmeravala na ponašanje kao merljivi ishod razvojnih intervencija (Bushe & Kasam, 2005). Na ovaj način, organizacioni razvoj svodio se na prakse podsticanja individualnog razvoja i unapređivanja organizacionog ponašanja kroz promenu *ponašanja* članova organizacije. Pozitivno usmerenje, napuštanje pozitivističkog modela akcionog istraživanja i zaokret ka proučavanju značenja, predstavljaju, dakle, (meta)teorijsku okosnicu uvažavajućeg istraživanja, koja je detaljnije elaborisana u pet osnovnih principa (Tabela 5).

Tabela 5. Principi uvažavajućeg istraživanja.

(Cooperrider & Whitney, 2005; Orem et al., 2007):

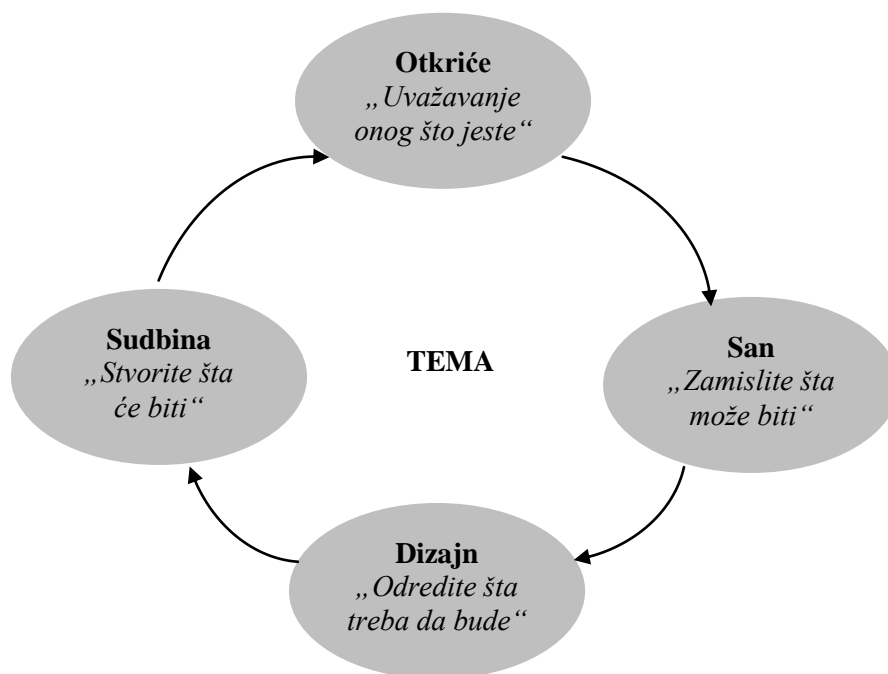
Princip	Objašnjenje principa
<i>Konstruktivistički princip</i>	Znanje, odnosi i nastajanje su uzajamno povezani. Akcije koje osoba preduzima stvaraju njenu realnost i postavljaju granice onome što osoba veruje da može da postane.
<i>Pozitivni princip</i>	Da bi do trajne i održive promene došlo, potrebno je oživeti pozitivne predstave i pozitivne emocije (nada, oduševljenje, inspiracija, radost, briga za drugog).
<i>Princip simultanosti</i>	Istraživanje i promena odigravaju se istovremeno - samo istraživanje je vrsta intervencije. Način na koji postavljamo pitanja u sadašnjosti, usmerava promenu u budućnosti.
<i>Poetski princip</i>	Životne priče mogu se ponovo napisati tako da su u većoj meri u skladu sa načinom na koji osoba vidi sebe u sadašnjosti ili u budućnosti. Životna priča može se

	preusmeriti u željenom pravcu. Nove realnosti su rezultat reinterpretacija životnih priča, kojih ima onoliko koliko i potencijalnih interpretacija pesme.
<i>Anticipatorni princip</i>	Pozitivne predstave o budućnosti vode ka pozitivnim akcijama. Redefinisanje anticipatornih stvarnosti u pozitivnom pravcu je najvažniji aspekt uvažavajućeg istraživanja.

Navedeni principi ukazuju na dva značajna teorijska izvorišta uvažavajućeg istraživanja: *socijalni konstrukcionizam* i *pozitivnu psihologiju*. Sa jedne strane, uvažavajuće istraživanje počiva na konstrukcionističkoj epistemologiji i relacionizmu (Cooperrider *et al.*, 1995; Gergen, 2009). Takođe, princip simultanosti, poetski i anticipatorni princip mogu se dovesti u vezu sa psihologijom ličnih konstrukata, u kojoj su slični principi formulisani još pedesetih godina XX veka (Kelly, 1955). Sa druge strane, uvažavajuće istraživanje oslanja se na pozitivnu psihologiju (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), koja je skrenula pažnju istraživača na uslove i procese koji dovode do optimalnog funkcionisanja ljudi. U svom govoru prilikom preuzimanja funkcije predsedavajućeg u Američkoj psihološkoj asocijaciji, Martin Selidžmen (Seligman, 1998) je ukazao na potrebu za novim fokusom u psihologiji, odnosno na potrebu da se psihologija preusmeri sa proučavanja patologije, ka proučavanju pozitivnih svojstava osobe, kao što su optimizam, hrabrost, radna etika, orijentisanost ka budućnosti, kapacitet za uživanje, socijalna odgovornost. Uvažavanje pozitivnog principa podrazumeva negovanje pozitivnih emocija i pružanje pomoći osobama da postanu “najbolje jastvo” (Orem *et al.*, 2007; Roberts *et al.*, 2005).

Uvažavajuće istraživanje koristi se kao široki okvir za proizvođenje pozitivne promene u okviru različitih praksi, kao što su strateško planiranje, razvoj timova, jačanje liderskih kapaciteta, kulturalne transformacije, organizaciono učenje i koučing (Cooperrider & Whitney, 2005). Kao i uvažavajuće istraživanje, *uvažavajući koučing* (Orem *et al.*, 2007) predstavlja teoriju i praksu promene koja počiva na navedenim principima. Međutim, primarni fokus uvažavajućeg koučinga nije razvoj grupa ili organizacija, već razvoj individua.

Model na kojem počiva uvažavajući koučing poznat je kao *ciklus 4 D*¹⁰ (Cooperrider & Whitney, 2005). Ovaj ciklični model predstavlja elaboraciju navedenih principa uvažavajućeg istraživanja (Slika 8).



Slika 8. Prikaz 4 D modela: faze uvažavajućeg koučinga (prema Orem et al., 2007).

Ciklus započinje *fazom otkrića*, u kojoj se osoba usmerava na uvažavajuću percepciju sebe i teme ili situacije koja se razmatra. Na primer, u fazi otkrića može se postaviti pitanje situacija u kojima je osoba najbolje obavljala svoj posao ili doživljavala “vrhunsko iskustvo” u profesionalnoj ulozi. Umesto usmeravanja na nedostatke ili probleme, u uvažavajućem koučingu postavlja se pitanje *šta bi osoba još želela da radi dobro*. Ova vrsta pažljivog formulisanja je od izuzetnog značaja u uvažavajućem istraživanju i koučingu, a potiče od socijalno-konstrukcionističkog stanovišta o konstitutivnoj ulozi jezika (Gergen, 2006; Stojnov, 2005). Slično, umesto o *ciljevima*, na početku procesa priča se o *temama*:

Koristimo izraz *tema* kao neutralni okvir za ono što klijenti na početku koučinga smatraju predmetom interesovanja. Izraz *tema* je neutralan; ne implicira ni

¹⁰ Od engleskih reči *discover* (otkriće), *dream* (san), *design* (dizajn), *destiny* (sudbina).

dobro, ni loše, ni teško, ni lako. Radije koristimo ovaj izraz umesto izraza “cilj”, što omogućava da klijenti predstave svoje brige ili izazove na neutralan ili pozitivan način, kao nešto što bi još želeli da rade u svom životu. Na primer, inicijalnu želju klijenta da “ispravi svoje nedostatke u oblasti upravljanja” preformulisali bismo u pozitivnu temu “šta još mogu da učinim kako bih postao dobar menadžer” ili u neutralnu temu “bolje upravljanje”. (Orem *et al.*, 2007:86)

Drugim rečima, u fazi otkrića tema se formuliše na pozitivan ili barem neutralan način, kako bi se izbeglo vraćanje na model rešavanja problema. Faza otkrića najčešće se sastoji iz sledećih koraka: definisanje teme; opis pozitivnog iskustva; razmatranje pozitivnih aspekata tog iskustva; uočavanje sličnosti u različitim pozitivnim iskustvima; primena uočenih sličnosti u razmatranju teme koučinga.

Nakon faze otkrića, u uvažavajućem koučingu prelazi se na *fazu sna* ili artikulisanja potencijala. Cilj ove faze je, dakle, artikulisanje smislene predstave budućnosti ili vizije osobe. Osmišljavanje sna podrazumeva stvaranje anticipatornih predstava, koje su praćene pozitivnim osećanjima i željama. Ovo ne mora nužno biti lak zadatak, posebno za osobe koje nisu imale priliku da prethodno razmišljaju na taj način. Oremova i saradnici (Orem *et al.*, 2007) porede ovu fazu sa stajanjem ispred belog slikarskog platna, koje može delovati uzbudljivo jer su brojne mogućnosti otvorene, ali i zastrašujuće jer nije lako početi.

U uvažavajućem koučingu osmišljavanje sna je svestan i nameran proces. Izabrali smo izraz *san* iz dva razloga. Prvi je to što se ovaj izraz oslanja na dvadesetogodišnje napore uvažavajućeg istraživanja u pravcu pomaganja ljudima i organizacijama da osmisle budućnosti koje su inspirativne, pozitivne i životne. Drugi razlog odnosi se na to da izraz *san* ima široko konotativno značenje koje uključuje zamišljene predstave, glasove, metafore, simbole i druge osećaje... Iako znamo da nesvesno i podsvesno imaju važnu ulogu u misterioznom procesu koji nazivamo sanjanjem, u uvažavajućem koučingu usmeravamo se samo na procese u svesnom i budnom stanju, koji obuhvataju anticipatorne predstave, pozitivne emocije i generativne metafore. (Orem *et al.*, 2007:129-130)

U osmišljavanju *sna* značajnu ulogu imaju metafore, kao način da se povežu naizgled nepovezana iskustva. Kreativna uloga metafora u oblikovanju ljudskih percepcija takođe je istaknuta u narativnoj psihologiji i psihoterapiji (Lakoff & Johnson, 2003; White & Epston, 1990). Prema Baretovom i Kuperajderovom shvatanju (Barret & Cooperrider, 1990), metafora istovremeno spaja dva različita domena iskustva, tako da ima transformativno dejstvo i kapacitet za semantičku rekonstrukciju. Uspešnost metafore upravo se i meri kvalitetom semantičke transformacije u određenom kontekstu. Dobre metafore su provokativne, uzbuđuju nas novim perspektivama i “svežim” percepcijama. Generativne metafore, stoga, predstavljaju poziv da se data tema vidi na nov način, kao i da se prevaziđu ustaljeni i rigidni obrasci.

Generativna metafora je, po prirodi, poetična. Ona je instrument za posmatranje sveta na nove načine i u novim kombinacijama – ona otvara naše živote ka većem broju mogućih svetova... Metafora je generativna ukoliko uspeva da razbije *status quo*, reorganizuje perceptualne procese i ustaljene sheme, stvori pozitivne i izazovne nove predstave i služi kao most ka ne-odbrambenom učenju. (Barret & Cooperrider, 1990:230, 236)

Drugim rečima, generativne metafore pomažu osobama da osmisle nove scenarije budućnosti i prevaziđu strah ili sumnju. One pomažu da se munjevitom brzinom postojeće stanje “prepakuje” u željeno ili odsanjano. Niz uvažavajućih pitanja može biti od pomoći u osmišljavanju poželjne budućnosti: *ako zamislite budućnost, na primer za pet ili 10 godina, šta vidite; ako biste imali tri želje za budućnost, koje bi one bile; kada pomislite na trenutke sreće, šta biste od njih poneli u budućnost; ako biste mogli da komunicirate sa sobom u budućnosti, koje biste pitanje sebi postavili* (Orem et al., 2007).

Prema tipologiji Oremove i saradnika (Orem et al., 2007), predstave budućnosti u fazi osmišljavanja *sna* mogu biti *proročke*, *poetske* i *normativne*. “Proročke” predstave odnose se na očekivanja ili verovanja o budućnosti, a mogu imati efekat kao samoispunjujuća proročanstva. “Poetske” predstave odnose se na zamišljene mogućnosti ili alternative. One nas podsećaju da postoje brojne interpretacije i mogući izbori. Najzad, “normativne” predstave su ideološke i vrednosne predstave o onome šta

treba da bude. Uvažavajući koučing ima za cilj da podstakne poetske predstave budućnosti u fazi artikulisanja potencijala. Na ovaj način, osobe se “protežu” izvan svojih manje ili više udobnih predstava o sebi, stvarajući inspirativnu viziju koja ih može odvesti do ostvarenja sna.

U *fazi dizajna* osobe se pripremaju za ostvarivanje vizije koja je artikulisana u prethodnoj fazi. Stoga je cilj ove faze razvijanje proaktivnosti i podsticanje na akciju. Važno je naglasiti da u uvažavajućem koučingu dizajniranje budućnosti nije stvaranje akcionih planova, kao u slučaju kognitivno-bihevioralnog koučinga. Prema shvatanju Oremove i saradnika (Orem *et al.*, 2007), akcioni planovi mogu da predstavljaju ograničavajući faktor. Detaljnost akcionih planova može dovesti do reprodukovanja sadašnjosti, s obzirom da su u njim ugrađene samo neposredno vidljive mogućnosti. Fluidnost, dinamičnost i nepredvidljivost života često ne mogu na adekvatan način da se obuhvate specifičnim akcionim planovima. Umesto akcionih planova, u fazi dizajna podstiče se eksperimentacija, definišu se prioriteti za testiranje i pruža se podrška u eksperimentalnim naporima. Takođe, pojašnjavaju se značenja procesa promene, kao što je značenje uspeha ili neuspeha eksperimenata.

Sledeća pitanja imaju za cilj da podstaknu navedene procese u fazi dizajna: *koja tri postignuća bi Vas približila ostvarenju sna; da li postoji nešto što ste u prošlosti uradili, a što biste mogli da ponovite kako biste se približili željenoj budućnosti; da li postoje neke male akcije koje biste želeli da pretvorite u nove navike; da li postoje neki manji aspekti Vašeg sna koje biste prvo testirali; ako biste eksperimentisali sa jednim aspektom Vaše vizije, kakve akcije biste preduzeli; da li bi ti eksperimenti nosili visoku stopu rizika; na koji način bi rizici mogli da se učine manje ozbiljnim; kako biste se osećali kada bi Vaš san postao stvarnost* (Orem *et al.*, 2007). Faza dizajna podrazumeva, dakle, pružanje pomoći osobi da poveže određene elemente svoje vizije sa konkretnim akcijama i odlukama. Često je ova faza najteža u toku procesa uvažavajućeg koučinga, tako da zahteva strpljenje i odlučnost. U literaturi se navodi da poziv na improvizaciju u fazi dizajna, umesto “implementacije”, predstavlja radikalno drugačiji pristup u odnosu na tradicionalno vođenje promena (Bushe& Casam, 2005).

Dok su u fazi otkrićaidentifikovane lične snage osobe, u fazama sna i dizajnarazvijena je vizija i načinjeni su prvi koraci ka njenoj realizaciji. U poslednjoj fazi uvažavajućeg koučinga, *fazi sudbine*, pomaže se osobi da internalizuje i učini

održivom stvorenu viziju. Uobičajeno je da se u ovoj fazi pravi osvrt na put koji je pređen tokom procesa uvažavajućeg koučinga. Isticanje i uvažavanje promena koje se na tom putu dogodile može dodatno učvrstiti doživljaj lične agensnosti kod osobe. Oremova i saradnici (Orem *et al.*, 2007) navode indikatore pomoću kojih je moguće prepoznati tranziciju ka fazi sudbine. Na primer, ova faza može se prepoznati po tome da osoba počinje da govori o svom snu u sadašnjem vremenu i preuzima određene akcije koje je približavaju ostvarenju sna.

Niz pitanja može imati podsticajni efekat u fazi sudbine: *šta je najznačajnija stvar koju ste naučili o sebi; na koji način ćete dalje nastaviti da ulažete napore u željenom pravcu; ko Vam je najviše pružao podršku u prethodnom periodu; šta Vam trenutno predstavlja izazov; šta je preostalo da se uradi* (Orem *et al.*, 2007). Nadalje, u fazi sudbine potrebno je inspirisati osobe, podsetiti ih na ostvarene uspehe i pomoći im da istraju na putu promene. U tom cilju, moguće je pružiti podršku osobi nuđenjem predmeta ili slika koje su fizičke reprezentacije sna. Ovi predmeti ili slike mogu se posmatrati ili nositi sa sobom, tako da služe kao *memento* (neka vrsta podsetnika) na ono što je tokom uvažavajućeg koučinga ostvareno. Najzad, u toku faze sudbine potrebno je pregovarati o samom završetku koučinga.

Uvažavajući koučing, kao tehnologija promene, ima za konačni cilj *konstrukciju pozitivnog identiteta* u profesionalnom kontekstu. Pozitivni identitet definiše se u literaturi na različite načine. Datonova i saradnici (Dutton *et al.*, 2010) izdvajaju *četiri perspektive* u okviru kojih se konceptualizuje pozitivni identitet u kontekstu profesije. Najpre, pozitivni identitet definiše se na osnovu *pozitivnog sadržaja*, odnosno skupa vrlina i pozitivnih karakteristika.

U okviru *evaluativne perspektive* pozitivni identitet definiše se u odnosu na samoevaluaciju osobe. Drugim rečima, ukoliko osoba pozitivno evaluira svoje lične karakteristike, može se govoriti o pozitivnom identitetu. Treća perspektiva naziva se *razvojnog*, jer se pozitivni identitet posmatra kao pomak ka idealnom identitetu (progresivno-razvojna perspektiva) ili ka boljoj usklađenosti sa internim ili eksternim standardima (adaptivno-razvojna perspektiva). Najzad, u okviru *strukturalne perspektive*, pozitivni identitet definiše se kao uravnoteženost kolektivnog i ličnog identiteta (perspektiva strukturalne ravnoteže) i kao komplementarnost multiplih identiteta (perspektiva strukturalne komplementarnosti). U okviru perspektive

strukturalne ravnoteže, dakle, pozitivni identitet strukturisan je tako da minimizuje tenzije između potreba za inkluzijom i diferencijacijom. Sa druge strane, iz perspektive strukturalne komplementarnosti pozitivan identitet strukturisan je tako da su multipli identiteti uzajamno kompatibilni – jedan identitet (na primer, rodni identitet) olakšava ostvarivanje skupa očekivanja koja su povezana sa drugim identitetima (na primer, identitet menadžera).

Navedena tipologija služi kao teorijska okosnica za podsticanje razvoja pozitivnog identiteta u profesionalnom kontekstu. Intervencija koja je dizajnirana u uvažavajućem koučingu da pomogne razvoj pozitivnog identiteta naziva se *portret najboljeg jastva* (Dutton *et al.*, 2010; Orem *et al.*, 2007; Roberts *et al.*, 2005a). Ovom intervencijom osoba se poziva da napravi portret sebe koji obuhvata njene snage i lične kvalitete, kao što su kompetencije, talenti, vrednosti, postignuća. Portret najboljeg jastva sastavlja se u formi narativa koji počinje na sledeći način: “U svom najboljem izdanju, ja sam...” (Roberts *et al.*, 2005b). Sastavljanje portreta može se obavljati se u fazi otkrića i fazi sna, da bi se u fazi dizajna i fazi sudbine osoba podsticala na akcije koje su u skladu sa ovim portretom.

U uvažavajućem koučingu, posebna pažnja usmerava se na činioce koji su katalizatori promene predstava o sebi. Ovi činioci nazivaju se “zamajcima”¹¹ (Dutton *et al.*, 2010; Orem *et al.*, 2007; Roberts *et al.*, 2005a) i predstavljaju okidače promene u strukturama znanja o sebi. “Zamajci” mogu da učine portret najboljeg jastva jasnijim, kao i da dovedu do promene njegovog sadržaja. Neki “zamajci” su izazovni, jer osoba mora da izađe iz rutine i napusti poznate obrasce ponašanja kako bi na njih odgovorila. Drugi “zamajci” su afirmativni i sastoje se od pozitivnog vrednovanja i afirmacije osobe. Obe vrste “zamajaca” mogu navesti osobu da modifikuje predstave o sebi u pravcu konstrukcije pozitivnih identiteta u profesionalnom kontekstu (Orem *et al.*, 2007).

¹¹ Eng. catalysts.

EFEKTI TEHNOLOGIJA (RE)KONSTRUKCIJE IDENTITETA U PROGRAMIMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA

Opšti principi evaluacije programa profesionalnog razvoja

Pod evaluacijom programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja najčešće se podrazumeva utvrđivanje da li su ispunjeni ciljevi programa, kao i koji faktori su do toga doveli (Wang & Wilcox, 2006). Uprkos neospornom značaju, u literaturi se može naći stav da se evaluacija programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja često odvija na neadekvatan način (Guskey, 2000). Najpre, navodi se da se evaluacija često svodi na „dokumentaciju“, odnosno opis broja sati, nazive učesnika i facilitatora i tako dalje. Drugi problem evaluacije programa profesionalnog razvoja odnosi se na to da se često završavaju na previše „plitkom“ nivou, odnosno na nivou zadovoljstva učesnika programima (Guskey, 2000:9). Evaluacija se retko dotiču efekata programa u pravcu promene percepcija, stavova ili uverenja učesnika, a još su ređi pokušaji da se razmotri uticaj na promenu u konkretnoj praksi. Kvalitetna evaluacija trebalo bi da pruži informacije o efektima programa profesionalnog razvoja na različitim nivoima, uz opis uslova i procesa koji su doveli do uspeha, kao i uz navođenje neanticipiranih ishoda.

Jedan od najuticajnijih modela evaluacije programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja odnosi se na Kirkpatrikov četvorostepeni model (Kirkpatrick, 1998). Prvi nivo odnosi se na reakcije učesnika, odnosno na njihovo zadovoljstvo programom. Reakcije učesnika su aspekt evaluacije koji se najčešće javlja u opisima evaluacije programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Završni upitnici su najčešća forma ove vrste evaluacije. Sledeći nivo podrazumeva pružanje odgovora na pitanje koja znanja ili veštine su učesnici stekli tokom pohađanja programa. Ovaj nivo evaluacije može se zahvatiti na različite načine, kao što su testovi znanja, simulacije, demonstracije, refleksije učesnika, portfolio i tako dalje. Treći nivo odnosi se na primenu znanja i veština. Upitnici, intervjui, refleksije učesnika, direktna posmatranja, audio i video zapisi mogu poslužiti u svrhe evaluacije primenjenih znanja i veština. Najzad, četvrti nivo evaluacije bavi se efektima programa na organizacionom nivou, odnosno na ishode programa koji su vidljivi u profesionalnom okruženju. Na primer, ukoliko se radi o programima profesionalnog razvoja nastavnika, ovaj poslednji nivo evaluacije može se odnositi na unapređivanje postignuća učenika; ukoliko je reč o

programima profesionalnog razvoja menadžera, organizacioni ishodi mogu se sastojati u unapređivanju poslovnih rezultata.

Polazeći od Kirkpatrikovog modela, Gaski (Guskey, 2000) je uveo i peti nivo evaluacije programa, koji se odnosi na aspekte organizacione podrške. Evaluacija organizacione podrške povezuje individualne i organizacione aspekte razvoja, a može se zahvatiti upitnicima, beleškama sa organizacionih sastanaka, intervjuima, portfolijima učesnika. Prikaz Gaskijevog proširanog modela, koji je razvijen specijalno za potrebe evaluacije programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja nastavnika nalazi se u Tabeli 6.

Nadalje, u literaturi se navodi da bi različiti tipovi evaluacije programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja trebalo da budu objedinjeni (Wang & Wilcox, 2006). Na početku programa, može se obaviti *preformativna evaluacija*, koja se koristi u svrhe planiranja programa. *Formativna evaluacija* pruža podatke o uslovima pod kojima su programi uspešni. Na primer, formativna evaluacija daje odgovore na pitanja: od čega zavisi da li će program biti uspešan; da li su ti uslovi ispunjeni; da li ima prostora za unapređivanje. Na osnovu ovakvih podataka, mogu se vršiti modifikacije i revizije programa profesionalnog razvoja. Najzad, *sumativna evaluacija* se najčešće sprovodi na kraju programa i ima za cilj da pomogne facilitatorima i donosiocima odluka da procene ukupnu vrednost programa. Sumativna evaluacija opisuje šta je postignuto, koje su pozitivne i negativne posledice, koji su finalni rezultati (planirani i neplanirani), a u nekim slučajevima i – da li su ishodi dovoljni da opravdaju troškove.

Poseban tip evaluacije o kojem se, takođe, govori u literaturi jeste *responzivna evaluacija* (van der Haar & Hosking, 2004). U skladu sa socijalno-konstrukcionističkom perspektivom, autorke se zalažu za responzivnu evaluaciju, koja ne polazi od unapred određenih ciljeva evaluacije i koja ne počiva na merenju. Responzivna evaluacija u većoj meri je usmerena na *aktivnosti*, a ne na planirane i ostvarene ishode različitih programa. Sam nacrt responzivne evaluacije nastaje tokom evaluativnog procesa, a često se koriste kvalitativni opisi. Ovaj tip evaluacije nastaje kroz „oslušivanje“ različitih konstukcija i ulaženje u dijalog o onome šta, kada i kako osobe žele da evaluiraju (van der Haar & Hosking, 2004). U literaturi se takođe ukazuje na mogućnost *iluminativnog tipa* evaluacije, koji je namenjen za evaluaciju inovativnih programa (Shapiro *et al.*, 1983). Cilj iluminativne evaluacije jeste osvetljavanje načina na koji

funkcionišu inovativni programi, kritičnih faktora njihove uspešnosti, kao i njihovih prednosti i nedostatata.

U svom modelu evaluacije Gaski (Guskey, 2000) se zalaže za *kvantitativne i kvalitativne evaluacije višestrukih slučajeva*. Ova vrsta evaluacije predstavlja sintezu različitih tipova podataka koji su dobijeni u različitim kontekstima. Studije slučaja i akciona istraživanja ovaj autor smatra korisnim vidovima evaluacije, jer često predstavljaju izvor detaljnih informacija o primeni programa i ishodima u datom kontekstu. Međutim, Gaski ujedno kritikuje nemogućnost generalizacije na osnovu ovakvih tipova evaluacije, jer se oni najčešće odnose na samo jedan kontekst primene. Najzad, Gaski formuliše jednu veoma važnu preporuku za evaluaciju programa profesionalnog razvoja. Prema njegovom shvatanju, ključ za razumevanje načina na koji funkcionišu efektivni programi profesionalnog razvoja leži u utemeljivanju praksi evaluacije u odgovarajuće teorijske sisteme.

Tabela 6. Model evaluacije programa stručnog usavršavanja nastavnika (Guskey, 2000).

Kriterijum efektivnosti	Ključna pitanja	Način prikupljanja podataka	Predmet procenjivanja	Svrha evaluacije
INICIJALNE REAKCIJE I ZADOVOLJSTVO UČESNIKA	<ul style="list-style-type: none"> • Da li su učesnici pozitivno percipiraju program? • Da li su korišćeni materijali relevantni i korisni? • Da li je facilitator stručan i od pomoći? • Da li su fizički uslovi bili adekvatni? 	Distribucija upitnika po završetku programa.	Zadovoljstvo učesnika programom.	Unapređivanje strukture i načina vođenja programa.
STEČENA ZNANJA I VEŠTINE	<ul style="list-style-type: none"> • Da li su učesnici stekli potrebna znanja i veštine? 	Testovi; simulacije; demonstracije; refleksije učesnika; nastavnički portfolio.	Nova znanja i veštine.	Unapređivanje sadržaja, formata i organizacije programa.
ORGANIZACIONA PODRŠKA I PROMENA	<ul style="list-style-type: none"> • Kakav je efekat programa na organizacionom nivou? • Da li je program uticao na organizacionu klimu i procedure? • Da li je primena programa podržana na javan i otvoren način? • Da li su problemi rešavani brzo i 	Organizaciona dokumentacija; beleške sa sastanaka; upitnici; strukturisani intervjui sa učesnicima; portfolio zaposlenih.	Organizaciona podrška, prilagođavanje, facilitacija i priznavanje.	Dokumentovanje i unapređivanje organizacione podrške. Unapređivanje procesa vođenja promena u budućnosti.

	<p>efikasno?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da li su obezbeđeni potrebni resursi? • Da li se uspeh prepoznaje i vrednuje? 			
PRIMENA NOVIH ZNANJA I VEŠTINA	<ul style="list-style-type: none"> • Da li su učesnici efektivno primenili nova znanja i veštine? • Na koji način učesnici primenjuju naučeno? • Sa kojim izazovima se učesnici suočavaju? 	Upitnici; strukturisani intervjui; refleksije učesnika; portfolio zaposlenih; opservacija; video/audio zapisi.	Stepen i kvalitet primene.	Dokumentovanje i unapređivanje primene programa.
ORGANIZACIONI ISHODI	<ul style="list-style-type: none"> • Da li je program imao uticaja na organizacionom nivou? 	Organizacioni dosije; upitnici; strukturisani intervjui ključnim akterima; portfolio zaposlenih.	Organizacioni ishodi	Unapređivanje svih aspekata programa. Dokumentovanje ukupnog efekta programa.

Tek kroz razumevanje efekata programa kroz okvir određene teorije možemo doći do uvida o tome na koji način program daje konkretne rezultate. Isticanje značaja teorijskog okvira prilikom evaluacije programa dovelo je do stvaranja posebnog tipa evaluacije koji se naziva *teorija programa* (Donaldson, 2008). Ovaj tip evaluacije počiva na eksplicitnom modelu programa, odnosno na teoriji o tome kako određeni mehanizmi i aktivnosti dovode do određenih ishoda programa. Na ovaj način, teorija programa kao model evaluacije suprotna je modelu „crne kutije“, koji se ne bavi procesima koji su doveli do određenih ishoda.

Na osnovu navedenog pregleda opštih principa evaluacije programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, može se reći da su za evaluaciju transformativnih programa svakako od izuzetnog značaja formativni, responzivni i iluminativni tipovi evaluacije. Takođe, evaluacija koja počiva na eksplicitnoj teoriji programa podesnija je za istraživanje različitih procesa i mehanizama transformacije u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Rekonstrukcija kao ishod programa

U celini posmatrano, može se reći da su studije efektivnosti različitih modela koji za cilj imaju rekonstrukciju identiteta i kontekstu profesionalnog učenja, predstavljaju novo istraživačko područje koje se tek razvija. U literaturi se navode tri ključna pitanja za evaluaciju transformativnih programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja: (1) *šta se menja*; (2) *na koji način dolazi do promene*; (3) *koji su uslovi potrebni da bi do promene došlo* (Ibarra, Snoek & Ramo, 2010). U relativno malom broju studija o efektima uglavnom se ukazuje na *pozitivni efekat* različitih intervencija, kao što su vođenje, podsticanje refleksije, transformativno učenje i koučing (Hatton & Smith, 1995; Snyder, 2008; Taylor, 1997; Taylor, 2007). U nastavku teksta izložiću glavne rezultate ovih studija.

U OECD-ovoj studiji o vođenju (OECD, 2004b) navodi se da malobrojna empirijska građa ipak ukazuje na opravdanost očekivanja da praksa vođenja doprinese primeni ciljeva kreatora politika. Navodi se da se ishodi vođenja mogu podeliti u nekoliko kategorija: (1) sticanje stavova koji olakšavaju donošenja odluka; (2) učenje o sebi i rast samosvesnosti; (3) rast svesnosti o prilikama i različitim opcijama; (4) veštine donošenja odluka; (5) tranzicione veštine i veštine potrebne za primenu odluka; (6) rast

sigurnosti u sopstvene odluke. Nadalje, navodi se da vođenje ima snažniji uticaj na ostvarivanje kratkoročnih ishoda učenja, kao što su rast svesnosti o sebi i unapređivanje donošenja odluka. Uticaj praksi vođenja je manji kada je reč o ostvarivanju srednjoročnih ili dugoročnih ishoda, kao što je zavisnost od socijalnih davanja. Ovi podaci mogu se protumačiti i na sledeći način: prakse vođenja imaju veći potencijal da služe kao sredstva individualnog razvoja, nego kao instrumenti socijalne politike u društvu znanja.

U studiji efekata reflektivne prakse, Bušeova (Boucher, 2007) zaključuje da bi organizacije u većoj meri trebalo da koriste ovu tehnologiju kao deo strategije razvoja menadžera. Ova studija izveštava o primeni modela reflektivne prakse tokom šest grupnih susreta u periodu od šest meseci. Autorka navodi da rezultati evaluacije primenom fokus grupa i intervjua ukazuju na značajnu ulogu reflektivne prakse za razvijanje menadžerskih veština, a posebno interpersonalnih veština. U sledećem istraživanju primene reflektivne prakse učestvovalo je 68 nastavnika tokom perioda od dve godine (Shockley *et al.*, 2008). Autori navode da je transformacija podrazumevala razvoj identiteta, eksperimentaciju sa davanjem “glasa” nastavnicima i sa zauzimanjem perspektive drugog. Zaključak ove studije jeste da bi inicijalno i kontinuirano obrazovanje nastavnika trebalo da uključi elemente reflektivne prakse, kako bi se razvio doživljaj agencnosti među nastavnicima. Najzad, u studiji primene videa kao sredstva za podsticanje refleksije nastavnika (Koc, 2010), navodi se da je, pored rasta motivacije i kognitivnih efekata, takođe došlo do pozitivnih efekata u oblasti konstrukcije identiteta nastavnika (npr. svest o sebi, samopouzdanje u profesionalnoj ulozi).

Kao rezultat kritičkog pregleda 39 studija (pretežno neobjavljenih doktorskih disertacija), u svom prvom istraživanju Tejlor (Taylor, 1997) zaključuje da brojne osobe u različitim fazama svojih života i u različitim kontekstima doživljavaju transformaciju perspektive usled izloženosti programima transformativnog učenja. Takođe, Tejlor ističe da su u većini studija teme identiteta tesno povezane sa procesom transformativnog učenja. Na primer, ova istraživanja ukazala su na promene u pravcu jasnijeg doživljaja sebe, redefinisanja uloga i rasta samopouzdanja.

Deset godina nakon ove studije, Tejlor (Taylor, 2007) kritički analizira 41 studiju objavljenu u recenziranim međunarodnim časopisima i zaključuje da kvalitativni nacrti i dalje dominiraju, iako su tokom vremena postali kreativniji i sofisticiraniji (npr.

upotreba videa, fotografija itd.). Tejlor zaključuje da istraživanja i dalje potvrđuju Mezirovljeve koncepcije, stabilnost transformativnog učenja kroz vreme, kao i povezanost sa procesima konstrukcije identiteta. U ovom pregledu, autor takođe konstatuje zaokret od identifikovanja transformativnih iskustava u istraživanjima, ka osvetljavanju faktora koji do njih dovode, kao i metodologije njihovog podsticanja u praksi. Nadalje, u istraživanjima se potvrđuje presudna uloga kritičke refleksije u podsticanju transformativnog učenja. Tejlor (Taylor, 2007) predlaže razvijanje shema za kodiranje, kojima bi se dodatno osvetlila uloga refleksije, afektivnih i relacionih aspekata, kao što su poverenje i poštovanje, u procesu transformativnog učenja. U zaključku, ovaj autor navodi da još uvek ne znamo dovoljno o transformativnom učenju, kao i o tome kako osobe revidiraju svoje interpretacije o sebi i svetu.

U pregledu 10 empirijskih studija transformativnog učenja koje su objavljene u recenziranim časopisima u periodu od 1999. do 2008. godine, Snajderova (Snyder, 2008) takođe ukazuje na pozitivne ishode. Međutim, autorka zaključuje da nedostaju longitudinalni nacrti i višestruki izvori podataka. Prema shvatanju Snajderove, pored izveštavanja o proizvodima, potrebno je osvetliti *proces* transformativnog učenja. Prema njenom shvatanju, empirijske studije koje izveštavaju o procentu učesnika koji su doživeli transformaciju odvlače pažnju istraživača od suštinskih tema, kao što je razumevanje procesa putem kojih do transformacije dolazi (Snyder, 2008).

Istraživanje Dejvida Greja i saradnika (Gray *et al.*, 2011) imalo je za cilj da osvetli ulogu koučinga u sektoru malih i srednjih preduzeća, koja u sve većoj meri koriste ove usluge u Velikoj Britaniji. Studija je istraživala faktore koji utiču na proces opredeljivanja za koučing kao intervenciju, percepcije procesa, kao i koristi od ove intervencije. Rezultati kvantitativne analize podataka koji su proizvedeni primenom upitnika ukazuju da koučing ima veoma značajnu ulogu u razvijanju ličnih osobina menadžera, kao što su “upravljanje kognicijama o sebi” i “upravljanje emocijama”, dok je značaj za razvijanje poslovnih veština nešto manji. Autori takođe navode da se menadžeri malih i srednjih preduzeća pre opredeljuju za kouča koji ima psihoterapijsko iskustvo, nego za onog koji nema tu vrstu iskustva. U zaključku studije, navodi se da se, čak i u visoko konkurentnom poslovnom okruženju, kao što su mala i srednja preduzeća, koučing koristi prevashodno kao intervencija u domenu ličnih osobina, pre nego kao intervencija za razvoj poslovnih kompetencija.

U istraživanju transformativnih ishoda uvažavajućeg istraživanja ukazuje se da su ovi ishodi često teško ostvarivi (Bushe & Kasam, 2005). Naime, kritičkom analizom 20 slučajeva primene uvažavajućeg istraživanja, autori zaključuju da samo u trećini slučajeva zaista dolazi do transformativnih ishoda. U ovoj studiji, autori su pod transformativnim ishodima podrazumevali kvalitativnu promenu koja se odnosi na identitet sistema koji se menja, odnosno na promenu drugog reda u Ardžirisovoj tipologiji (Argyris, 1977). U onim slučajevima u kojima je došlo do transformativnih ishoda takođe je registrovana primena generativnih metafora i improvizacije. Generativne metafore identifikovane su kao perzistentni simbolički obrasci koji su stvarali nove “okvire” i nove mogućnosti delovanja. Autori su improvizaciju prepoznavali kao napore da se proizvedu manje promene kao prateći efekti većih i neopipljivih promena. Zaključak ove meta-analize slučajeva jeste da uprkos eksponencijalnom rastu broja programa u kojima se primenjuje uvažavajuće istraživanje, transformativni ishodi često izostaju.

Najzad, jedna od studija ukazuje negativne efekte koučinga (Ellingeret *al.*, 2011). U istraživanju koje je obuhvatilo 408 zaposlenih u različitim organizacijama u SAD, istraživana je povezanost organizacionih investicija u socijalni kapital i učinak zaposlenih. U ovoj studiji utvrđena je pozitivna veza između ove dve varijable, kao što su istraživači i očekivali. Međutim, u istraživanju je utvrđeno da koučing kao organizaciona investicija u socijalni kapital slabi prethodno navedenu korelaciju, suprotno očekivanjima istraživača. Autori studije stoga zaključuju da postoji potencijal da se zaposleni previše izlože programima poput koučinga, kao i da je potrebno pažljivo proceniti kada je koučing kao intervencija produktivan, a kada to nije slučaj.

U zaključku, može se reći da većina studija različitih tehnologija, među kojima su vođenje, refleksivna praksa, transformativno učenje i koučing, ukazuje na njihov pozitivan efekat na razvoj i učinak zaposlenih. Takođe, većina studija nudi empirijsku građu koja potvrđuje značaj navedenih tehnologija za procese konstrukcije i rekonstrukcije identiteta u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U studijama efektivnosti ovih pristupa kontinuiranom profesionalnom obrazovanju dominiraju kvalitativni nacrti i akciona istraživanja. Većina studija prikazuje konkretne primere primene ovih tehnologija, tako da dominira metodologija studije slučaja. Takođe, ove studije usmeravaju se na proučavanje jednog “snimka” doživljaja učenja,

umesto praćenja dugoročnijih efekata (Taylor, 1997; Taylor, 2007). Imajući u vidu Gaskijeve smernice za evaluaciju programa profesionalnog učenja, može se reći da su ove studije uglavnom usmerene na efekte, a znatno ređe na uslove i procese. Drugim rečima, uprkos kvalitativnom usmerenju autora studija, dominira forma sumativne evaluacije. Takođe, čini se da u navedenim studijama nema pokušaja da se osmisli respozivna evaluacija, u skladu sa modelom relacionog konstrukcionizma (van der Haar & Hosking, 2004).

ISTRAŽIVAČKI PRISTUP

U ovom poglavlju biće prikazan istraživački pristup koji je korišćen u radu. Najpre će biti izložen opšti metodološki okvir na kome rad počiva, odnosno ideja o akcionoj nauci. Zatim, biće opisani ciljevi, izbor učesnika, kao proizvodnje i analiza podataka u dva segmenta empirijskog dela ovog rada (*Studija 1* i *Studija 2*).

OPŠTI METODOLOŠKI OKVIR

Akciona nauka i Pasterov kvadrant

Ovo istraživanje u svojoj osnovi počiva na epistemologiji pragmatizma. Prema Djujievom shvatanju (Dewey, 1925), osnovno pitanje koje pragmatizam postavlja jeste pitanje *moćnosti za akciju*. Drugim rečima, za razliku od empiricizma, koji se usmerava na registrovanje činjenica, pragmatizam se okreće ka organizovanju budućih iskustava. Metodološke implikacije pragmatizma elaborisane su u različitim pristupima, među kojima je i ideja *akcione nauke* (Argyris, Putnam & Smith, 1985).

Kao što Ardžiris i saradnici navode, *akcija* i *nauka* su tokom istorije češće bili kontrastni, nego srodni pojmovi. Binarne opozicije koje su prisutne i u svakodnevnom govoru, kao što su teorija/praksa, mišljenje/delanje, nauka/zdrav razum, odražavaju istorijsku razdvojenost akcije i nauke. Nauka je uglavnom konceptualizovana kao teorijska i zasnovana na mišljenju, dok je akcija povezana sa praksom i zdravim razumom. Ideja akcione nauke predstavljala je pokušaj prevazilaženja ovih polarizacija.

Prema shvatanju Ardžirisa i saradnika, akciona nauka stvara kontekst u kojem se ujedinjuju: (1) bazična istraživanja; (2) proces razvijanja teorije; (3) proces socijalne intervencije. Umesto o ispitanicima, ovi autori govore o *klijentima*, odnosno učesnicima u procesu javne refleksije, kojom se osvetljavaju konkretni detalji određenih slučajeva, ali i principi opštije teorije. Može se steći utisak da je akciona nauka zapravo *primenjena nauka*. Međutim, sam pojam primenjene nauke odražava dihotomiju između bazičnih i primenjenih istraživanja. Dok bazični naučnici proizvode fundamentalna i opšta znanja, primenjeni naučnici imaju zadatak da ih primene. Ovakvom podelom rada, prema shvatanju Ardžirisa i saradnika, samo se perpetuira jaz između teorije i prakse. Nasuprot tome, akciona nauka ima za cilj proizvodnje znanja koje je primenljivo u konkretnoj situaciji, ali kojim se ujedno testira i neka opštija teorija.

Akciona nauka nije primenjena nauka – ona je *nauka prakse*. Akciona nauka proučava kako osobe dizajniraju i implementiraju akcije u socijalnim interakcijama. Bilo da je reč o nastavnicima, menadžerima ili psihoterapeutima, akciona nauka ima za cilj stvaranje uslova koji omogućuju učenje i promenu u sistemu klijenta. Na ovaj način, akciona nauka vođena je kako normama nauke, tako i normama prakse. U akcionoj nauci istraživanje se stvara u kontekstu socijalne prakse, a ne van nje. Dok je u naučnoj zajednici ključno pitanje *o čemu se ovde radi*, u zajednici socijalne prakse ključno pitanje je *šta treba uraditi*. Akciona nauka ima za cilj da pruži odgovore na oba ova pitanja (Argyris, Putnam & Smith, 1985).

U akcionoj nauci, proizvodi se, dakle, znanje koje je u službi akcije. Ova vrsta znanja nužno ima normativne implikacije. Odgovarajući na pitanje *šta treba uraditi*, mi se dotičemo pitanja vrednosti. Odgovor koji akcioni naučnik daje na ovo pitanje, odslikava vrednosti naučnika. Domen akcione nauke, stoga, sačinjavaju ne samo empirijske, već i interpretativne i normativne tvrdnje, što zahteva visok stepen refleksivnosti. Najzad, znanje koje se proizvodi akcionom naukom trebalo bi da bude “optimalno nepotpuno” (Argyris, Putnam & Smith, 1985:43), tako da se može oblikovati u skladu sa zahtevima konkretne situacije.

Akciona nauka se usmerava na značenje i logiku akcija ljudi, a ne na utvrđivanje pravilnosti ili povezanosti između događaja. Podaci koje proizvodi akciona nauka se odnose na akcije osoba kao članova zajednice prakse. Polazeći od tvrdnje da je govor najznačajniji oblik akcije, Argyris i saradnici koriste intervju i audio snimanje kao primarne oblike prikupljanja podataka. Pored toga pismeni materijali koje učesnici u istraživanju proizvode, kao i njihovi akcioni eksperimenti, navode se kao metode prikupljanja podataka u akcionoj nauci. Navedeni oblici prikupljanja podataka imaju stvaraju osećaj odgovornosti učesnika/klijenata za proizvođenje tih podataka. Na taj način, minimizuje se kontrola istraživača nad problemima koji se proučavaju i nad podacima koji se odabiraju. Učesnici se ohrabruju da sami odaberu za predmet proučavanja one probleme koji su ključni za njih i proces njihovog učenja. Krajnji proizvod akcione nauke trebalo bi da budu tri vrste rešenja. Najpre, akciona nauka bi trebalo da ponudi opis problema ili situacije. U sledećem koraku, formulišu se alternative pomoću kojih je moguće transformisati taj problem ili situaciju. Najzad, akciona nauka nudi i skiciranje putanje kojom se dolazi do željene transformacije.

Koreni akcione nauke svakako su bile i Levinove ideje o akcionom istraživanju (Lewin, 1946). Kao i akciona nauka, akciona istraživanja imaju za cilj proizvođenje promene u realnih socijalnim situacijama kroz cikluse identifikovanja problema, planiranja, delanja i evaluiranja. Takođe, zajednički za oba metodološka pristupa je i cilj da se proizvede promena u obrascima mišljenja i delanja osoba ili grupa. Međutim, može se reći da akciona nauka, za razliku od akcionog istraživanja, prevazilazi granice konkretnog metoda. Akciona nauka je opšti metodološki pristup koji pruža samo smernice o tome kako praktikovati nauku.

Dok su Ardžiris i saradnici (Argyris, Putnam & Smith, 1985) insistirali na prevazilaženju dihotomije između akcije i nauke, drugi autori su slično ukazivali na neodrživost podele između bazičnih i primenjenih istraživanja. Prema shvatanju Donalda Stouksa (Stokes, 1997), u viziji nauke XXI veka ne bi trebalo dati primat niti bazičnim, niti primenjenim istraživanjima, već je potrebno razviti treću kategoriju istraživanja, koja je u isto vreme i teorijska i namenjena upotrebi. Ova hibridna vrsta istraživanja počiva na shvatanju da fundamentalno razumevanje i primena nisu ortogonalne dimenzije, ili suprotni polovi jednog kontinuuma. Shema koju je Stouks predložio za evaluiranje istraživanja počiva na dve dimenzije: (1) stepen u kome je istraživanje motivisano potrebom za bazičnim razumevanjem; (2) stepen u kome istraživanje ima za cilj rešavanje konkretnog problema (Slika 9). Kao primer istraživanja koja su sprovedena sa ciljem da se unapredi razumevanje određenog fenomena, bez ideje o konkretnoj primeni, navodi se Borovo otkriće strukture atoma. Kao primer istraživanja koja su sprovedena prvenstveno sa ciljem da se rezultati primene u praksi, Stouks navodi Edisonovo otkriće fonografa. Pasterov doprinos razvoju mikrobiologije, pak, bio je vođen kako potragom za fundamentalnim razumevanjem, tako i željom da se rezultati istraživanja primene.

Stouksove ideje imale su značajne implikacije za unapređivanje relevantnosti istraživanja. Naime, može se reći da univerzitetska nastava tradicionalno funkcioniše u okvirima Borovog kvadranta, dok konsultantske istraživačke agencije u najboljem slučaju ne izlaze iz okvira Edisonovog kvadranta. Stoga, u literaturi se mogu naći pozivi da se Pasterov kvadrant prihvati kao osnova univerzitetske nastave na doktorskom nivou (Tushman & O'Reilly, 2007). Dvostruko težište, i na relevantnosti i na rigoroznosti, posmatra se kao adekvatna strateška pozicija za akademska istraživanja.

Najzad, upravo na ovaj način ukazuje se na moguće pravce prevazilaženja problema često niske relevantnosti akademskih istraživanja.

		Relevantnost Orijentacija ka neposrednoj primeni	
		NE	DA
RIGOROZNOST Doprinos fundamentalnom razumevanju	DA	<i>Borov kvadrant</i>	<i>Pasterov kvadrant</i>
	NE	-	<i>Edisonov kvadrant</i>

Slika 9. Pasterov kvadrant (prema Stokes, 1997)

Kvalitativni brikolaž¹²

Ideju brikolaža u metodologiju su uveli Denzin i Linkolnova (Denzin & Lincoln, 2000), kao metaforu za određeni pristup istraživanjima, koji je počeo da se uobličava krajem devedesetih godina XX veka. Sama reč *brikolaž* odnosi se na konstrukciju napravljenu od ma kog materijala koji je dostupan (Vernon, 2007). U kontekstu metodologije, *brikoler*, kao istraživač, koristi mnoštvo različitih metodoloških oruđa i interpretativnih okvira. Brikolaž se može suprotstaviti striktno disciplinarno orijentisanom pristupu u metodologiji, koji počiva na redukcionističkoj epistemologiji i unapred uspostavljenim procedurama. Dok metodološki redukcionizam često dovodi do monološkog znanja, metodološki brikolaž uvažava epistemološku kompleksnost i kontekstualizovanost pojava. Brikolaž počiva na principima *interdisciplinarnosti* i *polivokalnosti*, a brikoler je multi-kompetentni istraživač i “majstor svih zanata” (Kincheloe, 2005). Brikoler je vešt u upotrebi intervjua, u posmatranju, u analizi ličnih dokumenata, istoriografiji, psihoanalizi, analizi diskursa, analizi sadržaja i u mnogim drugim oblastima (Denzin & Lincoln, 2000). Na ovaj način, brikoler zaobilazi “slepe mrlje” pojedinačnih disciplina i

¹² Fr. bricolage.

stvara nove konceptualne okvire i načine proizvodnje znanja. Važno svojstvo metodološkog brikolaža jeste *improvizacija*. Brikoler odbacuje metodološke recepte i proceduralizaciju, dozvoljavajući da kontekst oblikuje istraživačke strategije. Na ovaj način, istraživač dozvoljava upliv kreativnosti u istraživačku metodologiju. Rezultat improvizacije ponekad je i metodološka inovacija.

Istraživač uzima ono što mu je pri ruci u konkretnom kontekstu. Ukoliko istraživač mora da izmisli ili sastavi nova oruđa ili tehnike, ona ili on će to i uraditi. (Denzin & Lincoln, 2000:4)

U isto vreme, brikoler je *praktično orijentisan* jer ima za cilj *transformisanje predmeta istraživanja*. Drugim rečima, realnost koju brikoler proučava nije fiksirani entitet. Prema shvatanju Kincheloa (Kincheloe, 2005), brikoler ima sposobnost da zamisli nešto što nikad nije bilo i vidi svet kakav bi mogao da bude. Upravo u inovativnosti i transformativnom potencijalu, istraživači prepoznaju metodološku rigoroznost brikolaža. Njegova validnost neće se određivati prema istinitosti reprezentacije, već prema tome u kojoj meri čini vidljivim fenomene i proizvodi promenu. Najzad, napuštajući ideju naivnog realizma, brikoler usmerava svoje napore u pravcu pojašnjavanja sopstvene pozicije u mreži socijalnih odnosa čiji je deo. U skladu sa opšte prihvaćenim principom refleksivnosti u kvalitativnim istraživanjima (Denzin, 2001; Parker, 2004; Seale, 1999), brikoler teži da razume način na koji učestvuje u oblikovanju i proizvodnji znanja.

STUDIJA 1: IMPLICITNE TEORIJE KLJUČNIH AKTERA O RAZVOJU PROFESIONALNOG JASTVA

Cilj prve faze ovog istraživanja, kao što je u Uvodu već spomenuto, bio je *mapiranje predstava učesnika o odnosu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta*. Drugim rečima, u *Studiji 1* postavljeni su sledeći ciljevi:

- (1) razumevanje implicitnih teorija ključnih aktera procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja orazvoju profesionalnog jastva;

(2) razumevanje preduslova od kojih, iz perspektive ključnih aktera, zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

U Studiji 1 polazi se od hipoteze da se mogu identifikovati različiti tipovi implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva. Pod implicitnim teorijama podrazumevaju se konstrukcije koje su često nedovoljno verbalizovane i artikulisane, ali koje predstavljaju svojevrstne vodiče za akciju (Maksić & Pavlović, 2011). Nadalje, pretpostavlja se da neke od implicitnih teorija ključnih aktera predviđaju razvojnost profesionalnog jastva u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Najzad, polazi se od hipoteze da je moguće identifikovati skup preduslova od kojih zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Učesnici

Za odgovaranje na istraživačka pitanja postavljena u *Studiji 1* bilo je potrebno sagledati perspektive ključnih aktera procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Stoga su za učešće u *Studiji 1* odabrane tri ciljne grupe iz tri različita sektora. U istraživanju su učestvovali pripadnici sledećih ciljnih grupa: (1) korisnici programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; (2) treneri/edukatori u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; (3) donosioci odluka o kontinuiranom profesionalnom obrazovanju zaposlenih. Korisnici programa definisani su kao osobe koje imaju radno iskustvo i učestvovali su u nekom od oblika stručnog usavršavanja (na primer, radionice, seminari, konferencije). Treneri/edukatori definisani su kao osobe koje imaju iskustva u vođenju programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, dok su donosioci odluka definisani kao direktori, trening menadžeri ili menadžeri ljudskih resursa u organizacijama.

Sve tri ciljne grupe odabrane su kao pripadnici javnog, privatnog i nevladinog sektora. Javni sektor bio je zastupljen podsektorom obrazovanja, tako da su kao predstavnici korisnika programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja učestvovali nastavnici; kao treneri su učestvovali voditelji seminara za nastavnike; a kao predstavnici donosilaca odluka – direktori škola. Ovakav izbor može se opravdati najpre značajem nastavničke profesije u društvu znanja, kao i relativno visokim stepenom investicija u kontinuirano profesionalno obrazovanje nastavnika u našoj zemlji. Najzad, ovakav izbor proishod je i institucionalnog konteksta nastanka ove disertacije: radeći u

Institutu za pedagoška istraživanja, sektor obrazovanja svakako čini jednu od primarnih oblasti mog istraživačkog interesovanja. Na ovaj način, dobijena je kategorizacija uzorka koja je omogućila da se istraživanjem dobije kompleksna slika o odnosu između kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta (Tabela 7).

Tabela 7. Učesnici u Studiji 1.

Korisnici programa			Treneri/edukatori			Donosioci odluka		
javni	privatni	nevladin	javni	privatni	nevladin	javni	privatni	nevladin
16	13	13	5	5	6	3	3	3
42			16			9		
UKUPNO: 67 učesnika								

U skladu sa opštim principima kvalitativnih istraživanja (Denzin & Lincoln, 2000; Marshall, 1996; Parker, 2004) učesnici u istraživanju odabrani su nestatističkim postupcima uzorkovanja. Uzorak učesnika u ovom istraživanju bio je *nameran*¹³, s obzirom da su učesnici odabrani prema unapred definisanim kriterijumima i sa određenim ciljem. Učesnici su najčešće kontaktirani pismenim putem, pomoću elektronske pošte, tako što im je prosleđen poziv za učešće u istraživanju, zajedno sa osnovnim informacijama o istraživanju (Prilog 1). Za učešće u fokus grupama/intervjuima učesnici nisu dobijali nikakvu nagradu, već je učešće bilo na dobrovoljnoj bazi. Deo učesnika odabran je tzv. tehnikom “grudvanja”¹⁴, s obzirom da su učesnici u istraživanju zamoljeni da proslede poziv za učešće u istraživanju drugim potencijalnim učesnicima koji su ispunjavali kriterijume za učešće. Zahvaljujući primeni tehnike “grudvanja”, deo učesnika u istraživanju kontaktiran je “lančano” iz iste organizacije. Uprkos tome, istraživanjem je zahvaćeno čak 38 organizacija: 4 organizacije javnog sektora (2 osnovne i 2 srednje škole), 20 organizacija iz privatnog sektora i 14 nevladinih organizacija.

O učesnicima nisu prikupljeni podaci o njihovom uzrastu, stažu, socio-ekonomskom statusu, stepenu obrazovanja i slično, s obzirom da cilj *Studije 1* nije bio dovođenje u vezu ovih ličnih karakteristika sa pojedinim tipovima odgovora ili gledišta.

¹³ Eng. purposive sample.

¹⁴ Eng. snowballing.

Proizvođenje podataka

Podaci u *Studiji 1* proizvedeni su primenom *fokus grupa* i *individualnih intervjua*. Fokus grupe i intervjui odabrani su kao sredstva koja omogućuju proizvođenje podataka o kompleksnim temama, uz mogućnost elaborisanja ličnih i grupnih značenja (Barbour, 2007). U literaturi se mogu naći barem dva različita određenja fokus grupa (Pavlović & Džinović, 2007). Najpre, fokus grupe se često izjednačavaju sa grupnim intervjuiima u kojima istraživač koristi socijalnu interakciju kao sredstvo za proizvođenje podataka u istraživačke svrhe (Fontana & Frey, 2005; Morgan, 1996). Međutim, u literaturi se navodi i određenje fokus grupa kao nestrukturiranih terenskih intervjua koji se odvijaju u lokalnim zajednicama sa ciljem podsticanja društvene promene (Freire, 1998).

U *Studiji 1*, fokus grupe korišćene su prevashodno kao istraživačko sredstvo za mapiranje predstava i implicitnih teorija ključnih aktera procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Ukupno je organizovano 13 fokus grupa i 12 individualnih intervjua. Prosečno trajanje fokus grupa bilo je oko 70 minuta, a intervjua oko 20 minuta. Sav material proizveden u *Studiji 1* registrovan je uređajem za audio snimanje. Ukupno trajanje snimljenog materijala iznosilo je 18 časova i 54 minuta.

Fokus grupe su bile homogene s obzirom na pripadnost određenoj ciljnoj grupi (korisnici; treneri/edukatori), a heterogene s obzirom na sektorsku pripadnost (privatni, javni, nevladin sektor). Drugim rečima, organizovane su posebne fokus grupe sa korisnicima programa i posebne fokus grupe sa trenerima/edukatorima. Međutim, unutar grupe korisnika nalazili su se pripadnici različitih sektora, a isto važi i za grupu trenera/edukatora. Homogenost fokus grupa prema prvom kriterijumu obezbedila je elaboraciju iskustava korisnika odvojeno od iskustava trenera/edukatora. Ovakav metodološki izbor načinjen je sa ciljem da se omogući slobodno izražavanje obe ciljne podgrupe, s obzirom na pretpostavku da bi prisustvo trenera/edukatora moglo da inhibira korisnike programa da otvoreno govore o svom iskustvu.

Konkretna realizacija terenskog dela *Studije 1* podrazumevala je izvesna odstupanja od inicijalnog istraživačkog plana. Prvobitna zamisao bila je da se sa korisnicima programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja organizuje 6 fokus grupa (po dve fokus grupe iz svakog sektora), sa trenerima/edukatorima 3 fokus grupe (po jedna fokus grupa iz svakog sektora), kao i da se obavi 9 individualnih intervjua sa donosiocima odluka (po tri intervjua iz svakog sektora). Planirano je, dakle, da se sa

korisnicima programa i trenerima/edukatorima organizuju fokus grupe, kako bi se grupna značenja učinila dostupnim. Nadalje, planirano je da se sa donosiocima odluka obave individualni intervjui, imajući u vidu relativno tešku dostupnost ove ciljne grupe. Umesto planiranih 9 fokus grupa i 9 intervjua, organizovan je veći broj, ali je ukupan broj učesnika u istraživanju ostao isti. Razlog za ovo odstupanje od planiranog broja fokus grupa i individualnih intervjua je organizacione prirode. Naime, broj učesnika po fokus grupi je varirao, tako da je većim brojem grupa zahvaćen isti broj učesnika. Takođe, neki ispitanici su otkazivali učešće u fokus grupi, ali im je omogućeno da naknadno daju svoj doprinos istraživanju kroz individualni intervju.

Ova odstupanja od inicijalnog plana nisu suštinski preusmerila proces proizvodjenja podataka. Može se pretpostaviti da ove varijacije u istraživačkim procedurama dovode u oba slučaja do željenih podataka. Manji broj učesnika po fokus grupi, koji je u nekim slučajevima odstupao od idealnog broja od 6-10 učesnika, nije redak u literaturi (Barbour, 2007). Nadalje, u literaturi se navodi da manji broj članova fokus grupe može dovesti do većeg stepena uključenosti učesnika, s obzirom da na raspolaganju imaju više vremena da detaljnije diskutuju svoja shvatanja i iskustva (Morgan, 1996).

Vodiči za fokus grupe i intervjue

Fokus grupe i intervjui vođeni su prema unapred pripremljenim vodičima (Prilog 2). Vodiči za fokus grupe i intervjue konstruisani su za svaku ciljnu grupu posebno (korisnici programa; treneri/edukatori; donosioci odluka). Ipak, sve tri verzije vodiča organizovane su prema sličnim temama, u skladu sa istraživačkim ciljevima. Vodič za fokus grupe sa korisnicima programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja predstavljao je osnovu za konstruisanje vodiča za druge ciljne grupe. Vodiči za grupe sa trenerima/edukatorima i za intervjue sa donosiocima odluka zapravo su u manjem stepenu redukovane verzije vodiča za grupe sa korisnicima. U intervjuiima sa donosiocima odluka dodatno je elaborisano pitanje donošenja odluka o upućivanju zaposlenih na programe kontinuiranog profesionalnog razvoja.

U literaturi (Krueger & Casey, 2002) se navodi da bi vodiče za fokus grupe trebalo konstruisati tako da se sastoje iz različitih tipova pitanja. Neka od pitanja su *uvodna pitanja* za „zagrevanje“ učesnika, a neka su *ključna pitanja*, koja su

najneposrednije povezana sa istraživačkim ciljem. U literaturi se, takođe, navodi da bi tokom fokus grupe koja traje 90-120 minuta trebalo da bude najviše 4-5 ključnih pitanja (HSE, 1998). U ovom istraživanju, vodiči su započinjali uvodnim pitanjima, da bi se postepeno elaborisalo nekoliko ključnih pitanja. Većina pitanja predviđenih vodičima može se svrstati u pitanja otvorenog tipa, što je u skladu sa preporukama iz literature (Barbour, 2007; Puchta & Potter, 2004; Pavlović & Džinović, 2007). Manji broj pitanja zatvorenog tipa imao je funkciju da precizira značenja odgovora na neka od ključnih pitanja. Odnos između pitanja iz vodiča i istraživačkih ciljeva detaljno je prikazan u Prilogu 2.

Na početku svake fokus grupe/intervjua, učesnicima je ukratko objašnjen cilj istraživanja, uz garancije anonimnosti podataka i molbu za audio snimanje. Uvodna pitanja u vodičima (odjeljak *Percepcija profesionalne uloge*) odnosila su se na percepciju profesionalne uloge korisnika programa, trenera/edukatora i donosilaca odluka. Ovaj blok pitanja imao je za cilj da uvede učesnike u priču o profesiji i profesionalnom kontekstu. Takođe, na osnovu elaboracije profesionalne uloge trenera/edukatora i donosilaca odluka, moglo je potencijalno da se zaključi da li ovi akteri spontano navode transformaciju profesionalnog jastva kao cilj programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Sledeći odeljak (*Identitet i profesionalna uspešnost*) sastojao se od pitanja koja su se odnosila na implicitne teorije učesnika o značaju domena subjektivnosti za profesionalnu uspešnost. Ovaj blok završavao se ključnim pitanjima koja su osvetljavala teorije učesnika o tome kako se subjektivnost u profesionalnom kontekstu uobličava i da li je podležna promeni. Drugim rečima, ova ključna pitanja omogućila su da se osvetli da li učesnici smatraju da li su moguće „revizije“ identiteta u profesionalnom kontekstu.

Odeljak pod nazivom *Slika o sebi kao profesionalcu* u izvesnom smislu ponavlja teme i ključna pitanja iz prethodnog odeljka, ali ovoga puta na primerima iz ličnog iskustva. Formiranje subjektivnosti u profesionalnom kontekstu i podložnost promeni elaborisana su na konkretnim primerima iz ličnog iskustva. Na ovaj način, omogućeno je da se odgovori na pitanja iz prethodnog odeljka testiraju na ličnim primerima.

U poslednjem odeljku (*Predstave o profesionalnom razvoju*) koncentrisan je najveći broj ključnih pitanja. U ovom odeljku vodičem je bilo predviđeno razmatranje željenih i ostvarenih ishoda procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Učesnici su direktno podstaknuti da ocene transformativni potencijal ovog procesa i da navedu preduslove od kojih zavisi njihova transformativnost.

Opisana forma vodiča za fokus grupe i intervjuje može se okarakterisati kao relativno strukturisana: redosled pitanja bio je unapred određen i jasno su izdvojene ključne teme koje su značajne iz perspektive istraživača. Međutim, tokom same realizacije fokus grupa i intervjuja dolazilo je do prilagođavanja vodiča kontekstu, tako da su u nekim grupama/intervjuima dodavana nova pitanja, koja su omogućavala elaborisanje korisnog materijala koji su učesnici iznosili tokom razgovora.

Moderacija fokus grupa i vođenje intervjuja

U literaturi je prepoznato da uspešno vođenje intervjuja u značajnoj meri zavisi od veštine intervjuera (Kvale & Brinkmann, 2008). Uloga moderatora još je istaknutija kada je reč o vođenju fokus grupa, s obzirom da je potrebno upravljati socijalnom interakcijom između učesnika u cilju proizvodjenja željenih podataka. Stoga se može reći da kvalitet i relevantnost podataka dobijenih primenom fokus grupa u značajnoj meri zavise od veštine moderatora. Prema stepenu uključenosti moderatora, Morgan (Morgan, 1996) razlikuje fokus grupe koje su u većoj ili manjoj meri strukturisane. Strukturisanije fokus grupe karakteriše visok stepen kontrole moderatora nad sadržajem komunikacije i tipom interakcije između učesnika. U manje strukturisanim fokus grupama, učesnici mogu sami nametati određene teme i slediti sopstvene interese. Morgan (Morgan, 1996) ističe da broj pitanja koja su predviđena vodičem za fokus grupe u značajnoj meri utiče na stepen kontrole moderatora: što je broj pitanja veći, to je nužno veći i stepen kontrole. U literaturi se navodi da stepen kontrole moderatora u fokus grupama treba da bude usklađen sa istraživačkim ciljem (McDonald, 1993). Ukoliko je istraživač zainteresovan i za određene teme koje nije predvideo vodičem, dopustiće da učesnici sami unesu određene teme i sadržaje u diskusiju.

U *Studiji 1* vodičem za fokus grupe predviđene su određene opšte teme koje su neposredno povezane sa istraživačkim ciljem. Ove teme dosledno su diskutovane sa učesnicima kao prioritetni sadržaji. Međutim, tokom moderacije postojala je otvorenost i za srodne teme koje nisu bile predviđene vodičem. Interakcija koja se razvijala između učesnika fokus grupa bila je veoma “živa” i podsticajna za detaljnije elaborisanje određenih tema. Uloga moderatora u *Studiji 1* definisana je tako da se ova vrsta sadržaja

podstakne, ali uz kanalisanje interakcije i vraćanje na centralne teme kada je to bivalo potrebno. Sama dinamika interakcije takođe je bila u izvesnom stepenu pod kontrolom moderatora. Grupna dinamika bila je prevashodno kanalisana namerom da se “glas” svih učesnika fokus grupe čuje u podjednako meri. Stoga su pojedini učesnici povremeno podsticani da slobodno izraze svoja viđenja. U celini, može se reći da je i nad sadržajem komunikacije i nad tipom interakcije između učesnika ostvaren srednji stepen kontrole: fokus grupe nisu u potpunosti oblikovane spontanim sadržajim učesnika, ali ni striktno definisanim vodičem. Ovakav izbor predstavljao je proishod relativno strukturisanog pristupa predmetu i ciljevima istraživanja, ali i otvorenosti istraživačkog procesa za učenje i prilagođavanje.

STUDIJA 2: RAZVOJNA LABORATORIJA

Studija 2 sprovedena je nakon što je u *Studiji 1* obavljeno mapiranje predstava učesnika o odnosu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta. Ciljevi *Studije 2* podrazumevali su: (1) dizajn; (2) primenu; i (3) evaluaciju jednog programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, u okviru kojeg se podstiču procesi rekonstrukcije identiteta. Ovakva formulacija ciljeva u *Studiji 2* bila je inspirisana prethodno opisanim idejama o akcionoj nauci (Argyris, Putnam & Smith, 1985) i istraživanjima namenjenim upotrebi (Stokes, 1997). Naime, istraživački ciljevi u okviru *Studije 2* odnosili su se na doprinos teoriji i metodologiji rekonstrukcije profesionalnog jastva, ali su podrazumevali i izvođenje konkretne intervencije u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U skladu sa navedenim ciljevima, u *Studiji 2* polazi se od hipoteze da ćedati program kontinuiranog profesionalnog obrazovanja dovesti do transformativnih efekata, kao i da je moguće osvetliti ključne mehanizme njihovog proizvođenja.

Učesnici

Učesnici u *Studiji 2* bile su osobe sa radnim iskustvom i iskustvom učešća u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Ova ciljna grupa definisana je u okviru *Studije 1* kao *korisnici programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. Radno iskustvo definisano je kao kriterijum za učešće u *Studiji 2*, kako bi se obezbedila

relevantnost programa za učesnike, dok je prethodno učešće u drugim programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja omogućilo poređenje sa prethodnim iskustvima. Kao i u *Studiji 1*, odabrani su pripadnici javnog, nevladinog i privatnog sektora. Javni sektor je, kao i u *Studiji 1*, bio zastupljen podsektorom obrazovanja, tako da su kao predstavnici korisnika programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja učestvovali nastavnici. Uključena je po jedna grupa korisnika iz sva tri sektora. Na ovaj, način dobijena je struktura uzorka u *Studiji 2* (Tabela 8).

Tabela 8. Učesnici u Studiji 2.

Korisnici programa		
Privatni sektor	Javni sektor	Nevladin sektor
7	8	8
UKUPNO: 23 učesnika		

Učesnici *Studije 1* iz ciljne grupe korisnika programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja bili su pozvani da kao dobrovoljci uzmu učešće u *Studiji 2*. Učesnici su usmeno kontaktirani po završetku fokus grupe koja je organizovana u okviru *Studije 1*, uz poziv da učestvuju u ciklusu iskustveno-edukativnih radionica. Ni za učešće u *Studiji 2* učesnici nisu dobijali nikakvu nagradu, već je učešće bilo na dobrovoljnoj bazi. *Studijom 2* zahvaćeno je 11 organizacija: 6 organizacija privatnog sektora, 4 organizacije nevladinog sektora i 1 organizacija javnog sektora (1 osnovna škola). Takođe, ni u *Studiji 2* nisu prikupljeni socio-demografski podaci o učesnicima.

Metodologija dizajniranja programa

Prvi cilj *Studije 2* bio je, dakle, dizajniranje programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja u okviru kojeg se podstiču procesi rekonstrukcije identiteta. U poglavlju pod nazivom *Tehnologije rekonstrukcije identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja* ukazano je na zamagljivanje granice između ličnog i profesionalnog identiteta u savremenoj teoriji, kao i na zamagljivanje granice između ličnog i profesionalnog vođenja u dokumentima obrazovne politike. Stoga je metodologija dizajniranja programa u *Studiji 2* bila u skladu sa pozivom da se osmisle oblici kontinuiranog profesionalnog obrazovanja koji predstavljaju „intervencije u procesu konstrukcije identiteta“ (Sultana, 2003:44). Metodologija dizajniranja programa

u *Studiji 2* oslanjala se na prethodno opisane tehnologije rekonstrukcije identiteta: model refleksivne prakse, konstruktivistički koučing i uvažavajuće istraživanje. Program je osmišljen tako da se njime obuhvati jedan ciklus refleksije ili ciklus iskustva. U skladu sa navedenim teorijskim okvirima o podsticanju refleksije, program je obuhvatao pet faza, a svaka faza osmišljena je kao jedna dvosatna radionica. S obzirom na centralnu ideju da se programom podstakne eksperimentacija u profesionalnom kontekstu, program je nazvan *-Razvojna laboratorija*.

Prva radionica nazvana je *Moja profesionalna lična karta* i njen cilj bio je uzajamno predstavljanje učesnika i formiranje grupe. Od učesnika je tražena saglasnost u vezi sa audio snimanjem radionica, uz garancije anonimnosti podataka. Učesnicima je predočena mogućnost da se, ukoliko žele, upoznaju sa rezultatima obrade podataka. Veoma važan segment prve radionice bila je primena *Mreže repertoara konstruktivna uloga*¹⁵ (Kelly, 1955; Stojnov, 2003; Đerić, Lalić i Pavlović, 2011) kao tehnike samoprocene. Posredstvom ove dijaloške tehnike ispituje se sistem ličnih dimenzija pomoću kojih osoba osmišljava svet, sebe i druge osobe u tom svetu. Primena ove tehnike podrazumeva odabir relevantnih elementa za procenu doživljaja sebe ili drugih osoba iz sopstvenog okruženja. Nakog toga, osmišljavaju se lične dimenzije koje dobro opisuju ove elemente i ujedno služe za njihovu procenu. Konačno, odabrani elementi se procenjuju u skladu sa određenim dimenzijama na sedmostepenoj skali. U *Studiji 2* odabrani su sledeći elementi za procenu: (1) *Ja sada kao profesionalac* – ukazuje na aktuelne percepcije sebe u profesionalnoj ulozi, odnosno predstavlja odgovor na pitanja *pomoću kojih dimenzija bih opisao/opisala sebe u profesionalnoj ulozi*; (2) *Ja kao profesionalac na početku karijere* – odabran je s ciljem da osveti lične promene u profesionalnoj ulozi koje su se odigrala kroz vreme; (3) *Ja kao profesionalac za nekoliko godina* i (4) *Ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem* – ovi elementi su odabrani u cilju identifikovanja naših zona narednog razvoja u profesionalnoj ulozi; (5) *Ja kao profesionalac kakav ne bih voleo/volela da budem* – izabran je da osvetli nepoželjne dimenzije svoje profesionalne uloge.

Učesnici u *Studiji 2* su tokom prve radionice dobili formulare za popunjavanje *Mreže repertoara konstruktivna uloga* (Prilog 3). Zadatak koji je bio pred učesnicima sastojao se u tome da osmisle dimenzije koje dobro opisuju navedene elemente

¹⁵Ova tehnika spomenuta je u drugom poglavlju ovog rada u okviru Grejovog pregleda procesa i oruđa za facilitaciju refleksije (Gray, 2007).

profesionalne uloge. Potom, učesnici su ocenjivali elemente profesionalne uloge na svakoj od dimenzija. Kao primer učesnicima je bila ponuđena dimenzija *opterećen – relaksiran*, prema kojoj su procenjeni zadati elementi. Na ovaj način, *Mreža* je nudila učesnicima određeni stepen strukture (kroz zadate elemente), ali i slobode da unesu lično relevantne dimenzije. Ovakva forma samoprocene imala je zadatak da podstakne učesnike na refleksiju, kao i da ukaže na moguće pravce rekonstrukcije.

Druga radionica nazvana je *Lično istraživačko pitanje: „kako da...“*. Već ovakvim izborom naziva, istaknuta su neka značajna svojstva druge faze programa. Osnovni cilj druge radionice bio je da, u skladu sa Djujievim idejama (Dewey, 1997), pozove učesnike da program shvate kao neku vrstu ličnog istraživanja. Formulisanje ličnog istraživačkog pitanja predstavljalo je prvi korak na tom putu. Druga radionica dizajnirana je tako da započne upoznavanjem učesnika sa rezultatima tehnike samoprocene (*Mreža repertoara konstruktivnih uloga*), koja je zadata tokom prve radionice. Upoznavanje učesnika sa ovim rezultatima imalo je za cilj ukazivanje na (1) sadržaj poželjne i nepoželjne slike o sebi kao profesionalcu; (2) sadržaj percipiranih promena koje su se dogodila od početka karijere; (3) aktuelno pozicioniranje učesnika u profesionalnoj ulozi u odnosu na poželjnu i nepoželjnu sliku o sebi; (4) očekivane i poželjne promene u percepciji profesionalne uloge. U skladu sa Korthagenovim idejama o sržnoj refleksiji (Korthagen, 2005), *Mreža* je omogućila utvrđivanje diskrepance između percepcije idealnog i aktuelnog jastva. Takođe, podaci dobijeni primenom *Mreže* omogućili su osvetljavanje portreta najboljeg jastva, u skladu sa principima uvažavajućeg koučinga u fazi otkrića (Dutton *et al.*, 2010). Prilikom osmišljavanja druge radionice, bilo je veoma važno osmisliti način prenošenja relativno komplikovanih rezultata statističke obrade *Mreže* na jednostavan i razumljiv način. Drugim rečima, rezultati primene *Mreže* imali su ne samo funkciju prikupljanja podataka za potrebe istraživanja, već i (još važnije) komunikacije sa učesnicima u Studiji 2. Naime, bilo je predviđeno da rezultati primene *Mreže* budu lično relevantni učesnicima, kako bi se omogućila njihova participacija u daljim fazama programa. Kako bi se obezbedilo da se tokom druge radionice zaista i formulišu lična istraživačka pitanja, za svakog učesnika posebno osmišljena su generativna pitanja. Pored formulisanja odgovora na pitanje *šta biste želeli da radite drugačije u praksi*, tokom

druge radionice elaborisane su i implikacije date promene. Na ovaj način, pripremljen je „teren“ za sprovođenje eksperimenata u daljim fazama programa.

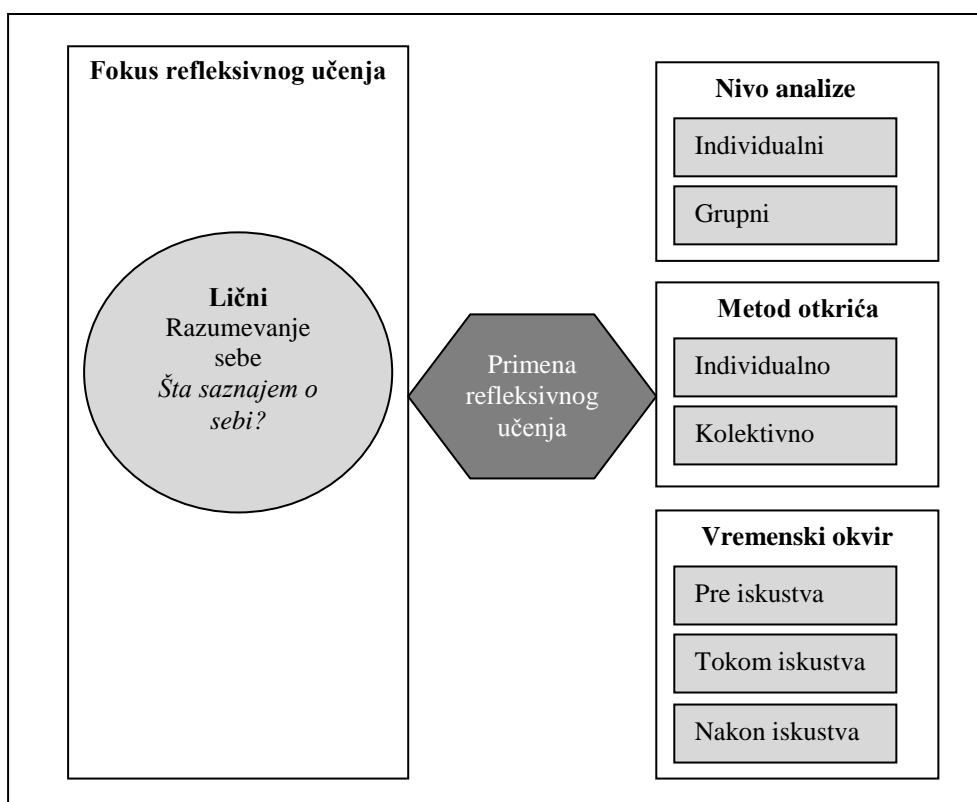
Treća radionica nazvana je *Praktična primena: „Pokušaću da...“*. Ova radionica imala je za cilj da konkretizuje istraživačko pitanje formulisano u drugoj fazi programa. Kroz povezivanje ličnog istraživačkog pitanja sa konkretnim situacijama u praksi predviđeno je da program podstakne učesnike na eksperimentaciju. Veoma važan element u dizajnu programa bila je veza koja je uspostavljena između apstraktnog doživljaja sebe u profesionalnom kontekstu i konkretnih situacija iz prakse. Ova veza omogućila je da se praktični eksperimenti zaista odvijaju kao intervencije u konstrukciji identiteta. Treća radionica osmišljena je tako da učesnici već tokom radionice započnu prve eksperimente kroz odigravanje, simulacije, pisanje narativa o željenom ponašanju u praksi ili kroz konstrukciju generativnih metafora. Takođe, na trećoj radionici zajedno sa učesnicima osmišljeni su „domaći zadaci“ u vidu eksperimenata koji se mogu sprovesti u realnom kontekstu prakse.

Tokom četvrte radionice koja je nazvana *Ishodi praktičnih proba*, elaborisani su rezultati primene konkretnih eksperimenata u praksi. Četvrta radionica osmišljena je kao kontekst za elaboraciju uspešnih, ali i neuspešnih poduhvata. Na ovaj način, četvrta radionica imala je za cilj da pruži ohrabrenje i podršku učesnicima, bilo da su načinili prve korake ka novim profesionalnim jastvima, bilo da su uočili ograničenja i prepreke na putu promene. Relativno otvorena struktura četvrte radionice osmišljena je tako da se omogući što veći stepen responzivnosti za sadržaje koje bi učesnici uneli tokom ove radionice.

Cilj poslednje radionice, *Povratna informacija i evaluacija programa*, jasan je već iz samog njenog naziva. Pored evaluacione uloge, poslednja radionica označavala je i formalni završetak programa. U skladu sa idejom iz uvažavajućeg koučinga, deo poslednje radionice bio je posvećen deljenju fotografija koje su služile kao *memento*. Naime, za svakog učesnika ponaosob odabrana je po jedna fotografija koja je imala funkciju podsetnika ili fizičke reprezentacije nekih od uspeha koji su ostvareni tokom programa. Pored funkcije opraštanja, ove fotografije imale su i funkciju podrške učesnicima da istraju na putu promene i nakon formalnog završetka programa.

U analizi metodologije dizajniranja *Razvojne laboratorije* može se reći da je program počivao na konstrukcionističkoj epistemologiji prakse. Takođe, prilikom

dizajniranja programa uveženi su principi reflektivnog i transformativnog učenja, kao i konstruktivističkog i uvažavajućeg koučinga. Prikaz metodologije dizajniranja programa prema prethodno opisanoj konceptualnoj mapi Hedbergove (Hedberg, 2009) nalazi se na Slici 10. Najpre, fokus reflektivnog učenja u *Razvojnoj laboratoriji* bio je lični, a ne predmetni ili kritički. U skladu sa Korthagenovim modelom (Korthagen, 2005), program je podsticao sržnu refleksiju jer se bavio pitanjima identiteta i misije. Nivo analize u dizajnu programa bio je kako individualni, tako i grupni. Nadalje, program je dizajniran tako da počiva na na grupnom radu kao metodu otkrića, što je ujedno u skladu sa preporukama OECD-a za dizajniranje programa vođenja (Sultana, 2003). Najzad, vremenski okvir reflektivnog učenja obuhvatao je sve tri dimenzije. Može se reći da je program imao za cilj da podstiče refleksiju-o-akciji, refleksiju-u-akciji, ali i refleksiju-za-akciju. Drugim rečima, program je bio orijentisan ka akciji u prošlosti, sadašnjosti, ali i budućnosti.



Slika 10. Analiza dizajna programa prema konceptualnoj mapi Hedbergove (Hedberg, 2009).

Metodologija primene programa

Primena programa *Razvojna laboratorija* počivala je na istim teorijskim izvorima kao i metodologija dizajniranja ovog programa. U skladu sa principima konstruktivističkog koučinga i metaforom osobe-naučnika, učesnici u istraživanju imali su ulogu “eksperata” za sopstveno iskustvo. Uloga autorke, kao eksternog facilitatora, svodila se na ulogu “istraživačkog savetnika” i “provokatora”, pre nego predmetnog eksperta. Ovakva podela uloga prilikom primene programa podrazumevala je prenošenje liderske funkcije na nivo grupe, kao i podsticanje učesnika da preuzmu odgovornost za svoje učenje i razvoj.

Prema shvatanju De Vrija i Korotkova (de Vries & Korotkov, 2007), jedan od izazova sa kojima se suočavaju program profesionalnog razvoja jeste stvaranje “tranzicionog prostora”, odnosno sigurnog okruženja za eksperimentaciju. Ovi autori ukazuju da je profesionalna promena teška, a često i jedna od najtežih stvari sa kojima se zaposleni suočavaju tokom karijere. Stoga, stvaranje okruženja koje pruža osećaj poverenja i podrške predstavlja jedan od ključnih uslova od kojih zavisi uspeh programa profesionalnog razvoja. Ovi principi uvažavani su prilikom primene *Razvojne laboratorije*. Učesnici su ohrabrivani na saradnju, uzajamno uvažavanje i prihvatanje multiperspektivizma.

Takođe, u skladu sa Edmondsonovom klasifikacijom (Edmondson, 2008) planirano je da se program ne odvija ni u “zoni anksioznosti”, ni u “zoni komfora”, već u “zoni učenja”. Odvijanje programa u “zoni učenja” podrazumevalo je obezbeđivanje visokog stepena sigurnosti za učesnike, ali uz postavljanje zahtevnih ciljeva (Slika 11). Na ovaj način, participativnost, interaktivnost i podsticajnost podrazumevali su se u svim fazama primene programa, što je *Razvojnu laboratoriju* zaista činilo zajedničkim istraživačkim poduhvatom.

		Odgovornost za postizanje zahtevnih ciljeva	
		Nizak stepen	Visok stepen
Psihološka sigurnost	Visok stepen	ZONA KOMFORA	ZONA UČENJA
	Nizak stepen	ZONA APATIJE	ZONA ANKSIOZNOSTI

Slika 11. “Zona učenja” kao kontekst primene *Razvojne laboratorije* (Edmondson, 2008).

Sam proces primene programa počivao je na ideji o značaju integrisanja sledećih polova: kreativnosti i rigoroznosti; imaginacije i sistematičnog vođenja; inovacije i stabilnosti. Otvorena struktura dizajna programa pružala je smernice o opštim ciljevima i fazama programa, ali je ujedno omogućavala fleksibilnost u primeni. Na ovaj način, improvizacija je utkana u program kao njegovo značajno svojstvo, u skladu sa Šonovom metaforom refleksivne prakse kao džez izvođenja (Schön, 1982) i idejom o istraživanju kao brikolažu (Kincheloe, 2005).

Tokom primene programa korišćene su brojne tehnike koje su proistekle iz navedenih teorijskih izvora: samokarakterizacija (Kelly, 1955), konverzacioni metod (Stojnov, 2003), odigravanje (Kelly, 1955), ABC tehnika (Stojnov, 2003), PEG (Procter & Procter, 2008), Zajednica jastva (Mair, 1977), upotreba generativnih metafora (Orem et al., 2007) i pisma kao narativne tehnike (White & Epston, 1990), simulacije (Mezirow, 1997). Primena ovih tehnika bila je oblikovana zahtevima konkretnog konteksta. Drugim rečima, primena programa nije bila vođena unapred utvrđenim redosledom primene pojedinih tehnika, već su one po potrebi korišćene u skladu sa ciljevima programa. Navedene tehnike su korišćene u skladu sa principom simultanosti (Orem et al., 2007), prema kojem samo istraživanje predstavlja vrstu intervencije.

Još jedan važan princip na kojem je počivala primena programa predstavljalo je njegovo pozitivno usmerenje. Tokom primene programa, uvažavana je neminovnost negativnih emotivnih pratilaca procesa učenja i razvoja. Međutim, u skladu sa pozitivnim principom uvažavajućeg istraživanja (Orem *et al.*, 2007), program je primenjen tako da minimizuje inicijalnu dezorijentaciju, stid, strah ili krivicu među učesnicima. Drugim rečima, program je primenjen tako da bude usmeren ka oživljavanju pozitivnih predstava i emocija, kao što su nada, oduševljenje i inspiracija.

Metodologija evaluacije programa

Evaluacija *Razvojne laboratorije* bila je vođena istim teorijskim izvorima kao i dizajniranje i primena ovog programa. Na ovaj način, uvažena je preporuka o značaju teorijskog utemeljivanja praksi evaluacije (Guskey, 2000). Polazeći od opisanog shvatanja identiteta i prikazanih tehnologija rekonstrukcije identiteta u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, cilj evaluacije *Razvojne laboratorije* odnosio se na razumevanje transformativnih efekata programa, kao i razumevanje

procesa i uslova koji dovode do tih efekata. U skladu sa ovim ciljevima, evaluacija *Razvojne laboratorije* podrazumevala je responzivno i iluminativno usmerenje. Pored toga, predviđeni su kako formativni, tako i sumativni tip evaluacije. Prema Kirkpatrikovom modelu (Kirkpatrick, 1998), evaluacija *Razvojne laboratorije* podrazumevala je bavljenje efektima na prva tri nivoa (zadovoljstvo učesnika programom; stečena znanja i veštine; primena znanja i veština).

Materijal za evaluaciju programa predstavljali su sledeći izvori: (1) transkripti audio snimaka radionica; (2) transkripti evaluativne fokus grupe; (3) završni evaluacioni upitnik. Analiza transkripata audio zapisa sa radionica omogućila je razumevanje mehanizama proizvodjenja transformativnih programa, kritičnih faktora uspeha, dometa i ograničenja programa. Analiza transkripata evaluativne fokus grupe i podaci dobijeni primenom završnog upitnika predstavljali su osnovu za sumativnu evaluaciju programa. Najzad, pored evaluacije programa na nivou grupnih procesa, korišćene su i kvalitativne evaluacije višestrukih slučajeva.

ANALIZA PODATAKA

Utemeljena teorija i analiza pozicioniranja

Podaci dobijeni u *Studiji 1* i *Studiji 2* analizirani su primenom kombinacije utemeljene teorije (Strauss & Corbin, 1990), kao i analize diskursa i narativa (Parker, 2004; Pavlović i sar., 2006; Pavlović, 2010a; Pavlović, 2010b; Pavlović i sar., 2010; Potter & Wetherell, 1987). U tom smislu, može se reći da je analiza podataka predstavljala svojevrsni *kvalitativni brikolaž*. Principi utemeljene teorije primenjeni su kako bi se obezbedila cikličnost i sistematičnost u postupku analize. Sa druge strane, principi analize diskursa i narativa korišćeni su u cilju zasnivanja analize na odgovarajućim teorijskim konceptima.

U skladu sa principima utemeljene teorije, analiza se odvijala kroz nekoliko koraka. U fazi otvorenog kodiranja, obavljeno je raščlanjavanje podataka red-po-red¹⁶ na inicijalne kodove. Ove teme nisu bile unapred determinisane, već su nastajale tokom analitičkog postupka. Nakon faze otvorenog kodiranja, usledila je faza aksijalnog kodiranja, u kojoj je analiza bila u većoj meri usmerena i konceptualna. U ovoj fazi,

¹⁶ Eng. line by line coding.

inicijalni kodovi grupisani su u određene teme, koje su odražavale elemente implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva (*Studija 1*), kao i centralne aktivnosti i ishode *Razvojne laboratorije* (*Studija 2*). Najzad, tokom faze selektivnog kodiranja, identifikovane teme su dalje elaborisane kroz uspostavljanje veza između pojedinih tema, čime je obavljena dalja integracija i hijerarhizacija podataka.

U skladu sa principima analize diskursa i narativa, pojam *pozicioniranja* predstavljao je centralni analitički koncept. Analiza pozicioniranja podrazumevala je osvetljavanje diskurzivnih procesa putem kojih su ključni akteri procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja locirani u razgovorima, bilo tako što su sami sebe pozicionirali ili tako što su bivali pozicionirani. Drugim rečima, analitička procedura podrazumevala je analizu *interaktivnog reflektivnog pozicioniranja* (Davies & Harre, 1990).

Transkripcija

Transkripcija predstavlja početnu fazu kvalitativne analize, tokom koje počinju da se konstituišu podaci. S obzirom da transkripti specifikuju na osnovu čega je istraživač uobličio određene interpretacije, može se reći da oni imaju sličnu ulogu koju u kvantitativnom istraživanju imaju tabele sa podacima. U literaturi se najčešće navode dva pristupa transkripciji: naturalizovani i denaturalizovani (Oliver *et al.*, 2005). Naturalizovani pristup podrazumeva što detaljnije transkribovanje svakog iskaza. Denaturalizovani pristup takođe predstavlja potpun i veran vid transkripcije, ali se u okviru njega idiosinkratični elementi govora (npr. zamuckivanje, pauze, neverbalne reakcije, nevoljne vokalizacije) uklanjaju iz transkripata. Naturalizovani pristup je čest u konverzacionoj analizi, u kojoj je centralna tema analiza „mehanike“ konverzacije. Sa druge strane, denaturalizovani pristup je čest u utemeljenoj teoriji i etnografiji, u kojima je težište na proučavanju značenja i percepcija.

S obzirom na ciljeve ovog rada, odabran je denaturalizovani pristup transkripciji. Ovaj minimalni tip transkripcije podesan je i jer redukuje „šum“ koji može nastati kada se u transkriptima nađu detalji koji nisu od značaja za dati tip kvalitativne analize. U cilju osiguranja anonimnosti, u transkriptima nisu navedena prava imena učesnika u *Studiji 1* i *Studiji 2*.

REFLEKSIJE O ISTRAŽIVAČKOM PRISTUPU

U ovaj rad utkano je teorijsko stanovište da je moguće podstaći razvoj profesionalnog jastva kroz programe kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Ovo teorijsko stanovište presudno je oblikovalo sve faze istraživačkog procesa. Najpre, sama tema ovog istraživanja proizašla je iz teorijskog okvira konstruktivističke psihologije, u okviru koje se identitet posmatra kao konstrukcija podložna razvoju. Autorkino iskustvo u primeni opisanih tehnologija rekonstrukcije identiteta u okviru programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja takođe je oblikovalo izbor, formulaciju i realizaciju istraživačkih ciljeva. Uloge moderatora fokus grupa (*Studija 1*) i facilitatora programa (*Studija 2*), podrazumevale su visok stepen participacije istraživača u proizvođenju podataka. Uprkos tome, tokom svih faza istraživačkog postupka, autorka je nastojala da obezbedi da se čuju različiti „glasovi“ učesnika, uključujući i one sa kojima se autorka ne bi složila. Takođe, prilikom analize odigravanja *Razvojne laboratorije* autorka je nastojala da ukaže i na pozitivne i na negativne aspekte procesa, na njegove domete, ali i ograničenja. Analiza podataka koja sledi predstavlja materijal na osnovu kojeg će čitaoci moći da procene u kojoj meri su ova nastojanja i ostvarena.

STUDIJA 1: ANALIZA PODATAKA.,,KAKO SE POSTAJE TAKVA OSOBA“

Kao što je navedeno u prvom poglavlju ovog rada (*Diskurzivna i narativna konstrukcija jastva i identiteta*), u naučnom diskursu postoji debata između entitetskog i konstruktivističkog shvatanja identiteta. Istraživanja su ukazala da takođe postoje dva tipa *laičkih teorija o jastvu* (Dweck *et al*, 1999; Dweck, 2008). Naime, identifikovane su „entitetske“ implicitne teorije, u kojima se jastvo posmatra kao skup crta koje nisu podložne promeni. Nasuprot tome, identifikovane su i „razvojne“ implicitne teorije, u kojima se jastvo posmatra kao promenljivo. Navedene implicitne teorije o jastvu povezane su sa osmišljavanjem sopstvenih akcija kao nepromenljivih, odnosno kao promenljivih.

Cilj *Studije 1* odnosio se na razumevanje implicitnih teorija ključnih aktera o (ne)promenljivosti profesionalnog jastva, kao i o eventualnim razvojnim mehanizmima. U razgovoru sa ključnim akterima procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja identifikovane su *tri teorije o razvoju profesionalnog jastva*, koje imaju značajne implikacije za proces kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U nastavku teksta biće analizirana ova tri tipa implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva. Prema shvatanju Dveckove i saradnika (Dweck *et al*, 1999), implicitne teorije „razvojnog“ tipa imaju kauzalnu ulogu u odnosu na traganje za izazovima, samo-regulaciju i rezilijentnost. Nadalje, Dveckova navodi da se „razvojne“ implicitne teorije mogu naučiti. U eksperimentalnoj studiji, Dveckova je učenicima srednje škole pružala obuku u trajanju od osam radionica¹⁷, koja je za cilj imala učenje implicitnih „razvojnih“ teorija. Učenici iz eksperimentalne grupe postigli su značajno poboljšanje ocena, ali i motivacije za učenje.

TEORIJA 1: „ILI JESI, ILI NISI“.

Implicitne „entitetske“ teorije o razvoju profesionalnog jastva identifikovane su i u *Studiji 1*. Ovaj tip implicitnih teorija počiva na shvatanju da ličnost predstavlja *datost* (Izvod 1). Stoga je promena profesionalnog jastva u ovom tipu implicitnih teorija konceptualizovana kao nemoguć poduhvat. Može se govoriti o implicitnom „nativizmu“, kao i o verziji ovih teorija u kojima se ističe formativnost ranih iskustava.

¹⁷Kompjuterska verzija navedenog programa od osam radionica dostupna je na sajtu *Mozgologija* <http://www.mindsetworks.com/brainology/>.

*Izvod 1. „Ili jesi, ili nisi“.
(korisnici programa iz nevladinog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P ¹⁸ .: <i>Kako se postaje otvoren... to je bilo pitanje.</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
Ana: <i>Ili jesi ili nisi.</i>	odsustvo razvojnosti

Implicitni „nativizam“ i formativnost ranih iskustava

Zagovornici nativističke teze u psihologiji ličnosti ukazuju na formativnu ulogu bioloških faktora, kao i na nemogućnost transformacije biološki određenih crta (Costa & McCrae, 1989). U „nativističkoj“ verziji implicitnih teorija nasleđe se takođe posmatra kao ključni formativni faktor (Prilog 4). Drugim rečima, ključne osobine kojima se opisuje subjektivnost u profesionalnom kontekstu nisu podložne učenju, već se osoba sa njima rađa. Nadalje, „nativističke“ implicitne teorije podrazumevaju da je promena načina na koji doživljavamo sebe u profesionalnom kontekstu moguća samo u manjoj meri. Promena je konceptualizovana kao „kanalisanje“ već postojećih osobina, a osobine koje nisu predodređene nasleđem, ne mogu se razvijati (Izvod 2).

*Izvod 2. Moguće je samo „kanalisanje“.
(korisnici programa iz privatnog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nataša: <i>I onda shvatiš da sve to može da se nauči, ali da su te neke lične osobine stvarno bitne.</i>	lične osobine ne mogu da se nauče
J.P.: <i>Koje?</i>	
Nataša: <i>Komunikativnost, druželjubivost, otvorenost prema ljudima. Prosto da im pokažeš da mogu da imaju poverenja u tebe na ovoj poziciji. Meni je najdraži fidbek od ljudi kad kažu: „Ti kad uđeš u prostoriju, sve zablista“... Tako da mislim da su mnogo bitne te neke.... ta neka topla ljudska strana je najbitnija [za uspešno obavljanje posla]</i>	lične osobine najbitnije
J.P.: <i>Kako misliš da čovek postane takav?</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
Nataša: <i>Rođenjem. Zaista je tako... Ja sam takva... u smislu fina... Svi smo mi vaspitani i kulturni, ali ja jednostavno... način na koji pričam s tobom minut preko telefona... ulijem takvo</i>	nasleđe kao formativni faktor

¹⁸ Inicijali J.P. koriste se za označavanje iskaza autorke/istraživača.

	<i>poverenje, da ti prosto kažeš: „Sa ovom osobom mogu da radim“... Ja sam stvarno takva i na privatnom i na poslovnom planu... i sa decom i sa ljudima mojih godina. Ja kad bih pokušala da budem drugačija, da se ne nasmejem nekom, da mu se ne javim na ulici... meni bi to bilo nemoguće... Tako da mislim da je to, uz vaspitanje i neke stvari... E sad ukoliko ljudi rade na sebi, uče...</i>	autentičnost konzistentnost u privatnom i profesionalnom kontekstu nemogućnost promene
J.P.:	<i>E, to. Jel se to razvija ili ne?</i>	
Nataša:	<i>Mislim da 70% mora da bude rođenjem, a ovo možete da kanališete, ali mislim da je teško.</i>	promena moguća samo u manjoj meri
J.P.:	<i>Znači samo neki mali deo?</i>	promena kao kanalisanje već postojećih osobina
Nataša:	<i>Mogu ja neki mali deo da kanališem ili usmerim na jednu ili drugu stranu, ali one već moraju da budu razvijene. Ukoliko nisu, ja ne znam kako bih razvila.</i>	teškoće promene

Najzad, one osobine koje su predodređene nasleđem opažaju se kao prirodne, tako da njihovo ispoljavanje u profesionalnom kontekstu ne zahteva napor ili trud. Nasuprot tome, razvijanje osobina koje nisu predodređene zahteva mnogo truda, a sam ishod ovog procesa nije izvestan ili garantovan (Prilog 4). Doživljaj autentičnosti „prirodne“ datosti onemogućava fragmentaciju, tako da se jastvo konstruiše kao istovetno u privatnom i u profesionalnom kontekstu (*Menibi bilo teško da zamislim da neko u privatnom životu misli drugačije, a da u radno vreme zna kako mora da se ponaša... i to bi na dugi rok bilo frustrirajuće, donosilac odluka iz nevladinog sektora*). Aspekti profesionalnog jastva koji su izuzetno značajni za profesionalnu uspešnost, u „nativističkim“ implicitnim teorijama ne mogu se suštinski menjati, tako da je promena konceptualizovana kao površna (*Iako postoji promena, više je kozmetičke prirode nego suštinske i ti uvek kao da nosiš štaku, korisnica programa iz privatnog sektora*), artifičijelna (*Pravim se da sam neko drugi, korisnica programa iz nevladinog sektora*) i moguća samo do početka odraslog doba (*Krucijalne stvari se ne razvijaju u odraslom dobu, korisnica programa iz privatnog sektora*).

U „entitetskoj“ verziji implicitnih teorija kao formativni faktor se posmatraju *irana iskustva* (Izvod 3). Nakon kritičnog perioda vaspitljivosti, jastvo prestaje da bude podložno oblikovanju. Stoga, porodično vaspitanje presudno oblikuje kasnije profesionalno jastvo. Zanimljivo je da je formativnost ranih iskustava identifikovana samo u implicitnim teorijama nastavnika.

*Izvod 3. „Sve zavisi od vaspitanja“.
(korisnici programa iz javnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Od čega zavisi da li će neko da bude dobar nastavnik?...</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
Nenad:	<i>Ja sam to pričao oduvek. Neko ko želi da radi svoj posao, on će ga raditi za 4 evra, za 40 evra, za 400 evra i 4000 sa veoma malo razlike. Znači, sve zavisi od njegovog vaspitanja. Od njegovog odnosa prema radu i ne znam od čega bi drugo zavisilo... Kako počneš da radiš, obično tako i nastaviš. Retko koji profesor promeni svoj način rada...</i>	vaspitanje kao formativni faktor vaspitanje definiše odnos prema radu odsustvo promena tokom vremena
J.P.:	<i>Nego kako krene...?</i>	
Nenad:	<i>Krene... tako otprilike.</i>	

Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, isticanje formativne uloge porodičnog vaspitanja podrazumeva nemogućnost promene u doživljaju sebe tokom karijere. Porodično vaspitanje formira odnos osobe prema radu, koji presudno definiše profesionalno jastvo. Kasnije obrazovanje i različita životna iskustva, samim tim, nemaju formativni uticaj na razvoj profesionalnog jastva (*Nastavnik se ne uči ni na fakultetu niti bilo gde drugde, niti u životu... nego ako je on potekao iz jedne normalne porodice, gde ne postoje razne trzavice... da je to možda presudno kakav će taj nastavnik biti i da li će biti dobar nastavnik, korisnici programa iz javnog sektora*).

Implikacije Teorije 1 za kontinuirano profesionalno obrazovanje

Verzije „nativizma“ i „sredinizma“ u implicitnim teorijama o razvoju profesionalnog jastva imaju značajne implikacije za proces kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Ukoliko se profesionalno jastvo konceptualizuje kao nepromenljivo, onda se od programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja neće očekivati da imaju transformativni efekat, već će presudnu ulogu imati *proces selekcije zaposlenih*. Ovakva perspektiva posebno je bila uočljiva u razgovoru sa donosiocima odluka (Izvod 4).

*Izvod 4. „Mi ga tako i selektujemo“.
(donosilac odluka iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Kako neko postane osoba koja se tako ponaša [u skladu sa korporativnim vrednostima]?</i>	artikulacija implicitnih teorija
Ana:	<i>Ne postane. Mi ga tako i selektujemo. Kod nas svi HR¹⁹ procesi su prožeti insistiranjem na jednom doslednom modelu ponašanja i mi od prvog susreta sa kandidatima, koji još uvek nisu naši zaposleni, tražimo uvek to jedno isto...</i>	značaj selekcije iz perspektive donosilaca odluka

Drugim rečima, kroz proces selekcije identifikuju se osobe koje već odgovaraju određenom „profilu“, tako da se poželjne osobine zaposlenih očekuju kao „gotove“ (Izvod 5). Iz perspektive donosilaca odluka, eventualni razvoj profesionalnog jastva posmatra se kao individualno pitanje zaposlenih. Ulaganje u razvoj poželjnog profesionalnog jastva stoga se posmatra kao neopravdan trošak za organizaciju. Pored toga, definisanje konkretnih dimenzija poželjnog profesionalnog jastva i osmišljavanje programa koji bi mogli da ih razvijaju, posmatra se kao teško izvodljiv zadatak. Prednost se daje programima koji nude stručna znanja i imaju jasnu instrumentalnu vrednost za samu organizaciju.

*Izvod 5 „Te osobine se više očekuju kao gotove“.
(donosilac odluka iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nada:	<i>Da budem iskrena, mislim da se te osobine više očekuju kao gotove ili da ih zaposleni sam razvije, nego što mi radimo na razvijanju. Mada je to je nama tema za razmišljanje. Jer, s jedne strane, jako teško bih ja definisala sutra nekom treneru šta želim, šta [naziv kompanije] traži, a s druge strane, prosto ne mogu da zamislim kako bi trebalo da taj trening izgleda pa da pomislim da će dati rezultate. Očekuje se da ta osoba bolje radi svoj posao, ali se negde ne očekuje da se potroše pare na to što bi ona trebalo sama da završi. U smislu, sama da sebe napravi proaktivnom... ovakvom-onakvom, nego se očekuje više da to bude... neka znanja koja će konkretno pomoći u tom samom poslu.</i>	osobine se očekuju kao gotove zaposleni treba sam da ih razvija tema za razmišljanje teško definisati poželjne osobine i osmisliti program koji bi ih razvijao ne očekuje se trošenje novca na razvoj poželjnih karakteristika davanje prednosti stručnim znanjima koja imaju instrumentalnu vrednost

¹⁹ Skraćenica od eng. human resources (ljudski resursi).

Može se pretpostaviti da će ovaj tip implicitne teorije razvoja profesionalnog jastva predstavljati prepreku na putu promena u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Naime, u navedenom tipu teorije, osoba nije pozicionirana kao agens, već kao „nosilac“ određenih osobina koje se formiraju pod uticajem bioloških faktora ili porodičnog vaspitanja. Drugim rečima, bez obzira da li je reč o formativnom uticaju nasleđa ili porodice, profesionalno jastvo je nešto što „ili jesi, ili nisi“, i kao takvo nije podložno značajnijem menjanju.

TEORIJA 2: „PROMENA JE TEŠKAI NIJE SVAKO SPREMANNAPROMENU“

U literaturi koja se odnosi na vođenje kako ličnih, tako i organizacionih promena, često se ukazuje na teškoće proizvođenja promene (Dent & Goldberg, 1999; Đurišić-Bojanović, 2007; Ford *et al.*, 1988; Goodwin, 1971; Oreg, 2003; Piderit, 2000). Promena se konceptualizuje kao relativno težak poduhvat koji podrazumeva savladavanje brojnih ličnih ili organizacionih otpora. U okviru *Teorije 2* objedinjeno je nekoliko perspektiva o razvoju profesionalnog jastva, koje takođe počivaju na shvatanju da je promena teška, ali izvodljiva. Ove perspektive razlikuju se prema tome gde je locirana odgovornost za proizvođenje promena – na individualnom, organizacionom ili društvenom nivou. Ključni pojam u okviru *Teorije 2* odnosi se na *spremnost na promene*.

Spremnost na promene

Spremnost na promene konceptualizovana je u *Teoriji 2* kao svojstvo prema kome se osobe razlikuju (Izvod 6; Prilog 5). Osobe koje su spremnije da prihvate rizik, kontinuirano se preispituju i traže pomoć pozicionirane su kao spremnije na promene. Iako je proizvođenje promene opaženo kao težak poduhvat, individualna spremnost na promene definisana je kao faktor profesionalne uspešnosti zaposlenih.

*Izvod 6. „Nekima je lakše, nekima teže da se menjaju“.
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Milica:	<i>Ja verujem da se te lične osobine, kompetencije, bilo šta... razvijaju.</i>	promena je moguća

J.P.:	<i>I za tvoju profesiju?</i>	
Milica:	<i>Da, nekima je lakše, nekima teže. Neki su spremni... neki nisu, ali i to je lična osobina. I ta vrsta spremnosti je lična osobina i samim tim je ključna. Ako si ti spreman da uđeš u tu vrstu rizika da menjaš neke svoje iz detinjstva ukorenjene navike, bićeš mnogo uspešniji nego onaj što nije spreman...</i>	individualne razlike u podložnosti promenama spremnost na promene ulaženje u rizik spremnost na promene kao faktor profesionalne uspešnosti

U implicitnim teorijama ključnih aktera, individualna spremnost na promene zavisi i od šireg organizacionog konteksta (Izvod 7; Prilog 6). Naime, organizacije se razlikuju prema stepenu podrške koji pružaju individualnim transformacijama zaposlenih. Ako se organizacioni razvoj i razvoj zaposlenih posmatraju kao uzajamno povezani procesi, povratno će doći do boljih efekata programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Ukazivanjem na formativnu ulogu organizacionog konteksta, proizvođenje promena ne konceptualizuje se više samo kao individualna, već i kao organizaciona odgovornost.

*Izvod 7. „Klima koja stimuliše rad na sebi“.
(treneri iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nevena:	<i>Vrlo često ljudi nemaju tu širinu da sagledaju i da vide koji su to delovi koji mogu da im pomognu. Doduše, ja mislim da to u velikoj meri zavisi od firme iz koje potiču. Kod nas je u [naziv organizacije] svojevremeno atmosfera bila takva da si ti imao neke obavezne treninge, ali postojali su i treninzi za koje si morao da se boriš se svojim šefom da te pošalje ako hoćeš... Plus je klima bila takva da se stimuliše rad na sebi i kompanije su pružale širok spektar obuka na različite teme... pa sad prema funkciji koju imaš... Neke su ti pripadale, a neke nisu, ali je to prosto bila klima u kompaniji, a nije u svim kompanijama tako...</i>	u velikoj meri zavisi od firme atmosfera obavezni treninzi borba za treninge klima koja stimuliše rad na sebi razlike između kompanija prema klimi koja podržava ili ne podržava razvoj zaposlenih
Snežana:	<i>Da, ima toga i kod nas... Kad smo držali treninge gde je dobra firma, i to je većina treninga, kad gledam s ove druge strane polaznika, pozitivno prihvaćena, ali zato što je cela kultura takva. Ti odeš i sedneš i sad meni neko kaže: „Vidi Snežana, ti ne umeš da radiš sa teškim ljudima iz ove i one situacije. Ako bi htela da budeš menadžer, to bi morala</i>	bolji efekti treninga ako je organizaciona kultura takva da podržava razvoj

da savladaš“. I onda većina ljudi ima to u glavi i ja znam primere ljudi koji su za 3 godine... Sad to valjda ide... ne možeš ličnost mnogo da promeniš... Vi mnogo bolje znate ponašanje ili šta već... Ali ljudi koji su ponašanje prilagodili 80%... Iz toga... stalno rad sa nekim kao koučom i odlasci na te treninge...

povezivanje individualnog i organizacionog razvoja

Najzad, iz perspektive nastavnika, individualna spremnost na promene zavisi i od šireg društvenog konteksta. Materijalni položaj nastavnika i status nastavničke profesije konceptualizovani su kao presudni za razvoj nastavničkog identiteta (*Društveni preduslovi su od najveće važnosti za postojanje jednog takvog nastavnika*, korisnici programa iz javnog sektora; *Da, ali ja i kažem da plata utiče na pojedine profesore jer živimo u vreme gde smo ne degradirani mi sami, nego je porodica degradirana i naša porodica... Zamisli... kad kao profesor dođeš, ne možeš da kupiš detetu nešto... Odmah to utiče i na profesore koji dođu*, korisnici programa iz javnog sektora). Na ovaj način, sami nastavnici osmišljavaju svoj identitet kao društveni proizvod, negirajući sopstvenu agensnost. Iako se promena profesionalnog jastva u ovoj verziji implicitnih teorija ne posmatra kao nemoguća, ona se konstruiše kao proizvod širih društvenih promena: kada se promeni društvo, promeniće se i nastavnici.

Implikacije Teorije 2 za kontinuirano profesionalno obrazovanje

Ako se spremnost na promene posmatra kao individualno svojstvo, onda ne iznenađuje da donosioci odluka pozicioniraju zaposlene kao lično odgovorne za svoj razvoj (Izvod 8). Nadalje, postojanje individualnih razlika u spremnosti na promene podrazumeva ulaganje u one zaposlene koje mogu i žele da se menjaju (*Ja mislim da u neke ljude ne vredi ulagati. Ne „ne vredi“... Možda kad bi imao sve vreme ovog sveta i da se baviš samo unapređenjem te jedne osobe za beskonačno mnogo vremena i para... Možda bi moglo, ali biznis to ne trpi*, donosilac odluka iz privatnog sektora). Paradoksalno, tako se najviše razvijaju zaposleni kojima je razvoj najmanje potreban, dok se ulaganje u zaposlene koji nisu spremne na promene, posmatra kao neopravdano trošenje organizacionih resursa (Izvod 9; Prilog 7).

Izvod 8. „Ko drži ključ tvog razvoja?“.
(donosioci odluka iz privatnog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nataša:	Mi godinama propagiramo tu ideju neke motivacije... mi većito imamo te reklame: „Who holds the key to your development“. To nam je poslednji bio slogan... „Actually that's you“. To nam se vrtelo po plazmama mesecima unazad, tako da nije to nešto novo i očekivala bih zbog toga da je većina zaposlenih... se već saživela sa ovom idejom...	propagiranje lične motivacije zaposlenih „ko drži ključ tvog razvoja“ očekivanje da zaposleni sebe pozicioniraju kao odgovorne za sopstveni razvoj

Izvod 9. „Na usavršavanje dolaze ljudi koji ne bi trebalo“.
(donosilac odluka iz nevladinog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ivana:	Ne treba biti nerealan i očekivati sa tim... ako mu daš edukaciju... Znači, prvo kreneš otvoreno, ponudiš ljudima sve pa onda shvatiš - neko prima neko ne prima. Taj koji ne prima, ja mislim da je i njemu to opterećenje kad ga teraš na te edukacije, a on to ne želi... Prosto i njemu je mučenje, a i tebi je... I ti imaš velika očekivanja i on ne može da odgovori na ta očekivanja i tu se stvara ta nervoza na obe strane, a mislim da su slabi rezultati... (...) Kad je neko zatvoren, prosto koliko god priča... Takve osobe verovatno i ne razmišljaju da oni treba nešto da promene, a ti ne možeš da izazoveš neku promenu ako sam čovek nije spreman. A to je njegov problem, što je zatvoren i što svaku takvu sugestiju doživi kao neki napad... Tako da jedino da stekne uvid u to da treba da promeni... To verovatno ima slučajeva, ali po meni je to onako...	odustati od nerealnih očekivanja individualne razlike u podložnosti promenama obostrano opterećenje i nervoza slabi rezultati ako osoba nije spremna na promene zatvorenost kao prepreka promenama promena je nemoguća ako osoba nije spremna doživljaj napada
J.P.:	Kao nekako da postoji neki otpor da ti ljudi uopšte dođu na programe koji bi to imali za cilj?	otpor profesionalnom razvoju
Ivana:	Da. Ja uvek imam doživljaj da na te programe na to usavršavanje dolaze ljudi koji ne bi trebali...	na programe profesionalnog razvoja dolaze zaposleni kojima je razvoj najmanje potreban
J.P.:	Kojima je najmanje potrebno?	razvoj najmanje potreban
Ivana:	Da.	

Teorija 2 ima značajne implikacije i za definisanje uloge trenera/edukatora. Naime, proizvođenje promene u domenu profesionalnog jastva podrazumeva suočavanje trenera sa rizikom ugrožavanja korisnika, kao i sa otporima promeni (Prilog 8). Uloga trenera zahteva prilagođavanje komunikacije i omogućavanje da promena bude što jednostavnija, kako u kognitivnom, tako i u emotivnom smislu. Iz perspektive trenera, značajno je ne nametati prevelike zahteve za promenom.

Najzad, ako se spremnost na promene posmatra kao zavisna od organizacionog konteksta, mogu se pretpostaviti implikacije koje se odnose na razvoj organizacione klime i kulture. Lociranje odgovornosti za promene na nivo društvenog konteksta, pak, ostavlja veoma ograničene mogućnosti za procese kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

TEORIJA 3: „PROMENA JE PRIRODNA (I NUŽNA)“

U prvom poglavlju ovog rada (*Diskurzivna i narativna konstrukcija jastva i identiteta*) izložena su shvatanja u kojima se subjektivnost konceptualizuje kao promenljiva, a jastvo kao inovativno (Hermans, 1999; 2003; Ibarra, 1999; Kelly, 1955; Scheibe, 1986; Stojnov, 2005). U skorijim kvantitativnim studijama koje počivaju na modelu crta ličnosti (Caspi *et al.*, 2005; Helson *et al.*, 2002) takođe je utvrđeno da, uprkos umerenom kontinuitetu crta od detinjstva do odraslog doba, crte ličnosti ne postaju stabilne na određenom uzrastu, već mogućnost promene postoji sve do odraslog doba. Slična stanovišta identifikovana su i u implicitnim teorijama ključnih aktera procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja u okviru *Studije 1*.

Formativnost svakodnevnih životnih i radnih iskustava

U teorijama iskustvenog učenja (Dewey, 1997; Kelly, 1955; Kolb *et al.*, 2000), ukazuje se na kontinuirani proces transformacije ličnih teorija pod uticajem *svakodnevnih životnih iskustava*. Na sličan način, u implicitnim teorijama učesnika *Studije 1* kao značajan faktor u formiranju profesionalnog jastva posmatraju se različita životna iskustva zaposlenih (Izvodi 10-11).

Izvod 10. „Shvatila sam, ako nastavim da budem otvorena, da će mi prijati“.
(korisnica programa iz nevladinog sektora).

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Kako se postaje otvoren to je bilo pitanje?</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
	(...)	
Ana:	<i>Meni su se mnoge stvari prelomljavale u životu... Kada sam oputovala, živela drugde, upoznala druge kulture, shvatila da ne mora sve na isti, jedini način, ni kao neko univerzalno rešenje... ni moje lično rešenje... da ja mogu da funkcionišem na različitim nivoima... Ne mislim da sam bila zatvorena, ali sam postala mnogo više... posle tih iskustava... Jer sam shvatila da me nisu bolela, nego da su mi doprinela i onda sam shvatila ako nastavim da budem otvorena, da će mi prijati... Ja pričam o sebi. Oputovala, živela u nekoj totalno desetoj kulturi i vratila se... I to nisam ni živela nešto dugo. I to te otvori. Može da bude faktor otvaranja...</i>	prelomne tačke u životu shvatila da ne mora sve na isti način shvatila da može da funkcionišem na različitim nivoima shvatila da nova iskustva nisu bolela shvatila da će promena prijati život u drugoj kulturi kao formativni faktor

Izvod 11. „Bio je strog i pravolinijski nastavnik dok mu deca nisu stasala za školu“
(donosioci odluka iz javnog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Dragan:	<i>Mi smo imali kolegu koji je bio strog i pravolinijski nastavnik... recimo, dok mu deca nisu stasala za školu. Da ne pričam o njegovom načinu ocenjivanja itd. Kad su mu deca stasala za školu i kad je video prave životne probleme u svojoj porodici, verujte to su dve sasvim dijametralne stvari u radu tog nastavnika. On se promenio za vrlo kratak vremenski period, ali... recimo, neko bi rekao da to nije značajno, a ja govorim iz praktičnih primera... Recimo da se vrlo vrlo reflektuje na rad nastavnika, na njegove rezultate itd.</i>	promena pozicioniranja nastavnika nakon polaska sopstvene dece u školu video prave životne probleme: promena perspektive nastavnika brza promena praktični značaj za profesionalnu uspešnost

Kao što se iz navedenih izvoda može uočiti, u implicitnim teorijama ključnih aktera navode se određeni „okidači“ ili „zamajci“ promene (npr. preseljenje u drugu zemlju, polazak deteta u školu), koji su doveli do promene perspektive date osobe. Promena lične perspektive povratno je uticala na doživljaj sebe kao otvorenije osobe ili na promenu pozicioniranja nastavnika kao manje strogog, što je imalo dalje implikacije na sam način obavljanja posla u okviru određene profesije.

Zanimljivo je uporediti navedene podatke sa nalazima studije koja je za cilj imala poređenje promene iz ugla učesnika i promene registrovanu pomoću instrumenta za procenu koji počiva na modelu *Velikih pet*. Još od ranije je poznat je autora ovog instrumenta da „percepcija promene sopstvene ličnosti predstavlja pogrešnu percepciju“ (Costa & McCrae, 1989:65). U cilju provere validnosti ove tvrdnje, Robins i saradnici (Robins *et al.*, 2005) zadavali su instrument za procenu crta ličnosti na uzorku od 290 studenata, i to na početku koledža i četiri godine kasnije. Pored toga, učesnici su procenjivali stepen u kome smatraju da su se promenili na svakoj dimenziji pod uticajem svakodnevnih životnih iskustava. U zaključku, autori navode da su učesnici smatrali da su se značajno promenili pod uticajem svakodnevnih životnih iskustava, pri čemu su ove percepcije pokazivale određeni stepen korespondencije sa promenom ličnosti registrovanom pomoću testova. Implicitne teorije učesnika *Studije 1*, u kojima se svakodnevna životna iskustva konceptualizuju kao formativna, u skladu su sa ovim podacima.

Pored opštih životnih iskustava, u implicitnim teorijama učesnika *Studije 1* značajan izvor promene profesionalnog jastva su i različita radna iskustva. Kao značajan formativni period navodi se period uvođenja u posao i početne godine rada (*Ja nisam isti čovek posle 5 godina rada i na početku. U profesionalnom smislu, ja se osećam kao da sada da jašem konja, a tad sam išla sa štakom*, korisnica programa iz privatnog sektora). Pored toga, ulazak u svet rada konstruiše se kao početna tačka profesionalnog razvoja, a svaka promena posla kao novi „zamajac“ promene (Izvod 12).

*Izvod 12 „Tek tada počinje.“
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Da li je ta priča sa razvojem [osobina koje ih dobro opisuju u profesionalnom kontekstu]... završena do stupanja na posao?</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
Nada:	<i>Ja mislim kao da tek tada počinje. I svaki put kad promeniš posao, ti moraš da se menjaš...</i>	radna iskustva kao formativni faktor

Formativna uloga radnih iskustava identifikovana je i u longitudinalnom istraživanju Roberta (Roberts, 1997) na uzorku zaposlenih žena. U ovom istraživanju utvrđeno je su žene koje su radile više imale izraženiji doživljaj sebe kao agensa. Pored toga žene koje su bile uspešnije u poslu takođe su u većoj meri doživljavale sebe kao agensa i u

većoj meri su se pridržavale normi. Zanimljivo je da je povezanost između promene ličnosti (merene pomoću CPI instrumenta²⁰) i radnih iskustava utvrđena na uzrastu između 27. i 43. godine, ali ne i na uzrastu između 21. i 27. godine. Ovaj podatak je u izvesnoj meri u suprotnosti sa isticanjem formativne uloge ranih radnih iskustava u implicitnim teorijama učesnika *Studije 1*. U kasnijoj studiji (Roberts *et al.*, 2003), međutim, ipak je utvrđena povezanost između promene crta ličnosti i radnih iskustava i na ranom odraslom uzrastu (18-26 godina). Menjale su se one crte ličnosti koje su upravo dovodile do sticanja određenih radnih iskustava.

Najzad, u implicitnim teorijama ključnih aktera, promena se ne posmatra samo kao prirodan proces, već i kao nužnost (Izvod 13). Prihvatanje nužnosti promene posmatra se kao deo definicije profesionalne uspešnosti (*Dobar nastavnik nije onaj ko je završio fakultet i završio sa time celu svoju životnu priču. Onaj koji se non stop usavršava, stalno teži za nečim novim i tu ljubav prenosi na decu*, korisnici programa iz javnog sektora). Pod uticajem različitih svakodnevnih životnih i radnih iskustava, dolazi do nužnih promena koje imaju niz pozitivnih efekata. Na ovaj način, moguće jastvo postaje značajnije od aktuelnog jastva, a prevazilaženje sebe postaje uslov uspešnog psihološkog funkcionisanja (Izvod 14).

*Izvod 13. "Ko hoće, može... A i mora".
(korisnici programa iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Razvijaju se ako imaš neki stav i neku osobinu koja je loša... Drugi percipiraju da je loša, a ti smatraš da je super. Ti ćeš... razviješ se ako hoćeš da se razviješ...</i>	percepcije kolega kao izvor promene razvoj kao lični izbor
J.P.:	<i>Ko hoće, može?</i>	provera razumevanja
Ana:	<i>A i moraš...</i>	razvoj kao obaveza

*Izvod 14. „Moramo svoj razvoj da stavljamo kao nešto bitnije čak od toga šta smo mi“.
(korisnica programa iz javnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Jel se to razvija? Otvorenost?</i>	artikulacija implicitnih teorija
Dragana:	<i>Da, to mora da se razvija... Jer, kad pogledamo sebe u njihovim godinama [misli se na učenike], kada smo mi bili u pubertetu... Ja nisam bila toliko tolerantna kao što sam</i>	nužnost razvoja brojni izvori promene

²⁰ The California Psychological Inventory.

<i>danas... Naravno da moramo da se razvijamo... Primorani smo na to... Upoznajemo različite ljude, idemo na različite seminare, na različite tribine, pratimo različita dešavanja na TV-u, pozorištu, bioskopu, sportskoj dvorani... Nije samo fakultet to što će nas obrazovati, već sve... i odnosi sa ljudima. Sa jednim mogu ovako da se ponašam, sa drugim ne mogu... Nije bitno, ali zahteva određeni pristup, a to su godine iskustva... Naravno, moramo svoj razvoj da stavljamo kao nešto možda bitnije čak od toga šta smo mi.</i>	celoživotni razvoj kao nužnost učenje međuljudskih odnosa razvoj bitniji od aktuelnog jastva praktični efekti promene
---	--

Implikacije Teorije 3 za kontinuirano profesionalno obrazovanje

Pored formativnosti svakodnevnih životnih i radnih iskustava, u implicitnim teorijama ključnih aktera poseban izvor razvoja profesionalnog jastva predstavljaju programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U implicitnim teorijama učesnika *Studije 1*, razvoj profesionalnog jastva posmatra se kao faktor opšte efektivnosti programa profesionalnog razvoja (Izvod 15). Drugim rečima, čak i kada razvoj profesionalnog jastva ne predstavlja direktan cilj programa, on se posmatra kao preduslov promene načinarada.

*Izvod 15. „Profesionalni razvoj nije moguć ako ne razvijate ličnost paralelno“.
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
<p>Dragana: <i>Mislim da je u profesionalnom razvoju veoma bitno da se radi na razvoju svoje ličnosti, jer mislim da bilo kakav profesionalni razvoj u osnovi nije moguć ukoliko se vi ne razvijate kao ličnost paralelno. Kao što ti vrhunski predavači su postali vrhunski jer su propustili kroz sebe materijal koji su naučili, tako i mi možemo da se profesionalno razvijemo samo ako propustimo kroz sebe materiju koja stigne do nas kao informacija... Ako u međuvremenu napravimo neki iskorak sami sa sobom, onda će kvalitetnije ta informacija proći kroz nas i izaći kao neki naš kvalitet koji možemo da pružimo drugima. U tom smislu su bitne, ali mislim da su bitne ukoliko uz njih radimo i na sebi. Ukoliko sebe prihvatamo kao deo procesa neprekidno.</i></p>	<p>razvoj ličnosti kao faktor opšte efektivnosti programa profesionalnog razvoja propustiti kroz sebe naučeno napraviti iskorak sa sobom kao preduslov promene u kvalitetu obavljanja posla jastvo kao deo procesa</p>

Nadalje, u ovom tipu implicitnih teorija, programi kontinuiranog profesionalnog razvoja posmatraju se kao resursi za izgrađivanje profesionalnog samopouzdanja, posebno na početku karijere (Prilog 9). Čak i kada promena nije doživljena kroz pohađanje programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, u implicitnim teorijama učesnika *Studije 1* može se uočiti očekivanje da bi ovi programi trebalo da imaju transformativni efekat (Prilog 10). Programi koji imaju za cilj razvoj ličnosti nastavnika percipiraju se kao značajni za unapređivanje odnosa između nastavnika i učenika. Ovi programi posmatraju se kao kompenzatorni programi za nastavnike koji tokom inicijalnog obrazovanja nisu stekli odgovarajuća pedagoško-psihološka znanja i veštine. Uprkos tome, aktuelni programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, iz perspektive nastavnika, prevashodno imaju za cilj razvoj „tehničkih veština“.

OD ČEGA ZAVISI FORMATIVNOST PROGRAMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA?

U literaturi koja se odnosi na efektivnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (Alvarez *et al.*, 2004; Salas & Bowers, 2001; Winfred *et al.*, 2003), najčešće se ukazuje na značaj individualnih karakteristika učesnika, karakteristika samog programa, kao i organizacionih karakteristika. U ovim istraživanjima utvrđeno je da su određene individualne karakteristike korisnika programa povezane sa pozitivnim ishodima programa: opšta kognitivna sposobnost, uverenja o samoefikasnosti, orijentacija ka cilju, kao i motivacija za učešće u programu. Nadalje, u navedenim preglednim studijama ukazuje se da poželjne karakteristike programa zavise od sadržaja samog programa. Međutim, ipak se izdvajaju četiri osnovna principa na kojima počivaju efektivni programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja: (1) relevantnost sadržaja; (2) demonstriranje znanja, veština ili stavova koji su predmet učenja; (3) stvaranje prilika za vežbanje veština; (4) pružanje povratne informacije tokom i nakon vežbanja (Salas & Bowers, 2001). U istoj preglednoj studiji takođe je izdvojen pozitivan efekat simulacija i igranja uloga.

U drugim studijama postoji konsenzus da efektivnost programa u velikoj meri zavisi od trajanja i vremenske organizacije programa (Garet *et al.*, 2001). Tako, utvrđeno je da do većih efekata dovode upravo oni programi koji duže traju i čije je trajanje

raspoređeno u duže vremenske intervale. Kada je reč o organizacionim karakteristikama, utvrđeno je da organizaciona kultura i podrška predstavljaju značajan faktor efektivnosti programa (Bunch, 2007).

Implicitne teorije učesnika Studije 1 u velikoj meri se poklapaju sa navedenim podacima dobijenim u studijama efektivnosti programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Može se reći da implicitne teorije ključnih aktera osvetljavaju dodatne aspekte od kojih, iz njihove perspektive, zavise ishodi programa. U nastavku teksta biće izložene ključne karakteristike od kojih, iz ugla ključnih aktera, zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Promena koja ima smisla iz perspektive osobe koja se menja

Individualne karakteristike korisnika od kojih zavise efekti programa odnose se, pre svega, na aspekte motivacije. Naime, uviđanje prednosti promene i lična odluka da se osoba menja posmatraju se kao presudne individualne karakteristike (Izvodi 16-17). Stoga se može reći da su individualne karakteristike u implicitnim teorijama konceptualizovane kao pitanje uviđanja smisla u procesu promene.

Izvod 16. Promena koja se isplati. (donosilac odluka iz privatnog sektora)

Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.: <i>Da li postoji neki profil koji bi ti izdvojila [poželjne osobine zaposlenih]... Kao to je to?</i>	poželjno pozicioniranje u profesionalnom kontekstu
Nada: <i>Inteligentan, aktivan... u smislu energičan i ambiciozan, prodoran...</i>	
J.P.: <i>Kako se postaje takva osoba?</i>	artikulacija implicitnih teorija
Tanja: <i>Ja mislim da se delimično postaje i tokom profesionalnog razvoja. Ja vidim ljude koji dođu sa manje izraženom prodornošću pa vremenom postanu jer vide da se to isplati.</i>	uviđanje prednosti promene kao faktor transformativnosti programa
J.P.: <i>To znači razvijaju se?</i>	
Tanja: <i>Da.</i>	

Izvod 17. „Zavisi od lične odluke.“ (korisnica programa iz privatnog sektora)

Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.: <i>Kako se postaje otvoren to je bilo pitanje?</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
Nada: <i>Čak, donekle zavisi, što ona reče, od lične</i>	zavisi od lične odluke

odluke. Gledam sebe, pa gledam razne događaje... seminari... prosto kad odem drugačije „navijena“, nekako drugačije dobijem i osetim i saznam. Čak i da može da fluktuiru i sa raspoloženjem...

različiti prolazni aspekti individualnih karakteristika

Sa druge strane, odsustvo motivacije korisnika programa predstavlja značajnu prepreku u ostvarivanju transformativnog efekta programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Iz perspektive ključnih aktera, upravo motivacija često i nedostaje (*Neće, nezainteresovani su... I uglavnom uvek isti ljudi dolaze*, korisnici programa iz javnog sektora; *Ima kolega koji su, em nezainteresovani za seminare, em ne podržavaju one koji su bili na seminaru*, korisnici programa iz javnog sektora). Jedan od razloga niske motivacije korisnika, iz perspektive donosilaca odluka, odnosi se na shvatanje naučeske u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja predstavlja indikator nezadovoljavajućeg kvaliteta rada (*Nastavnici vrlo često misle da oni najbolje rade iako ne znaju kako oni drugi rade. Da su rezultati rada... onako kako on radi, najbolji. Imate dosta sujete poprilično. Pa i kad je odabir seminara, imate dosta sujete i tako*, donosilac odluka iz javnog sektora).

S obzirom na izuzetan značaj motivacije zaposlenih za učešće u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, relativno česta praksa primoravanja zaposlenih na profesionalni razvoj značajno otežava posao trenera (Izvod 18). Upravo je odsustvo motivacije korisnika programa jedan od izvora stresa i nezadovoljstva poslom u profesiji trenera (*Ne znam da li se koleginicama dešavalo... da dođete u jednu grupu gde se vi trudite i gde vidite da oni... negde spavaju jer je subota pre podne itd. I onda se meni desi da budem ljuta. Ali to ljuta... budem i na sebe i na njih i onda obično uradim jednu stvar, a to je blago ih isprovociram*, treneri iz javnog sektora).

*Izvod 18. Primoravanje na profesionalni razvoj.
(treneri iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Kad se spomene profesija trenera, šta su vam asocijacije?</i>	artikulacija asocijacija na ulogu trenera
Dragan:	<i>Stres...</i>	
Marina:	<i>Publika...</i>	
Dragan:	<i>Nezahvalno...</i>	
J.P.:	<i>Nezahvalni, publika, problemi sa ljudima koji su...?</i>	
Dragan:	<i>Problemi sa ljudima koji ne vide prostor da se</i>	korisnici ne vide smisao u

	<i>dalje usavršavaju.</i>	usavršavanju
J.P.:	<i>A primorani su na to?</i>	provera razumevanja
Marina:	<i>Neko ih je naterao da dođu tu. To je, na žalost, najčešće tako...</i>	primoravanje na profesionalni razvoj

Iz ugla trenera, osobe koje nisu motivisane, već primorane da učestvuju u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, imaće i posebna očekivanja od programa. Naime, treneri iz javnog sektora opažaju da su očekivanja nastavnika da ih „oslobode odgovornosti“ za proizvođenje promene (Izvod 19). Drugim rečima, nedovoljno motivisani korisnici programa očekuju od trenera da ih pozicioniraju kao lišene agensnosti.

*Izvod 19. Oslobođanje nastavnika odgovornosti.
(treneri iz javnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Jel' to znači da je to očekivanje od njih da... edukator bude neko ko ih razume, sasluša, da se izjadaju?</i>	rezimiranje percepcije uloge trenera
Svetlana:	<i>Da, ali i neko ko će da ih oslobodi odgovornosti.</i>	oslobođanje od odgovornosti
J.P.:	<i>Na koji način?</i>	“sistem” kao agens
Svetlana:	<i>Da im kažeš: „Ne možete vi tu ništa. Niste vi krivi, sistem je takav.“</i>	

Zanimljiva je i perspektiva donosilaca odluka iz javnog sektora koji ukazuju na razliku između želje nastavnika za profesionalnim razvojem i potrebe za njihovim razvojem (Izvod 20). Zbog te razlike, profesionalni razvoj može postati prostor sukobljavanja različitih perspektiva o tome kakva promena je potrebna i iz čije perspektive. Odsustvo motivacije nastavnika za profesionalnim razvojem ostavlja donosiocima odluka nemoćnim čak i kada je iz njihove perspektive postoji potreba za profesionalnim razvojem zaposlenih.

*Izvod 20. “Potreba postoji, a šta ako želja ne postoji?!”
(donosilac odluka iz javnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Prikupljanje informacija da li to nastavnici uopšte žele, da li je to u skladu s njihovim potrebama...</i>	rezimiranje prethodno navedenih preporuka
Momčilo:	<i>Ne, ne, pazite. Potrebe i želje su dve različite stvari!</i>	različite perspektive u vezi sa potrebama za profesionalnim razvojem
J.P.:	<i>Dobro... Potreba shvaćena u smislu... da</i>	

neko to želi. Ne možete ljude da terate da idu na bilo šta? provera razumevanja

Momčilo: *Potreba postoji, a šta ako želja ne postoji?!*

Ključni „sastojci” programa

U implicitnim teorijama učesnika *Studije 1*, karakteristike i kvalitet programa posmatraju se kao izuzetno značajni faktori njihove transformativnosti (Izvod 21). Iz perspektive korisnika, kvalitetan program može dovesti do krupnih promena u doživljaju sebe. Kvalitet programa konceptualizovan je u implicitnim teorijama kroz sledeće elemente: (1) kontinuitet programa; (2) relevantnost; (3) stvaranje prilika za vežbanje; (4) pružanje fidbeka, praćenje efekata i pomoć u proizvođenju promene po završetku programa.

*Izvod 21. „Čovek može baš puno toga da promeni“.
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>U kojoj meri profesionalni razvoj može da utiče na razvoj profesionalnog identiteta?</i>	artikulacija implicitnih teorija
Sandra:	<i>Ja sam imala predrasude, mislila sam: „Jao, te radionice i ti psiholozi, nema od toga ništa“... Ništa ja tu obično ne naučim. A onda sam poslata na management development program²¹ i stvarno sam promenila stav. Svi [drugi učesnici] su se nekako promenili... baš krupne promene napravili, što je zahtevalo hrabrost. Tako da mislim da čovek može baš puno toga da promeni u iznalaženju nekih drugih pristupa osobama. Da postaneš tolerantniji, otvoreniji... Ali jako je bitan kvalitet programa.</i>	negativna prethodna iskustva primer pozitivnog iskustva krupne promene zahtevale hrabrost mogućnost promene doživljaja sebe značaj kvaliteta programa

Kontinuitet

Obezbeđivanje *kontinuiteta programa* značajno je kako bi se obezbedilo dovoljno vremena za realizaciju različitih komponenti programa (Izvod 22). Profesionalni razvoj u celini posmatra se kao proces koji zahteva određeno vreme i koji se ne može odviti tokom jednokratnih programa (Izvod 23). Nadalje, jednokratni programi posmatraju se kao nedovoljni za proizvođenje promene profesionalnog jastva (*Seminari... zanimljivo*

²¹ Eng. program razvoja menadžera.

je da čuješ, ali za bitne stvari je potrebno vreme, a ne odeš na dva dana i sad si ti nova ličnost, korisnici programa iz javnog sektora/nastavnici).

Izvod 22. "Mnogo je bolje da traje u kontinuitetu, nego jednokratno".
(korisnica programa iz privatnog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Zorica:	<i>Mislim da je nešto [misli se na programe kontinuiranog profesionalnog obrazovanja] što traje u kontinuitetu... je mnogo bolje nego što je jednokratno...</i>	kontinuitet umesto jednokratnih programa
J.P.:	<i>Šta bi značio kontinuitet? Koliko je to?</i>	razumevanje značenja
Zorica:	<i>Npr. ovakve stvari kao što su neke master studije, to je definitivno odličan način ili neki kursevi koji traju duže. Sad mislim da njih nema mnogo kod nas. Uglavnom kad dođe kurs za seminar to je jedan dan. Kad je dva dana, to je super. Prosto kad bi bilo to npr. mesec dana ili tri meseca svake sedmice ili mesec dana dva puta nedeljno... Da to malo traje da se pokrije i taj teoretski deo, pa onda neka interakcija... prosto razmena iskustva sa ljudima. Mislim da to, plus ima na tim recimo seminarima npr. traju dan-dva, te neke radionice i vežbe koje dođu na kraju... Ta neka razmena iskustva mislim da je ona najviše uticala na mene odnosno najviše mi pomogla da stvorim neku sliku... Jer prosto ako samo učite to nešto što vam oni pričaju, džaba vam ukoliko niste videli to primenjeno negde. Tako da kad bi bilo takvih stvari više koje bi duže trajali, bilo bi mnogo bolje...</i>	trajanje programa tokom dužih vremenskih perioda vreme za različite aspekte programa: teoretski deo, interakcija, vežbe

Izvod 23. "Razvijati se nije svršen glagol".
(korisnica programa iz nevladinog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nevena:	<i>Kad ja pomislim na reč "razvoj" ... i kao na glagol, onda mi to nije svršeni glagol "razviti se", nego "razvijati se". I onda uvek razmišljam o nekom procesu, pa mi se čini da i programi profesionalnog razvoja ne mogu da se sastoje iz jednog seminara nego mora da postoji kontinuitet...</i>	razvijati se, a ne razviti se proces razvoja mora da postoji kontinuitet
J.P.:	<i>Koliko?</i>	elaboracija vremenskog
Nevena:	<i>Uh, to zaista ne bih mogla znati...</i>	trajanje efektivnih
J.P.:	<i>Neki grubi okvir od... do...?</i>	programa
Nevena:	<i>Makar par meseci... Jedan seminar može da</i>	višemesečno trajanje

<i>bude neka inicijalna kapisla... da bude neki podstičući momenat, ali mislim da nešto mora... neko vreme da traje da bi se ljudi uključivali, menjali, zaista razvijali...</i>	programa jedan seminar kao inicijalna kapisla razvoj zahteva vreme
--	---

Iako se u implicitnim teorijama ključnih aktera kontinuitet posmatra kao značajna karakteristika, obezbeđivanje kontinuiranog trajanja programa nije uvek moguće ostvariti. Osnovni razlog leži u teškoćama uklapanja programa u svakodnevni tempo radnih obaveza (*Npr. kod mene u firmi možete sami da tražite seminare i da idete, ali vrlo često nemate kad da ih tražite, a kamoli da idete na njih. Tako da džaba vam što imate mogućnost da idete kad nemate kada da idete*, korisnica programa iz privatnog sektora).

Relevantnost

Relevantnost programa posmatra se kao suštinska karakteristika od koje zavisi njihova ukupna efektivnost, pa i transformativnost. Obezbeđivanje relevantnosti počiva na usklađivanju programa sa potrebama korisnika (*Seminari kao da omašuju suštinu tako da ja mislim da je to ispitati potrebe grupe za koju je edukacija namenjena, i naravno, ispoštovati ih*, korisnica programa iz nevladinog sektora). Nadalje, relevantnost programa obezbeđuje se kroz prilagođavanje programa individuama i organizacijama (*Da bude za određenu grupu napravljen, a ne neki šablonski koji ćeš ti da ideš i da prodaješ kao neki antistres program... i ne znam šta... Nego da se prvo ispita ta firma koju ćeš raditi i da vidiš koji su problemi njihovi... i da ispitaš šta njima treba. I tek onda da napraviš da bi njima bilo zaista korisno*, korisnica programa iz privatnog sektora).

Prilike za vežbanje

Sledeća karakteristika programa u implicitnim teorijama ključnih aktera odnosi se na obezbeđivanje prilika za vežbanje na realnim problemima i konkretnim uzorcima radnih situacija (Izvodi 24-25). Programi koji ne stvaraju prilike za vežbanje, već su isključivo teorijsko orijentisani, percipiraju se kao nedovoljno povezani sa svakodnevnim radnim okruženjem. Da bi se prilike za vežbanje zaista i iskoristile, potrebno je stvaranje podržavajućeg okruženja, u čemu treneri imaju presudnu ulogu (*Mislim da se ljudi pre svega ne menjaju iz straha od toga da se proba nešto novo. Da bi on probao nešto novo*,

prvo... i da bi to dalo rezultate, on mora da se... oseća dovoljno sigurno da sme da eksperimentiše. Mora da se u odnosu sa trenerom pa i u odnosu sa grupom oseća dovoljno sigurno, da se oseća potpuno shvaćeno, da se ima doživljaj da ga vide kao dobronamernog. Znači tu trener mora da odigra veliku ulogu, trener iz privatnog sektora).

*Izvod 24. "Šta ću ja sad s ovim?"
(korisnica programa iz nevladinog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.: <i>Poslednje pitanje... Kako treba da izgleda dobar program profesionalnog razvoja? Šta su tu ključni elementi? Šta treba da pruži?</i>	artikulacija implicitnih teorija o efektivnim programima profesionalnog razvoja
Sandra: <i>Neku praktičnu primenu...</i>	obezbeđivanje praktične primene
J.P.: <i>U smislu ovo što je Marija rekla... konkretne situacije, iskustveno?</i>	
Sandra: <i>Jeste, da ne bude samo teorija koju ćemo slušati i vratimo se na posao... I kao šta ću ja sad sa ovim...</i>	nepoželjnost isključivo teorijski orijentisanih programa
Marija: <i>Da bude uzorak na neki način... te neke radno-praktične situacije...</i>	vežbanje na konkretnim uzorcima radne situacije

*Izvod 25. Rad na realnim problemima.
(donosilac odluka iz privatnog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
Milica: <i>Za jedan menadžerski nivo, znači, vrlo širok opseg sposobnosti pokriva... i onda se tu svih tih dana radi na realnim problemima... Znači, od učesnika se traži da unapred dođu sa problemima koje imaju iz svojih timova i onda rešavaju zajedno te probleme. Znači i ta neka povezanost sa stvarnim životom je isto jako važna...</i>	rad na realnim problemima unapred definisani realni problemi zajedničko rešavanje problema veza sa svakodnevnim kontekstom

Iz perspektive korisnika programa, odsustvo prilika za vežbanje predstavlja značajnu prepreku za proizvođenje promene u realnom profesionalnom okruženju po završetku programa (*Nisu uopšte ugrađeni u svakodnevni kontekst. Mnogo su istrgnuti iz toga šta se vama zaista dešava. Ne daju vam to neko praktično iskustveno znanje sad da prođete kroz nešto neku priču, korisnica programa iz privatnog sektora*). Na taj način, samo pohađanje programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja lako može da se pretvori u puko zadovoljavanje forme (*Znači to je aktivan seminar. Nije samo da sediš i*

ništa ne radiš. Seminar je tog tipa sa zadacima, ali kažem opet, ništa to ne vredi ako se kasnije ne primenjuje. To se brzo zaboravi... Dobili smo papir koji nam je potreban za onih 100 sati [misli se na obavezni broj sati predviđen Pravilnikom o usavršavanju nastavnika], korisnik programa iz javnog sektora).

Fidbek i praćenje procesa promene

Najzad, poslednje svojstvo formativnih programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja odnosi se na pružanje fidbeka i praćenje procesa promene. Iz perspektive korisnika programa, pružanje fidbeka se često neopravdano zamenjuje popunjavanjem evaluacionih listova (Izvod 26). U implicitnim teorijama ključnih aktera, pružanje razvojnog fidbeka trebalo bi da se odnosi na povezivanje korisnika sa konkretnom veštinom. Ovaj proces posmatra se kao odgovornost trenera, ali i opštije saradnje na organizacionom nivou.

*Izvod 26. "Da li si ti stvarno nekoga povezao sa nekom veštinom?"
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Sandra:	<i>Fidbek je često vrlo formalna stvar... Kao podeli se neki upitnik i ti tamo zaokružiš neke brojeve... kao ocenio si program i nikom ništa. A da li si stvarno, po meni je to pitanje odgovornosti, a da li si ti stvarno nekoga povezao sa nekom veštinom, time se niko nije bavio bar je moje iskustvo takvo...</i>	fidbek kao formalnost popunjavanje evaluacionih listova nedovoljno fidbek kao povezivanje osobe sa veštinom pitanje odgovornosti trenera

Kvalitetni treneri: stručnost, veštine facilitacije, motivisanost i fleksibilnost

Određene karakteristike trenera/edukatora takođe se u implicitnim teorijama ključnih aktera posmatraju kao izuzetno značajni indikatori kvaliteta programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Najpre, stručnost trenera omogućava vršenje snažnog uticaja na korisnike programa (Izvod 27). Pored stručnosti, poželjne karakteristike trenera odnose se i na veštine vođenja grupe. Iz perspektive samih trenera, trenerska uloga podrazumeva dvostruko usmerenje (Prilog 11). Sa jedne strane, trener je stručnjak u svojoj oblasti, a sa druge, trener je vešt u upravljanju grupom, komunikaciji, motivisanju korisnika. Stoga se od trenera zahteva usavršavanje u veštinama facilitacije. Nadalje, poželjna karakteristika trenera je i fleksibilnost, koja podrazumeva prilagođavanje individualnim i grupnim potrebama korisnika programa kontinuiranog

profesionalnog obrazovanja (Izvod 28). Izuzetno važna karakteristika je i motivisanost samih trenera (*Prvo da voli to što radi, da se oseti ta neka motivacija, zainteresovanost koju onda prenese i na drugoga*).

*Izvod 27. "Najveći uticaj vrše ljudi koji vode".
(korisnica programa iz nevladinog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
<p>Dragana: <i>Ono što je na mene vršilo uticaj to su obuke koje su vodili predavači koji su bili jako stručni. Ako bih osetila autentičnost njihove misli i kontinuitet, onda bih ja bila dotaknuta time i primila tu materiju i izvršilo bi uticaj na mene bilo da je to veština, znanje ili neka moja raskrsnica. Ono što je na mene vršilo najveći uticaj, osim samog znanja, ono se može dobiti na Internetu, na obukama... to su ljudi koji vode.</i></p>	<p>stručnost predavača autentičnost predavača vršenje uticaja treneri kao najznačajni faktor efektivnosti programa</p>

*Izvod 28. Fleksibilnost trenera.
(korisnici iz nevladinog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
<p>Dragica: <i>Ono što bih izdvojila kao zajedničko za te seminare koje smatram dobrim jeste fleksibilnost onih koji to vode. Fleksibilnost da osete kakva je grupa, da shvate koja se dinamika razvija i kako neki pojedinci funkcionišu i šta je u tom trenutku najbolje pružiti. Mislim da se ne može uvek nekako potpuno strukturisano ići. Postoji neku plan, neka struktura, postoje neki standardi, ali i neko individualno prilagođavanje i grupno...</i></p>	<p>fleksibilnost kao poželjna karakteristika trenera procena individua, grupe i grupne dinamike prilagođavanje plana i strukture individualnim i grupnim potrebama</p>

Još jedna negativna percepcija trenera odnosi se na njihovo pozicioniranje kao isključivo "zabavljača" (*Ja mislim da je često očekivanje onako laički i najspontanije da se ljudi dobro zabave. Kad se vrate s treninga, to je fidbek: „Bila je dobra hrana i dobro smo se zabavili“*. Tako smo negde i nazvali taj set trenera: *entertrejneri*²², trener iz privatnog sektora).

²²Eng. treneri-zabavljači (igra reči).

Lični i organizacioni razvoj: paralelni koloseci

Pored motivacije korisnika, kvaliteta programa i trenera, na transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja utiče i uspostavljanje veze između ličnih i organizacionih promena, i to kroz procese planiranja, podržavanja i praćenja razvoja. U implicitnim teorijama donosilaca odluka, ističe se značaj povezivanja plana razvoja organizacije i plana razvoja zaposlenih (Izvodi 29-30). Bilo da je reč o reformama obrazovnog sistema ili tehnološkim inovacijama u privatnim kompanijama, zasnivanje plana razvoja zaposlenih na strateškim ciljevima organizacije posmatra se kao nužno. Na ovaj način, donosioci odluka razvoj zaposlenih pozicioniraju kao podređen opštijim organizacionim ciljevima. Ovakva perspektiva donosilaca odluka jasna je ako se ima u vidu njihova odgovornost za sprovođenje organizacionih ciljeva i politika.

Izvod 29. Povezanost ličnog i organizacionog razvoja. (donosioci odluka iz privatnog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marina:	<i>Kome, koja je ciljna grupa... koji će biti učesnici treninga... na osnovu nekih potreba organizacije koje čujemo od menadžera njihovih. Recimo, menadžer iz marketinga kaže: „Postojeće potrebe zbog takvog i takvog razvoja kompanije. Strategija nas upućuje da idemo ka tome i tome trebaće ljudima više takvih znanja ili veština“. Znači, mi u razgovorima sa menadžerima dobijemo tu informaciju. Onda pokušavamo da otkrijemo koji je to sadržaj koji bi trening trebalo da obuhvati...</i>	utvrđivanje ciljne grupe i razvojnih potreba na osnovu planova organizacionog razvoja povezanost strategije i plana razvoja zaposlenih

Izvod 30. “Sa svakom obrazovnom reformom predvideti i paket obuke nastavnika”. (donosioci odluka i iz javnog sektora)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Momčilo:	<i>Sa svakom reformom u toj reformi predvidi i paket obuke nastavnika. Znači onaj tamo je predvideo da nastavni planovi i programi sad izgledaju tako i tako... Za jedno takvo obrazovanje sad ide jedan paket obuke nastavnika. Znači tu bi naprosto trebalo da bude nešto obavezno. Ne govorim o onih 100 sati što piše u Zakonu...</i>	uspostavljanje veze između plana reforme i plana obuke nastavnika

Odsustvo povezanosti između organizacionog i ličnog razvoja zaposlenih, iz perspektive trenera, proizvodi teškoće kroz nedovoljno jasno postavljanje razvojnih ciljeva (Prilog 12). U implicitnim teorijama trenera, kao odgovorni se pozicioniraju menadžeri ljudskih resursa, koji ponekad odluke o razvoju zaposlenih ne donose na osnovu razvojnih potreba organizacije.

Sledeći aspekt u implicitnim teorijama ključnih aktera koji ukazuje na nužnost povezivanja ličnog i organizacionog razvoja odnosi se na obezbeđivanje podrške procesu promena. Iz perspektive donosilaca odluka, timske promene, pružanje podrške promenama u timu, kao i upotreba humora u kontekstu timskih promena, stvaraju atmosferu koja “legitimizuje” promene i olakšava njihovo proizvođenje (Izvod 31). Nasuprot tome, kada izostane organizaciona podrška promenama, zaposleni se suočavaju sa nizom poteškoća u pokušaju realizovanja promene (Izvod 32).

*Izvod 31. „Jedni druge podržavaju u tome da su promene OK“.
(donosilac odluka iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marija:	<i>Za taj deo podrška menadžera... Šta bi to značilo?</i>	provera razumevanja
	<i>Menadžer zajedno sa zaposlenima prolazi trening, što opet ima neke svoje dobre strane. Tu zajedno usvajaju neku terminologiju i onda ono što sam ja u prkasi primetila mi je jako zanimljivo... Onda se oni tih mesec dana koliko traje trening i posle se to prolongira i narednih nekoliko meseci se zezaju stalno na tu foru: „A, ovo ti sad nije asertivno...“ Kao:</i>	uključivanje menadžera u proces razvoja usvajanje terminologije
Nada:	<i>„Sad si pasivan“, ali vidim da oni to jako dobro doživljavaju. Ne vidim da je neko prozivanje nego to im je kao neki zajednički rad gde tim bude zajedno i svi nešto jedni druge podržavaju u tome da su OK promene. To mi je zanimljivo u odnosu na druge treninge gde se zaposleni sam vrati u istu onu sredinu koja očekuje isto ponašanje od njega i kada on nešto menja, njemu bude neprijatno jer smatra da nije autentičan da će drugi to da primete, a ovde su otvorene karte svi znamo da sad svi nešto menjamo tu. Nešto promenimo, nešto odlučimo da ne menjamo...</i>	humor u kontekstu razvoja timske promene i podrška: “promene su OK” suprotno kada izostane organizaciona podrška: vraćanje u istu sredinu, teškoće promene

*Izvod 32. "Vratiti se u isto".
(korisnica programa iz privatnog sektora)*

Izvod iz transkripta	Kodiranje
<p><i>Ja bih tu dodala još da je važno uključiti kompletan sistem... kompaniju, bilo šta... da svi prođu, jer je potpuno drugačije... da se vratiš u istu sredinu i čak ako se jesi promenila... vrlo je razočaravajuće vratiti se u isto.</i></p> <p>Marija: (...)</p> <p><i>Sve oni nas tu na seminaru kao nešto nauče kako ću ja da komuniciram sa ovim, sa onim... a onda se ja vraćam u kontekst, u organizaciju koja nije spremna da se promeni... i onda se ja vraćam na staro... To je ono što kažu riba smrdi od glave. Ne može jedan seminar da reši problem...</i></p>	<p>sistemska perspektiva</p> <p>organizaciona promena, a ne individualna</p> <p>razočaravajuće vratiti se u isto</p>

Najzad, povezivanje individualnog i organizacionog razvoja doprinosi procesu praćenja promena. Praćenje procesa proizvodjenja promene posmatra se u implicitnim teorijama ključnih aktera kao suštinsko pitanje za samu organizaciju, koje zahteva uspostavljanje saradnje na organizacionom nivou (Prilog 13). Iz perspektive donosilaca odluka, do odsustva praćenja promena može doći usled nedovoljno jasno definisanih uloga i odgovornosti u procesu organizacionog razvoja. Zauzvrat, odsustvo adekvatnog sistema praćenja otežava celokupni proces organizacionog učenja i doprinosi doživljaju haotičnosti razvojnih procesa.

**STUDIJA 2: ANALIZA PROCESA I TRI STUDIJE SLUČAJA IZ RAZVOJNE
LABORATORIJE**

U ovom poglavlju biće analizirani podaci dobijeni u okviru *Studije 2*, koja je za cilj imala dizajn, primenu i evaluaciju transformativnog programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Najpre će biti prikazana analiza procesa koji su se u okviru *Razvojne laboratorije* odvijali na grupnom nivou. Potom, biće prikazane tri studije slučaja, koje će pružiti dodatni uvid u procese koji su se odvijali na individualnom nivou.

ANALIZA PROCESA: KLJUČNE SEKVENCE RAZVOJNE LABORATORIJE

Sekvenca 1. Postavljanje „scene“ i predstavljanje učesnika

Na samom početku „Razvojne laboratorije“ obavljeno je upoznavanje učesnika i formiranje grupe. Učesnici su zamoljeni da naprave „bedž“ sa svojim imenom i grafičkim simbolom koji dobro odražava njihovu trenutnu profesionalnu situaciju. Zadatak da osmisle grafičke simbole postavljen je kako bi se kroz kombinovanje različitih simboličkih sistema i upotrebu metafora olakšala inicijalna refleksija o profesionalnom jastvu. Nakon toga, učesnici su imali zadatak da se kratko predstave kroz priču o odabranom simbolu. Opisana procedura nije primenjena u grupi nastavnika s obzirom da su se radeći u istoj školi međusobno poznavali i pre učešća u *Razvojnoj laboratoriji*.

U ovoj aktivnosti učestvovala sam i ja. Refleksivno sam se pozicionirala kao neko ko je veoma motivisan za vođenje ovih radionica zbog mogućnosti da se kroz interakciju provere neke ideje u praksi. Na ovaj način, pozicionirala sam se kao „akcioni naučnik“, koji akademsko znanje stavlja na test u interakciji sa učesnicima *Studije 2*. U isto vreme, učesnike sam interaktivno pozicionirala kao saradnike u „laboratoriji“, odnosno kao aktere od kojih mogu i želim da učim. Ovakvo pozicioniranje implicitno je predstavljalo poziv na visok stepen participativnosti učesnika. U *Razvojnoj laboratoriji* zajedno smo bili „eksperimentatori“, a predmet eksperimentacijebile su naše teorije: moje profesionalne teorije i teorije učesnika o sebi u profesionalnom kontekstu.

Učesnici su sa lakoćom osmišljavali priče i grafičke simbole koji ih predstavljaju u profesionalnom kontekstu. Predstavljanje kroz grafičke simbole podstaklo je upotrebu metafora, kao što je i očekivano. Uvodna predstavljanja učesnika i odabrani simboli klasifikovani su u sledeće kategorije: (1) *predstavljanje kroz*

problemski „zaplet“; (2) pozitivno predstavljanje; (3) predstavljanje kroz opis opšteg profesionalnog konteksta. U Tabeli 9 prikazani su primeri ovih kategorija.

Tabela 9. Tipovi predstavljanja u profesionalnom kontekstu.

Kategorija	Primer
Predstavljanje kroz problemski „zaplet“	<i>Ja sam Marko i ovo je tunelčić koji ima neko svetlo na kraju. Nekako sam malo poljuljan što se tiče profesionalnog razvoja, ali kao ima neke nade za mene. (učesnik iz nevladinog sektora)</i>
Pozitivno predstavljanje	<i>Ja sam Slađa, a ovo moje je bradati Smajli. Otkad radim ovo što radim, došla sam tamo kao najmlađa i najneozbiljnija i puno sam porasla... mislim u nekom figurativnom smislu, radeći posao koji radim... pa je to ta brada. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>
Predstavljanje kroz opis profesionalnog konteksta	<i>Ja sam Mirjana i na mom poslu sijalica, odnosno ideje su dozvoljene. (učesnica iz privatnog sektora)</i>

Relativno opšta instrukcija da se predstave kroz navođenje onoga što ih dobro opisuje u profesionalnom kontekstu omogućila je učesnicima da sami izaberu u kojoj meri će uneti problemske teme na samom početku programa. Kao što se iz Tabele 9 može videti, učesnici su spremno koristili upravo problemske „zaplete“ kao način da se predstave u grupi.

Nakon uvodnog predstavljanja, učesnici su zamoljeni da razmisle o osobinama koje ih detaljnije opisuju u profesionalnom kontekstu. Data je instrukcija da navedu pet osobina koje ih dobro opisuju, i to imajući u vidu konkretne primere njihove manifestacije, bilo pozitivne, bilo negativne. Drugim rečima, iako se u okviru uvažavajućeg koučinga preporučuje isticanje pozitivnih aspekata konstrukcije identiteta (Cooperrider & Whitney, 2005), učesnicima *Razvojne laboratorije* prepušteno je da

sami izaberu način na koji će opisati sebe u profesionalnom kontekstu. Pored toga, najavljeno je da će biti zamoljeni da kasnije o ovim osobinama govore u grupi. Iako je opštom instrukcijom prepušteno učesnicima da sami odaberu kako će opisati sebe, prilikom izveštavanja o navedenim osobinama učesnici su često koristili vrednosne odrednice (“dobro”, “loše”). Stoga su i odgovori učesnika svrstani u tri opšte kategorije: (1) *pozitivne osobine*; (2) *negativne osobine*; (3) *osobine koje su istovremeno i pozitivne i negativne* (Tabela 10).

*Tabela 10. “Osobine koje me dobro opisuju u profesionalnom kontekstu”:
tipovi odgovora.*

Kategorija	Primer
Pozitivne osobine	<i>Predana i ovo orijentisana na kvalitet to ću zajedno da komentarišem. To je ono... ne moraš uvek da budeš ni motivisan, ni na krilima vetra, ali odgovorno radiš svoj posao... Napraviš jak odnos sa onim za koga radiš da bi ta osoba imala poverenje u tebe i da bi ti nekako shvatio šta njoj treba. (učesnica iz privatnog sektora)</i>
Negativne osobine	<i>Nekada čini mi se da sam inertna... Treba mi nešto da me pokrene. Nisam konstantno pokrenuta stvarima, nego [treba] nešto da klikne da bi me pokrenulo. Ako pričamo sad o nekom idealnom zaposlenom, valjda ne bi trebalo tako da se ponaša čovek. Trebalo bi da bude da ne mora drugi da te pokreće. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>
Osobine koje su istovremeno i pozitivne i negativne	<i>Pouzdana... pa to je dobro, samo što može da bude breme... u smislu... sve nema problema, sve završavam... Porodiću se, ali ću završiti. To je kao dobro za druge, a za mene može da bude bremenito. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>

Navođenje pozitivnih osobina na početku *Razvojne laboratorije* može se interpretirati kao afirmacija pozitivnog profesionalnog identiteta, a navođenje negativnih osobina kao pokazatelj spremnosti da se na samom početku kritički razmotre određena odigravanja profesionalnog identiteta. Najzad, navođenje osobina koje su istovremeno i pozitivne i negativne, može se tumačiti ka nedovoljno jasno razgraničavanje poželjnog i nepoželjnog profesionalnog jastva.

Različiti tipovi intervencija korišćeni su tokom realizacije ove aktivnosti u cilju usmeravanja procesa. Najpre, nakon što bi svako od učesnika ispričao u grupi priču o svojim osobinama, zahvaljivanjem i neverbalnom komunikacijom pozivani su sledeći učesnici da takođe izveste o svojim osobinama. Na ovaj način, omogućeno je odmeravanje tempa i ciklično “odmotavanje” procesa refleksije. Takođe, čestim parafraziranjem sadržaja proveravano je razumevanje ličnih značenja učesnika. Povremeno je ukazivano na sličnosti u sadržajima, a ohrabrivano je i elaborisanje određenih tema koje su iznosili drugi učesnici. Najzad, u slučaju iznošenja manje poželjnih osobina, učesnicima je zahvaljivano na iskrenosti.

Međutim, potrebno je ukazati i na određene teškoće u vezi sa realizacijom ove aktivnosti uradu sa nastavnicima. Dok su učesnici iz privatnog i nevladinog sektora bez većih poteškoća navodili samoopise u skladu sa zadatkom, nastavnici su manje spremno navodili samoopise u profesionalnoj ulozi. Podatak da su se nastavnici suočavali sa teškoćama prilikom navođenja profesionalnog samoopisa bio je u izvesnoj meri neočekivan. Stoga je i realizacija ove aktivnosti u radu sa nastavnicima zahtevala više podrške, podsticanja i vođenja, nego što je bio slučaj u radu sa učesnicima iz privatnog i nevladinog sektora.

U celini, može se reći da je ovom aktivnošću započet jedan ciklus refleksije, koji je u radu sa većinom učesnika protekao u skladu sa očekivanjima, dok je u grupi nastavnika bilo potrebno dodatnog podsticanja i podrške. Opisana aktivnost predstavljala je ujedno i uvod u primenu tehnike *Mreže*.

Sekvenca 2. Primena tehnike mreže

Nakon što su učesnici *Razvojne laboratorije* osmislili i predstavili osobine koje ih dobro opisuju u profesionalnom kontekstu, primenjena je tehnika *Mreže*. Učesnicima je dat formular za primenu *Mreže*, uz opštu instrukciju u kojoj su opisani ponuđeni elementi i

način ocenjivanja. Učesnici su zamoljeni da unesu u formular osobine koje su naveli tokom prethodne aktivnosti, kao i da, po potrebi, dodaju još neke osobine.

Sam proces primene ove tehnike podrazumevao je povremene individualne konsultacije sa učesnicima u vezi sa značenjem ocena i formulisanjem suprotnih polova odabranih dimenzija. Kao što je i očekivano na osnovu Grejevog pregleda oruđa za facilitaciju refleksije (Gray, 2007), primena *Mreže* podrazumevala je dalje kretanje kroz ciklus refleksije. Naime, učestvovanje u procesima koje predviđa ova tehnika podstaklo je učesnike *Razvojne laboratorije* na razmišljanje o sebi kao profesionalcu u prošlosti, ali i o zonama narednog profesionalnog razvoja. Već tokom osmišljavanja suprotnih dimenzija i razmišljanja o željenim pravcima profesionalnog razvoja, neki od učesnika suočili su se sa “iskorakom” iz uobičajenih načina razmišljanja o sebi kao profesionalcu (Izvod 33).

*Izvod 33. “Pasivna, ali to mi ne dolazi u obzir”
(učesnica iz privatnog sektora)*

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Dobro... Da li neko još ima nekih problema? [prilaženje jednoj od učesnica radi individualnog konsultovanja; učesnica pokazuje da na formularu nije navela suprotnost od „aktivna“ J. Šta bi bilo suprotno od aktivna?</i>	provera potrebe za individualnim konsultacijama u vezi sa popunjavanjem formulara elaborativno pitanje
Ana:	<i>Pasivna, ali to mi ne dolazi u obzir.</i>	navođenje suprotnosti ukazivanje na izraziti stepu nepoželjnosti suprotnog pola emocionalni pratioci
J.P.:	<i>Ne dolazi u obzir uopšte? Ni na papiru? Zašto?</i>	elaborativno pitanje: razumevanje značenja pasivnosti
Ana:	<i>Zato što ne mogu da zamislim...</i>	suočavanje sa nepoželjnom osobinom
J.P.:	<i>Ako to napišete, ne znači da ćete postati takvi. Ili se varam? Mnogo slatko... Kako je Vama išlo? [obraćanje drugom učesniku]</i>	podsticanje refleksije i ohrabrivanje upotreba humora, podrška
	...	
Ana:	<i>Meni je bilo najteže za nekoliko godina i šta bih volela... Zaista...</i>	elaboracije teškoće tokom realizacije aktivnosti
J.P.:	<i>Što?</i>	elaborativno pitanje
Ana:	<i>Nekako sam uvek u trenutku... Nemam neki fokus veliki na budućnost... sad za dve godine</i>	teškoće kreiranja vizije profesionalne budućnosti

	<i>planiram to i to... nego sam više u ovom trenutku i uvek mi je teško to...</i>	
J.P.:	<i>Pa, na neki način to razmišljanje o razvoju znači razmišljanje o bar dva koraka unapred... Ali bilo je mnogo simpatično ono što ste rekli da pasivna ne dolazi u obzir...</i>	ukazivanje na nužnost iskoraka iz uobičajenih načina razmišljanja podrška

Konstrukcije poželjnog profesionalnog jastva

Primenom Mreže identifikovane su dimenzije pomoću kojih su učesnici *Studije 2* konstruisali poželjne verzije svog profesionalnog jastva. U Tabeli 11 prikazane su poželjne dimenzije i njihove suprotnosti, grupisane prema učestalosti navođenja. Iz perspektive učesnika u *Studiji 2*, poželjno profesionalno jastvo je, pre svega, *komunikativno, radoznalo i fleksibilno* jastvo. U samom vrhu poželjnih profesionalnih osobina nalazi se niz dimenzija koje se odnose na *komunikaciju*, među kojima su *neposrednost, srdačnost, ekstravertnost, spontanost, empatičnost, pristupačnost, predusretljivost* itd.

Tabela 11. Ključne dimenzije poželjne slike o sebi kao profesionalcu.

Poželjne dimenzije	Suprotne dimenzije	f
Komunikativnost	Krutost, introvertnost, sujeta, neempatičnost, teškoće s ljudima, zatvorenost, hladnoća, nepristupačnost, formalnost	21
Radoznalost	Nezainteresovanost, krutost, pasivnost, apatičnost, preterana fokusiranost	15
Fleksibilnost i tolerantnost	Rigidnost, netolerantnost, zatvorenost, tvrdoglavost, biti pun predrasuda	15
Kreativnost i inventivnost	Nemaštovitost, neinventivnost, rasplinutost, nesistematičnost	12
Strpljenje	Nestrpljenje	10
Motivisanost i entuzijazam	Nezainteresovanost, pesimizam, lenjost, pasivnost, letargičnost, kolotečina, zasićenost	8
Sistematičnost	Površnost	8
Pravičnost	Nepravičnost	8
Inicijativa i proaktivnost	Pasivnost, inertnost	6
Organizovanost	Neorganizovanost, haotičnost, problematičnost u upravljanju vremenom	6
Odgovornost i pouzdanost	Neodgovornost, lenjost, sebičnost, tvrdoglavost	5
Zadovoljstvo poslom	Nezadovoljstvo, lutanje, praznoća	5
Samokritičnost	Nesamokritičnost, tvrdoglavost, uobraženost	4

Upornost i odlučnost	Lako odustajanje, “tunjavost”	3
Kritičnost	Nekritičnost	2
Samopouzdanje	Nesigurnost, samokritičnost	2
Edukovanost	Znati malo	2
Ubedljivost	Neubedljivost	2
Mudrost	Brzopletost	1
Motivisanje drugih	Biti dosadan/dosadna	1
Brižnost	Sebičnost	1
Spretnost	“Trapavost”	1
Alternativnost	Biti po pravilima	1
Borbenost	Lako odustajanje	1
Orijentacija ciljem	Izgubljenost	1
Prodornost	Povučenost, biti autsajder	1
Briga o sebi	Biti preplavljen/preplavljena	1
Dobro prenošenje znanja	Loše prenošenje znanja	1
Analitičnost	Biti nelogičan/nelogična	1
Preciznost	Neodređenost	1
Uviđanje	Neuviđanje	1
Orijentacija na kvalitet	“Aljkavost”	1
Timski igrač	Individualizam	1
Pratiti sebe	Nerazumljiv/nerazumljiva	1
Sklonost riziku	Ziceraš	1

Zanimljivo je uporediti ove podatke sa konstrukcijama poželjnog jastva u društvu znanja, koje su prikazane u drugom poglavlju ovog rada. Isticanje komunikativnosti kao dimenzije poželjnog profesionalnog jastva među učesnicima *Studije 2*, u skladu je sa ukazivanjem na značaj kompetencija koje se odnose na *grupnu interakciju* (OECD, 2005) i *mobilisanje ljudskih resursa* (Allen & van der Velden, 2011). Radoznalost koja se nalazi na drugom mestu po učestalosti navođenja među učesnicima *Studije 2*, može se povezati sa konstrukcijom *jastva koje proizvodi znanje*, na koje su u svojoj studiji ukazale Nerlend i Jensenova (Nerlend & Jensen, 2007). Najzad, *fleksibilnost* i *kreativnost* predstavljaju ne samo lične konstrukcije učesnika *Studije 2*, već i javne konstrukcije poželjnog profesionalnog jastva u društvu znanja (Allen & van der Velden, 2011). Za razliku od javnih konstrukcija poželjnog jastva u društvu znanja, u ličnim konstrukcijama učesnika *Studije 2* u znatno manjoj meri su istaknute sledeće dimenzije: *profesionalna ekspertiza* i *upotreba oruđa*.

Promene u doživljaju sebe tokom karijere

U celini, može se reći da su učesnici *Razvojne laboratorije* smatrali da je tokom njihove karijere došlo do promene u načinu na koji doživljavaju sebe u profesionalnom kontekstu. Elementi *ja sada kao profesionalac* i *ja na početku karijere* razlikuju se u proseku za jednu ocenu na sedmostepenoj skali. Ovaj podatak indirektno ukazuje na uverenje učesnika da je promena u profesionalnom kontekstu ostvariva, što je u skladu sa neentitetskim implicitnim teorijama identifikovanim u okviru *Studije 1*. Zanimljivo je da je prosečna razlika između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja na početku karijere* nešto veća u privatnom sektoru (1.39) nego u nevladinom (0.81) i javnom sektoru (0.81). Iako je ovaj nalaz nemoguće generalizovati zbog prevashodno kvalitativne prirode *Studije 2*, on navodi na hipotezu da poslovno okruženje u privatnom sektoru zbog svoje dinamičnosti u većoj meri dovodi do ličnog i profesionalnog razvoja.

Zone narednog profesionalnog razvoja

Podaci dobijeni primenom *Mreže* takođe su osvetlili razlike između aktuelne i poželjne percepcije sebe u profesionalnoj ulozi. Prosečna razlika između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem* iznosi 1.47. Drugim rečima, učesnici *Razvojne laboratorije* na većini dimenzija percipirali su raskorak između aktuelnog i poželjnog doživljaja sebe za jednu do dve ocene na sedmostepenoj skali. Ovaj podatak može se tumačiti kao indikator percepcije sopstvenih zona narednog profesionalnog razvoja. Zanimljivo je da je razlika između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem* bila najmanja među učesnicima iz javnog sektora (1.06), nešto veća u nevladinom sektoru (1.54), a najveća u privatnom sektoru (1.83). Na osnovu ovih podataka može se formulisati hipoteza da zaposleni u privatnom sektoru kritičnije procenjuju sebe i imaju veće potrebe za ličnim i profesionalnim razvojem.

Grupno vođenje kroz individualne izveštaje

Podaci dobijeni primenom *Mreže* obrađeni su u periodu između dve radionice pomoću softverskog paketa *Idiogrid 2.4* (Grice, 2002). Za svakog učesnika sačinjen je individualni izveštaj, koji se sastojao iz sledećih elemenata: (1) izvorni podaci koje su učesnici naveli; (2) grafički prikaz diskrepance između elemenata *ja sada kao*

profesionalac i ja kao profesionalac na početku karijere, zajedno sa osnovnim zaključcima; (3) grafički prikaz diskrepance između elemenata *ja sada kao profesionalac i ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem*, zajedno sa osnovnim zaključcima; (4) generativna pitanja posebno konstruisana za svakog učesnika, sa ciljem facilitacije željene promene.

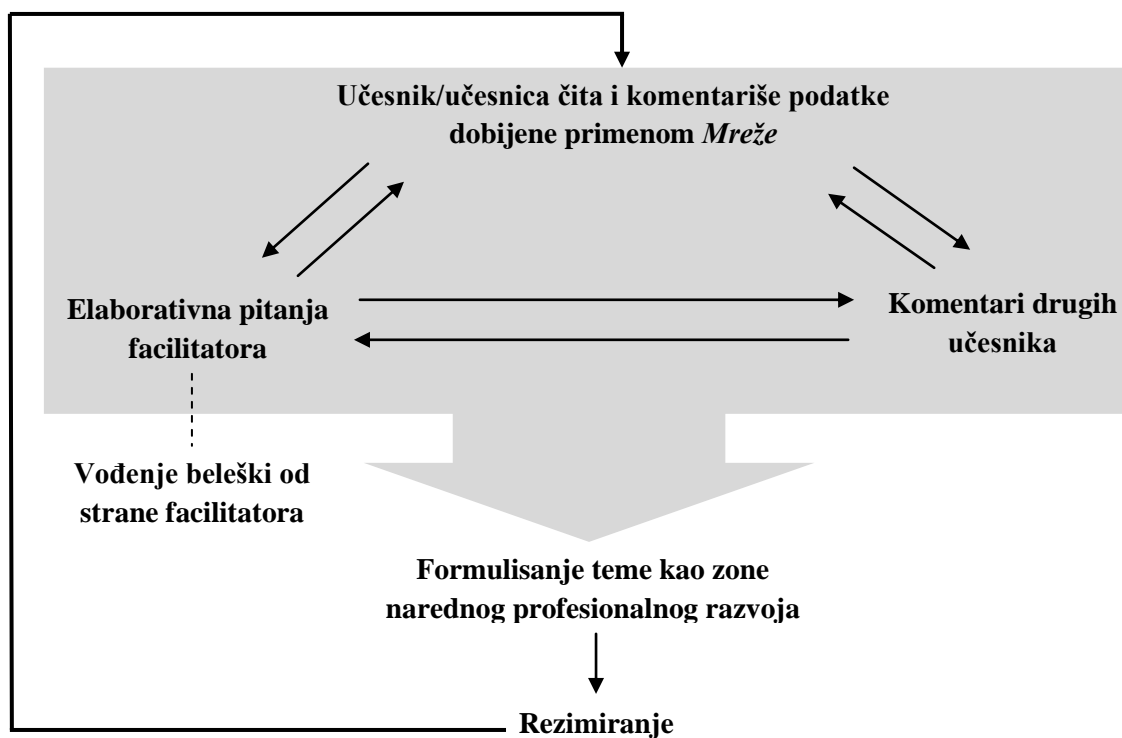
Prilikom konstruisanja individualnih izveštaja posebna pažnja usmerena je na formulisanje generativnih pitanja. Ova pitanja formulisana su imajući u vidu celinu podataka koji su prikupljeni o određenom učesniku primenom *Mreže*. Svojom strukturom ova pitanja predstavljala su provokaciju za razmišljanje i zahtevala su od učesnika da formulišu određene hipoteze o sebi. Generativna pitanja navedena u individualnim izveštajima za učesnike svrstana su u sledeće kategorije:

Tabela 12. Klasifikacija konstruisanih generativnih pitanja.

Tip generativnog pitanja	Primer
Utvrđivanje povezanosti između različitih dimenzija profesionalnog jastva	<i>Da li je do haotičnosti došlo kao rezultat veće fleksibilnosti?</i>
Razmatranje prednosti promene	<i>Šta biste dobili kada biste postali još otvoreniji?</i>
Elaboracija prednosti i razloga održavanja nepoželjne osobine	<i>Zašto je bolje biti samokritičan, nego zadovoljan? Šta samokritičnost pruža?</i>
Podsticanje “iskoraka” iz aktuelnog nezadovoljavajućeg stanja	<i>Da li je moguće biti fleksibilan, a ujedno i radoznao?</i>
Utvrđivanje barijera na putu promene	<i>Šta Vas sprečava da postanete još otvoreniji?</i>
Elaboracija rizika promene u poželjnom pravcu	<i>Koji su rizici povezani sa tim da postanete pouzdaniji?</i>

Na ovaj način, generativna pitanja ponuđena na kraju svakog individualnog izveštaja pružala su izvesnu strukturu i podsticaj učesnicima na razmišljanje o sebi u profesionalnoj ulozi. U skladu sa metaforom koja se koristi u pedagoškoj psihologiji, ova pitanja ponuđena su kao “potporne grede” za dalji profesionalni razvoj (Woodet *al.*, 1976).

Učesnici su grupno vođeni kroz rezultate individualnih izveštaja (Slika 12). Tokom grupnog vođenja kroz individualne izveštaje podsticana je participativnost učesnika u tumačenju sopstvenih rezultata. Učesnici su ohrabrivani da u parovima prouče i komentarišu podatke navedene u izveštaju. Nakon toga, svako od učesnika komentarisao je sopstveni izveštaj. Ovi komentari varirali su od rezimiranja komentara koji su već navedeni u individualnom izveštaju, do eksternalizovanja monologa u kojima su razmatrana neka važna pitanja u vezi sa sopstvenim profesionalnim razvojem. Takođe, komentari učesnika povremeno su odražavali suočavanje sa neprijatnim uvidima (*Stalno sam u nekom krugu*, učesnica iz privatnog sektora; *Malo mi sumorno to izgleda*, učesnica iz privatnog sektora; *Manje sam zadovoljna nego na početku karijere*, učesnica iz nevladinog sektora).



Slika 12. Grafički prikaz grupnog vođenja kroz rezultate individualnih izveštaja koji su konstruisani primenom Mreže.

Zanimljivo je da su komentari nastavnika u značajnoj meri odražavali doživljaj odsustva agensnosti. Kroz navođenje niza kontekstualnih ograničenja, kao što su vreme, novac, veličina odeljenja, plan i program, nastavnici su ukazivali na to kako je njihov

profesionalni identitet zapravo produkt nepovoljnih socijalnih i organizacionih okolnosti. Prilikom definisanja tema u zonama narednog profesionalnog razvoja nastavnika, javile su se teškoće koje su bile povezane sa prethodno opisanim doživljajem odsustva agensnosti. Ove teškoće zahtevale su laboraciju nepovoljnih socijalnih okolnosti koje onemogućavaju razvoj nastavnika, kao i dodatnu podršku da se izdvoje lično relevantne teme.

Nakon kraćeg osvrta koji su učesnici davali na svoje izveštaje, sledio je moj feedback svakom učesniku ponaosob (Izvod 34). Facilitatorske intervencije najčešće su se sastojale od niza elaborativnih pitanja. Analizom mojih komentara ove intervencije svrstane su u sledeće kategorije: (1) *provera razumevanja sadržaja koje su učesnici iznosili*; (2) *podrška dodatnom elaborisanju određenih tema*; (3) *ukazivanje na sličnosti između sadržaja koje su iznosili različiti učesnici*; (4) *uključivanje grupe u tumačenje rezultata drugih učesnika*; (5) *verbalizovanje "poruka" grupe individualnim učesnicima*; (6) *podsticanje definisanja ključnih tema i identifikovanje zona narednog profesionalnog razvoja*.

Najzad, izlaganja učesnika bila su praćena mojim vođenjem beleški. Beleške su najčešće sadržavale ključne reči navedene u priči svakog učesnika, kao i teme koje su se tokom diskusije izdvajale kao zone narednog profesionalnog razvoja. Ove beleške omogućavale su da sadržaji izneti na jednoj radionici oblikuju planiranje određenih aktivnosti tokom sledeće radionice. Na primer, na osnovu priče učesnika zabeležene su određene aktivnosti ili ideje za dalje razrađivanje.

Izvod 34. Ilustracija grupnog vođenja kroz individualne izveštaje.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nada:	<i>Moja pitanja su: „Zašto je bolje biti samokritičan nego zadovoljan? Šta samokritičnost pruža i zašto je važna“. Malo su mi teška pitanja pošto je meni samokritičnost neka negativna konotacija... onako mi je velika prepreka...</i>	glasno čitanje generativnih pitanja iz individualnog izveštaja doživljaj „težine“ pitanja tip pitanja: elaboracija prednosti i razloga održavanja nepoželjne osobine
J.P.:	<i>Ali ste sebe tu stavili...</i>	ukazivanje na činjenicu da sebe procenjuje kao samokritičnu iako to ne smatra poželjnim
Tanja:	<i>Jesam... tu sam otkad znam za sebe... Jedino</i>	elaboracija prednosti

	<i>što mi pada na pamet... šta ona pruža... jeste stalno preispitivanje... da stalno sebe preispitujem i na taj način menjam... a ujedno mi je i velika prepreka. Drugo pitanje: „Da li je do haotičnosti došlo kao rezultat veće fleksibilnosti i radoznalosti“ i „Da li je moguće biti fleksibilan i ujedno organizovan“... To i jeste... Jer, na početku karijere sam bila više organizovana, ali nekako kao... osećala sam se kao mašina... nekako... i rigidno... veoma nefleksibilno... I onda, samim tim, kad sam postala fleksibilnija, došlo je do te haotičnosti...</i>	nepoželjne osobine tip pitanja: utvrđivanje povezanosti između različitih dimenzija i podsticanje iskoraka iz aktuelnog nezadovoljavajućeg stanja potvrda hipoteza navedenih u generativnim pitanjima upotreba metafora: „mašina“
J.P.:	<i>Šta je suprotno od „mašine“?</i>	elaborativno pitanje
Tanja:	<i>Haos.</i>	elaboracija suprotnosti
J.P.:	<i>Haos?</i>	ponavljanje odgovora
Tanja:	<i>Da, da...</i>	potvrda
Ana:	<i>A pa, to je i pozitivno i negativno...</i>	komentari drugih učesnika
Tanja:	<i>Jeste... sad sam zadovoljnija u smislu da sam nekako to više ja... dakle, haotična... Nisam bila „mašina“ zato što je to tako trebalo. A sad se osećam zadovoljnijom, ali je to rezultiralo većim haosom... manja organizovanost... manji fokus...</i>	nastavak elaboracije: percepcija lične promene tokom karijere
J.P.:	<i>To mi je jasno i mimo priče... na osnovu brojeva [misli se na rezultate dobijene primenom Mreže]...</i>	pokazivanje razumevanja
Marija:	<i>To što si navela... I meni je bitna ta priča... Fleksibilnost i mašina... Bukvalno iste reči koristim... Zanimljivo mi je što imamo sličnu dilemu... I kao „zbrk“ neki šta sad da radimo...</i>	komentari drugih učesnika: ukazivanje na sličnosti u načinu doživljavanja
Tanja:	<i>Isto u tom profesionalnom smislu... nije samo izvršenje posla, nego i ti neki ljudski odnosi... Ceo taj paket je isto bitan meni...</i>	nastavak elaboracije
J.P.:	<i>Stavićemo možda u kontekst međuljudskih odnosa celu priču?</i>	definisane zone narednog profesionalnog razvoja
Tanja:	<i>Ima potpuno logike... Možda na međuljudskim odnosima... iako bih u zadacima, u izvršavanju poslova volela da bude malo veći fokus... jer sam veoma aktivna i radim sve i svašta... Svašta započnem, ali nemam osećaj da sam to završila... i onda me to jede i stvara mi neko nezadovoljstvo... i onda sam stalno u nekom krugu</i>	definisane zone narednog profesionalnog razvoja suočavanje sa neprijatnim uvidima: „biti stalno u krugu“
J.P.:	<i>Dobro....</i>	poziv da se privremeno zaustavi priča

Izuzetno važan aspekt facilitacije ovog procesa bilo je odmeravanje tempa u ciklusu refleksije. Naime, bilo je značajno odmeriti u kom trenutku se zaustaviti i preći na komentare sledećeg učesnika. Ovaj ritam “odmotavanja” *Razvojne laboratorije* omogućavao je da se učesnici zajedno kreću kroz iste faze ciklusa refleksije.

Sekvenca 3. Od samoprocene do eksperimenta

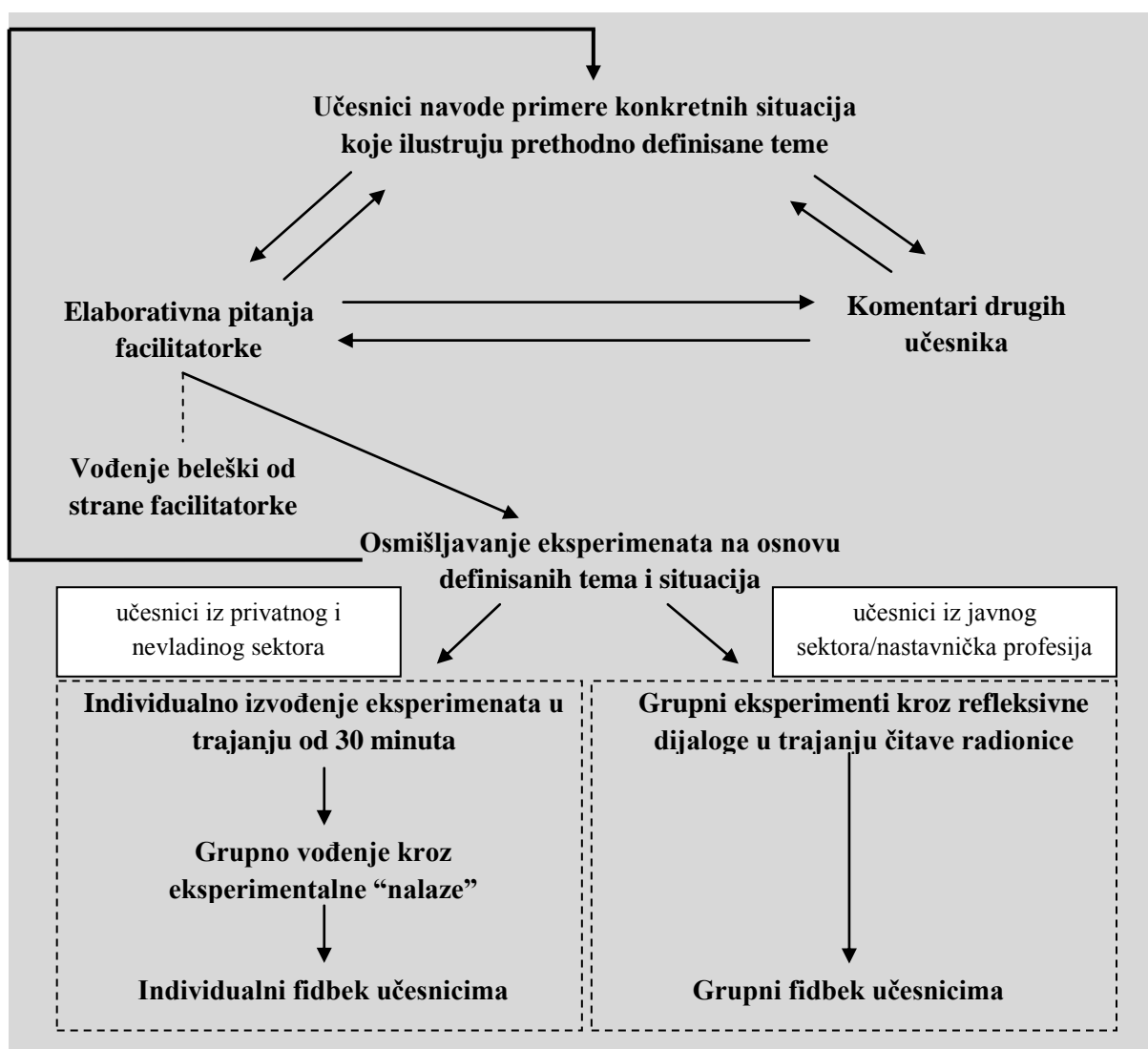
U periodu između druge i treće radionice učesnici *Razvojne laboratorije* pozvani su da urade domaći zadatak, koji se sastojao iz identifikovanja konkretnih situacije koje dobro ilustruju teme izdvojene nakon grupnog vođenja kroz individualne izveštaje sastavljene primenom tehnike *Mreže*. Navedeni zadatak predstavljao je modifikovanu verziju analize kritičnih incidenata (Flanagan, 1954), koja je inicijalno i imala za cilj razumevanje prepreka sa kojima se osobe suočavaju i osvetljavanje mogućih putanja unapređivanja. Na ovaj način omogućeno je konkretizovanje tema ili ličnih istraživačkih pitanja. Takođe, povezivanje tema sa konkretnim situacijama bilo je od značaja za podsticanje eksperimentacije. Povezivanje relativno apstraktnih samoprocena primenom tehnike *Mreže* sa konkretnim odigravanjem identiteta u svakodnevnim situacijama omogućilo je pripremanje eksperimenata koji će uslediti već tokom treće radionice.

Konkretizacija tema i inicijalni iskustveni eksperimenti

Učesnici su grupno vođeni kroz priču o situacijama koje ilustruju definisane teme. Najpre su navođeni individualni primeri ovih situacija, da bi se na osnovu njih potom za svakog učesnika definisali zadaci ili iskustveni eksperimenti. Nakon toga, sledilo je grupno vođenje kroz eksperimentalne “nalaze”, kao i individualni fidbek svakom učesniku. Modifikacija ovog pristupa primenjena je u radu sa nastavnicima zbog ponovnog javljanja teškoće da se individualizuje tema ili problemska situacija. Stoga je u radu sa nastavnicima u većoj meri bio zastupljen grupni rad. Preciznije, za nastavnike su osmišljavani grupni (a ne individualni) eksperimenti, nakon čega je sledio fidbek grupi kao celini. Grafički prikaz vođenja kroz inicijalne eksperimente prikazan je na Slici 13.

Kroz priču o konkretnim situacijama definisane teme su postajale još jasnije, a takođe su elaborisani razlozi održavanja nepoželjnih odigravanja identiteta u

profesionalnom kontekstu. Tokom priče o ilustrativnim situacijama, intervencije facilitatorke odnosile su se na uobičajene provjere razumevanja, podsticanje konkretizacije, rezimiranje, kao i odmeravanje tempa u ciklusima grupne refleksije. Najzahtevniju intervenciju u ovoj fazi *Razvojne laboratorije* predstavljalo je osmišljavanje individualnih i grupnih eksperimenata. Naime, nakon navođenja konkretnih situacija i kraće elaboracije, za svakog učesnika na licu mesta je formulisan zadatak ili iskustveni eksperiment, čiji je cilj bio pravljenje iskoraka iz uobičajenih načina razmišljanja o sebi u profesionalnom kontekstu. Logika ovih inicijalnih eksperimenata bila je da se na probnim uzorcima situacijama i u zonama sigurnosti isprobaju provizorna profesionalna jastva (Ibarra, 1999).



Slika 13. Grafički prikaz vođenja kroz inicijalne eksperimente.

Za svakog od učesnika *Razvojne laboratorije* dizajniran je eksperiment, a ovaj individualizovani pristup obezbedio je ličnu relevantnost eksperimenata. Eksperimenti su odabrani imajući u vidu sadržaje koje su učesnici iznosili tokom dotadašnjeg odvijanja programa. Takođe, eksperimenti su dizajnirani tako da uz minimalni rizik podstaknu iskorake u provizorna profesionalna jastva. Tipologija primenjenih eksperimenata nalazi se u Tabeli 13. Učesnici su spremno prihvatili instrukcije kojima su pokretani lični eksperimenti. Definisano je i vreme za realizaciju eksperimenata: 30 minuta individualnog rada. Modifikovana verzija podsticanja na inicijalne iskustvene eksperimente primenjena je u radu sa nastavnicima. Zbog uočenih teškoća individualizovanja tema i situacija, nastavnici su grupno vođeni kroz refleksivne konverzacije, u kojima su formirane i testirane nove dimenzije za osmišljavanje profesionalnog jastva (Izvod 3). Do kraja *Razvojne laboratorije* ova forma grupnih refleksivnih konverzacija ostala je dominantni oblik rada sa nastavnicima.

Izvod 35. Primer grupnih refleksivnih konverzacija sa nastavnicima.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Hajde da vidimo kakav je to izbor pred vama... Sa jedne strane [ste rekli] „prilagoditi se“... Šta to znači? Proizvoditi „instant generacije“?...</i>	suočavanje sa trenutno postojećim načinima odigravanja identiteta elaboracija značenja: „prilagođavanje instant generacijama“
Ana:	<i>Prepustiti se više nego prilagoditi.</i>	elaboracija značenja
Ivana:	<i>Ne u potpunosti, ali negde mora nekad i da se zažmuri...</i>	prilagođavanja i prepuštanja
J.P.:	<i>A ako to ne radite, šta onda radite?</i>	elaboracija suprotnog odigravanja
Nenad:	<i>Biti dosledan u tome da se to ne radi...</i>	elaboracija značenja
Sanja:	<i>Prema svima...</i>	doslednosti
J.P.:	<i>I onda?</i>	elaboracija implikacija
Nenad:	<i>Onda je to stalna frikcija...</i>	doslednosti
J.P.:	<i>Šta to znači?</i>	
Nenad:	<i>Trenje.</i>	
J.P.:	<i>Konflikti?</i>	
Nenad:	<i>Naravno.</i>	
Sanja:	<i>Apsolutno.</i>	
Ivana:	<i>Kao da stojite i glumite žandara i vraćate ih kuće... i drobite im...</i>	

Ana:	<i>Baba roga...</i>	
J.P.:	<i>Vama ova uloga ne odgovara?</i>	elaboracija poželjnosti
Ivana:	<i>Ne.</i>	aktuelnog odigravanja
Sanja:	<i>Biti dosledan je ok...</i>	
Nenad:	<i>A to povlači sve ostalo...</i>	
J.P.:	<i>A trenje, konflikte....?</i>	
Ivana:	<i>Loše...</i>	
Sanja:	<i>Loše se osećam jer nismo mi to....</i>	
Milica:	<i>I nema potrebe, prosto radite sa razumnom decom.</i>	ekspliciranje pretpostavki u osnovi akcije
J.P.:	<i>To je pretpostavka da radite sa razumnom decom, koja stoje iza svojih reči, motivisana su, odgovorna, spremna na saradnju... kako funkcionišu odrasli... Imate ove dve opcije. Ni jedna ni druga nisu... Ovde sam u konfliktu, trenju, a ovde: „Bože, šta ja potkrepljujem...“</i>	suočavanje sa ograničenjima postojećih pretpostavki i izbora: doslednost nasuprot konfliktima
Ivana:	<i>Nastava je jedan proces koji vi ... u hodu neke situacije rešavate. Ja bih tu stavila balans.</i>	verbalizovanje novih odigravanja
J.P.:	<i>Šta bi bio balans?</i>	elaboracija novih značenja
Ivana:	<i>Između to dvoje?</i>	profesionalnog jastva
J.P.:	<i>Da.</i>	
Ivana:	<i>Sve zavisi od slučaja do slučaja. Nema tu pravila... Postoji neka baza u pedagogiji i psihologiji, didaktici, metodici... ali sve je od situacije do situacije...</i>	
J.P.:	<i>Hajde da primenimo to na konkretnoj situaciji. Deca koja dolaze na sekciju nezainteresovana ili „isključite mozak“? Kako čovek da balansira tu?</i>	testiranje novih značenja na primerima konkretnih situacija iz školske prakse

Tabela 13. Tipologija izvedenih eksperimenata.

Tip eksperimenta (teorijski okvir)	Objašnjenje ili "logika" primenjenog eksperimenta	Primer teme i situacije iz <i>Razvojne laboratorije</i>	Primer eksperimenta iz <i>Razvojne laboratorije</i>
Fiktivna samokarakterizacija (konstruktivistički koučing)	Poziv na iskorak iz problematičnog doživljaja sebe u provizorno jastvo kojim se prevazilaze postojeća ograničenja.	Samokritičnost, doživljaj sebe kao ili "mašine" ili "haotične" u profesionalnom kontekstu. Manifestuje se u komunikaciji sa autoritetima.	<i>Opis Tamare koja nije ni "mašina" ni "haotična". Kako se ponaša, kako komunicira sa autoritetima?</i> (učesnica iz privatnog sektora)
PEG: elementi iz Zajednice jastva (konstruktivistički koučing)	Razumevanje fragmentacije u kontekstu profesionalnog identiteta; poziv na sučeljavanje konfliktnih aspekata profesionalnog jastva.	Neorganizovanost i samokritičnost u profesionalnom kontekstu. Manifestuje se kroz odlaganje obaveza.	<i>Kako se Lenji Marko i Zvocavi Marko uzajamno percipiraju? Šta bi jedan drugom rekli?</i> (učesnik iz nevladinog sektora)
ABC tehnika (konstruktivistički koučing)	Razumevanje prednosti i nedostataka poželjnih i nepoželjnih dimenzija profesionalnog jastva; razumevanje razloga održavanja nepoželjnih odigravanja profesionalnog identiteta.	Inertnost i nedovoljna proaktivnost, koje se manifestuju u situacijama kada se radi na ostvarivanju nedovoljno podsticajnih profesionalnih ciljeva.	<i>Koje su prednosti proaktivnosti? A njeni nedostaci? Zašto je inertnost nepoželjna? Da li postoji nešto pozitivno u vezi sa inertnošću?</i> (učesnica iz privatnog sektora)
Dijalogizacija: "razgovor" sa problemom (narativni koučing)	Verbalizacija i razumevanje doživljaja zasićenosti; poziv na razvijanje provizornog jastva koje može da "razgovara" sa problemom; razvoj metakognitivnih veština;	Doživljaj zasićenosti u profesionalnom kontekstu, koji se posebno manifestuje u situacijama zahtevaju ponavljanje istih aktivnosti.	<i>Šta bi Mariji rekla njena zasićenost? Šta bi Marija na to odgovorila?</i> (učesnica iz privatnog sektora)
Narativne tehnike: pisanje pisma (narativni koučing)	Poziv na osmišljavanje provizornog jastva koje prihvata greške kao sastavni deo profesionalnog života.	Doživljaj "autsajderstva" u profesionalnom kontekstu. Manifestuje se u izuzetno formalnim situacijama kroz neusaglašenost sa organizacionom ideologijom i strah od grešaka.	<i>Ana koja je dobila pismo u kome se kaže da ona ima dozvolu da pogreši. Neko joj je poslao pismo i u naslovu piše: "Dozvola za greške".</i> (učesnica iz nevladinog sektora)
Grupni reflektivni dijalozi (refleksivna praksa i konstruktivistički koučing)	Refleksivna konverzacija koja suočava sa trenutno postojećim načinima odigravanja profesionalnog identiteta. Podsticanje traganja za novim dimenzijama za osmišljavanje profesionalnog jastva i njihovo testiranje na primerima konkretnih situacija.	Problemi nastavnika u radu sa "instant generacijama". Manifestuju se kroz dilemu: da li ulaziti u konflikte sa učenicima u određenim situacijama ili se prepustiti i odustati od svoje uloge.	<i>Nastavnici koji umeju da "balansiraju" između konflikata i odustajanja. Šta znači balansirati" u konkretnoj situaciji?</i> (učesnici iz javnog sektora/nastavnička profesija)

Grupno vođenje kroz “nalaze” inicijalnih eksperimenata

Nakon individualnog rada na postavljenim zadacima, kao i tokom reflektivnih konverzacija sa nastavnicima, učesnici su zamoljeni da izveste o ishodima inicijalnih eksperimenata. Facilitatorske intervencije odvijale su se na različitim nivoima: (1) provere razumevanja (primer: *Da li to znači da...*); (2) poziv na verbalizovanje doživljaja tokom izvođenja eksperimenata (primer: *Kako ste se osećali dok ste ovo radili*); (3) poziv na ekspliciranje ishoda eksperimenata (primer: *Šta ste pišući shvatili*); (4) poziv na uključivanje grupe u cilju davanja povratne informacije nekom od učesnika (primer: *Šta kažete [obraćanje grupi]*); (5) poziv na doživljavanje sebe kao agensa u procesu sopstvenog profesionalnog razvoja; (6) poziv na osmišljavanje novih dimenzija profesionalnih jastava. Na osnovu odgovora učesnika, efekti ličnih i grupnih eksperimenata mogu se svrstati u nekoliko kategorija (Tabela 14):

Tabela 14. Tipovi ishoda inicijalnih eksperimenata.

Tip ishoda	Primer
Sticanje uvida u negativne aspekte poželjnog profesionalnog jastva	<i>Onda sam sebi postavila pitanje: “Da li proaktivnost za mene ima samo praktičnu ulogu... spoljnu vrednost... ono time ćeš ostvariti zadatke”, a da nekako u inertnosti se ja mnogo više osećam kao ja.</i> (učesnica iz privatnog sektora)
Proizvođenje doživljaja agensnosti	<i>Slušajte ljudi, njih je većina [misli se na učenike], očigledno da mi moramo da se prilagođavamo... ne možemo da opstanemo.</i> (učesnica iz javnog sektora/nastavnička profesija)
Razumevanje odnosa između fragmenata profesionalnog jastva	<i>U svakom slučaju, došao sam do toga da su Zvocavi i Lenji u sukobu.</i> (učesnik iz nevladinog sektora)
Promena perspektive kroz eksternalizovane monologe	<i>Ne možeš da živiš neke tranzicije non stop [obraćanje sebi].</i> (učesnica iz nevladinog sektora)

<p>Sticanje novih perspektiva i širenje repertoara mogućeg ponašanja nakon fidbeka grupe</p>	<p><i>Sad ja razmišljam zašto ja to nisam uradila [misli se na ideje koje su navedene tokom fidbeka grupe, a tiču se odigravanja profesionalnog jastva u konkretnoj situaciji].(učesnica iz privatnog sektora)</i></p>
<p>Osmišljavanje novih dimenzija provizornog profesionalnog jastva</p>	<p><i>Ona [opis novog profesionalnog jastva] ima svoje socijalno ogledalo i taj posao joj omogućava da ne pita samu sebe stalno i da mora sama sebi da odgovara na njih i da vodi neke monologe unutrašnje... Nego jednostavno ima reakciju uvremenjenu.(učesnica iz nevladinog sektora)</i></p>
<p>Uznemirenost</p>	<p><i>Ja pre nego što krenem, moram da kažem da me je ova vežba prilično uznemirila... Dosta suštinskih pitanja je izašlo na površinu, tako da ću neke preskočiti da ne bih počela da plačem... Ali ono što mi je na kraju došlo, jeste da sam sposobna da procenim kada sam snažna, a kada slaba, kada da se ne zalećem.(učesnica iz privatnog sektora)</i></p>

Iz ovog pregleda tipova ishoda može se uočiti da je već tokom inicijalnih eksperimenata u nekim slučajevima došlo do osmišljavanja novih i provizornih profesionalnih jastava. U Izvodu 36 naveden je primer vođenja ka fragmentima novog profesionalnog jastva. Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, aktivnosti imenovanja nove dimenzije imale su važnu ulogu u ovom procesu.

Proizvođenje doživljaja agensnosti kao ishod inicijalnih eksperimenata bilo je od posebnog značaja u radu sa nastavnicima, kod kojih je tokom prethodnih radionica uočena percepcija niza situacionih ograničenja kao “blokada” njihove agensnosti. Niz pitanja u okviru refleksivnih konverzacija bio je upućen upravo sa ciljem vraćanja nastavničkog doživljaja agensnosti (primer: *Kako nastavnici da se bore sa padom*

kreativnosti do koga dolazi zbog loših resura... finansijskih, vremenskih, loše motivacije učenika?).

Izvod 36. Od eksperimenta do provizornog profesionalnog jastva.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Tamara:	<i>(...) Ono što mi je na kraju došlo, jeste da sam sposobna da procenim kada sam snažna, kada slaba, kada da se ne zalećem...</i>	izveštavanje o ishodima ličnog eksperimenta (<i>opis Tamare koja nije ni "mašina" ni "haotična"</i>)
Marija:	<i>Šta je bio njen zadatak?</i>	uključivanje drugih učesnika
J.P.:	<i>Tamara koja nije ni haotična, ni mašina... [misli se na fiktivnu samokarakterizaciju u kojoj se elaborišu nova značenja profesionalne uloge]</i>	podsećanje na Tamarin zadatak
Tamara:	<i>Tamara koja nije ni haos, ni mašina... Da mogu da procenim... Počecu iz početka... Koja nije haotična ima neku smirenost da ne reaguje na prvu loptu... Tu negde imam jako slabu procenu, a u poslu konkretno to u međuljudskim odnosima da vrlo brzo reagujem iz nekih svojih preosetljivosti ili što shvatam stvari lično... I onda kad to prođe, shvatim, ali u tom trenutku to bude veoma burno...</i>	čitanje ključnih segmenata iz fiktivne samokarakterizacije elaboracija novih dimenzija: smirenost, ne reagovati na prvu loptu elaboracija posledica aktuelnog odigravanja profesionalnog jastva: „burna“ komunikacija
J.P.:	<i>Jel to ide iz (...) haosa ili iz mašine... to burno reagovanje?</i>	elaborativno pitanje: provera hipoteza
Tamara:	<i>Iz haosa.</i>	Potvrda hipoteze
J.P.:	<i>A šta bi mašina u takvim situacijama uradila?</i>	elaborativno pitanje
Tamara:	<i>Ništa. Ne bi reagovala nikako...</i>	pojašnjavajući odgovor
J.P.:	<i>Japanska mimika?</i>	provera razumevanja upotreba humora
Tamara:	<i>Jeste. (smeh)</i>	potvrda
J.P.:	<i>Da li tu ima prostora za neku Diplomatsku Tamaru?</i>	nuđenje novih dimenzija za osmišljavanje profesionalnog jastva
Tamara:	<i>Ima, ako umem da kažem: „Stop!“ i prepoznam gde sam, što obično nemam...</i>	elaboracija novih dimenzija
J.P.:	<i>(...) Ko Tamari treba tu?</i>	
Tamara:	<i>Opet mi ide u pravcu Mašine, jer sam pre bila Mašina koja nije dozvoljavala, prosto... da nešto izađe iz mene. Sad kad sam počela da propuštam, sad je polako krenuo haos... Sad tu nemam neku kontrolu...</i>	elaboracija načina na koji se uspostavila trenutna konstelacija fragmenata profesionalnog jastva
J.P.:	<i>A neka Tamara koja samo gleda šta se s njom dešava i ništa drugo... Kako bi to moglo da se nazove?</i>	osmišljavanje sopstvenih dimenzija umesto nuđenja „gotovih“

Tamara:	<i>Posmatrač...</i>	
Ana:	<i>Kao detektor...</i>	uključivanje drugih učesnika
Marija:	<i>Biti u kontaktu, da...</i>	
J.P.:	<i>Hoćemo to idućeg puta da elaborišemo... Kako bi Tamara Posmatrač reagovala u tim situacijama... Šta bi ona u toj situaciji rekla, kako bi procenjivala...</i>	poziv na dalju elaboraciju provizornog profesionalnog jastva
Tamara:	<i>Mislim da bi pitala Tamaru: „Kako se osećaš? Zašto se tako osećaš i šta želiš da uradiš?“. Možda neki razgovor u tom smislu... postavljanje pitanja...</i>	nastavak elaboracije novog provizornog jastva eksternalizovani monolozi
J.P.:	<i>Možda ima smisla taj ... opis Tamare Posmatrača... To je jedna nova funkcija za Tamaru, pa možda da se osmisli šta ona sve radi, kako se oseća, koje su joj snage, šta ume u situaciji da uradi, zašto je dobro osloniti se na nju... Jel može to da bude neki domaći?</i>	odmeravanje tempa u ciklusu refleksije
Tamara:	<i>Može.</i>	pristanak na dalju elaboraciju

Najzad, iz prethodno navedenog pregleda ishoda može se uočiti da su već inicijalni eksperimenti kod nekih od učesnika doveli do određenog stepena uznemirenosti ili „uzdrmanja“ postojećih teorija o sebi kao profesionalcima. Ovi podaci su u skladu sa teorijama promene u kojima se navodi da je anksioznost nužni pratilac promene (Fullan, 1991; Pavlović & Stojnov, 2011). Ipak, pojava uznemirenosti kod jedne učesnice zahtevala je procenu rizika kako bi se adekvatno dizajnirali dalji eksperimenti (Izvod 37).

Izvod 37. Klackalica emocija.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Tamara, sada je užasno važno da kažeš kako se osećaš i kako je nekako celo iskustvo prošlo? Jesi li zažalila što si učestvovala?</i>	elaboracija doživljaja tokom inicijalnih eksperimenata procena stepena rizika
Tamara:	<i>Nisam.</i>	fidbek
J.P.:	<i>To znači da je... nekako... kontakt sa nečim bolnim... A procenjuješ da je konstruktivan?</i>	provera razumevanja
Marko:	<i>Negde mislim da je ona u nekom momentu... svako od nas [je] bio na nekoj klackalici da je mogao otići u ovom ili onom pravcu...</i>	osvrt na doživljaje grupe kao celine: klackalica
Tanja:	<i>Ja sam se baš uzrujala dok sam pričala svoju priču... Krenulo je opušteno, a posle... znači...</i>	ukazivanje na doživljaj uznemirenosti tokom procesa

Marko:	<i>Osetio sam ja isto da su svi poprilično lične stvari pričali... Gomila ličnih stvari se pojavila, ali sam preskočio to da kažem da ne bi došlo do neke situacije koju nisam želeo... Ali to sam osetio kod svih...</i>	elaboracija doživljaja tokom inicijalnih eksperimenata: lične stvari ekspliciranje strategije: „preskakanje“ određenih sadržaja
Tanja:	<i>Pa da... nezavisno koliko je ko u tom „autputu“ kalkulisao da li će da iskaže ili neće... Ti si osetio da radiš s nekim sadržajima...</i>	ekspliciranje strategije: „preskakanje“ određenih sadržaja
J.P.:	<i>Da ne radimo, ne bismo proizveli suštinsku promenu... bilo u načinu doživljavanja, bilo u ponašanju.... Kad bi sve bilo bez ličnog, prosto ne bismo radili...</i>	ekspliciranje principa Razvojne laboratorije normalizovanje anksioznosti kao nužnog pratioca učenja
Nada:	<i>Na sebi, naravno...</i>	potvrda
J.P.:	<i>Mnogo vam hvala. Nadam se da [danas] nije bilo previše ugrožavajuće... i da je korisno. Hvala vam na iskrenosti. Družimo se sledeći put. [završetak radionice]</i>	završetak treće radionice Razvojne laboratorije

Kao nastavak započetih iskustvenih eksperimenata tokom daljeg odvijanja *Razvojne laboratorije*, osmišljeni su domaći zadaci i scenariji za igranje uloga. Deo učesnika imao je priliku da nastavi sa eksperimentacijom kroz domaće zadatke, a deo kroz proces igranja uloga. Domaći zadaci i scenariji za igranje uloga osmišljeni su imajući u vidu individualne perspektive svakog od učesnika, kao i dinamiku odigravanja programa. S obzirom na prethodno navedene teškoće individualizacije i proizvodnja doživljajaagensnosti, nastavnicima nisu ponuđeni domaći zadaci i scenariji za igranje uloga.

Domaći zadaci sastojali su se iz dva tipa aktivnosti: (1) *individualni zadatak* učesnicima da u periodu između dve radionice nastave sa iskustvenim eksperimentima koji su započeti tokom treće radionice (npr. zadatak dijalozacije kroz postizanje “dogovora” između konfliktnih fragmenata profesionalnog jastva); (2) *grupni zadatak* da svi učesnici kod kuće formulišu povratnu informaciju ili “poruku” koja se odnosi na sadržaje koje su drugi učesnici iznosili tokom prethodne radionice²³ (npr. zadatak da se pruži povratna informacija učesnici koja smatra da joj nedostaje “socijalno ogledalo”).

²³ Ovaj tip domaćeg zadatka predstavlja modifikaciju tehnike koja je u organizacionoj psihologiji poznata kao *360° fidbek* (Brett & Atwater, 2001).

Scenariji za igranje uloga osmišljeni su u periodu između treće i četvrte radionice i ostali su iznenađenje za učesnike sve do same radionice. Ovi scenariji osmišljeni su za učesnike koji nisu imali prilike da nastave eksperimentaciju kroz individualne domaće zadatke. U nastavku teksta biće prikazani rezultati analize domaćih zadataka i analize procesa odigravanja.

Analiza individualnih i grupnih domaćih zadataka

Tokom analize individualnih domaćih zadataka učesnici su izveštavali o ishodima iskustvenih eksperimenata koje su preduzimali u periodu između dve radionice. Učesnici su podsticani na verbalizaciju ishoda ovih eksperimenata, a ostali članovi grupe su se uključivali u analizu postavljajući elaborativna pitanja. Ishodi ovih eksperimenata, slično ishodima inicijalnih eksperimenata, odnosili su se na promenu perspektive kroz eksternalizovane monologe (*Znaš šta, dosta više kukanja... Ako želiš to, moraš da platiš neku cenu. Moraš nešto da žrtvuješ ako želiš taj uspeh i sad odluči jesi li spremna da žrtvuješ ili ne*, učesnica iz nevladinog sektora). Takođe, ishodi individualnih iskustvenih eksperimenata koji su zadati kao domaći zadatak podrazumevali su i *sticanje novih perspektiva i širenje repertoara mogućeg ponašanja* (*Možda je najbolje rešenje zapravo podeliti vreme... Zvocavi ima toliko i toliko sati, Lenji ima toliko i toliko... I to je to... Mislim... ali to je stvar koju treba probati*, učesnik iz nevladinog sektora).

Analiza grupnih domaćih zadataka (koji su se sastojali iz formulisanja fidebeka drugim učesnicima *Razvojne laboratorije*), započinjala je čitanjem zabeleženih "poruka". Na ovaj način, osoba je mogla da sazna kako drugi učesnici programa percipiraju problem sa kojim se ona suočava. Intervencije facilitatorke prilikom analize ovog tipa domaćeg zadatka podrazumevale su poziv da se povratna informacija eksplicira i elaboriše. Izvod 38 predstavlja ilustraciju procesa analize grupnih domaćih zadataka. Ishod ove vrste strukturisanog grupnog fidebeka podrazumevao je *sticanje novih perspektiva i širenje repertoara mogućeg ponašanja*.

Izvod 38. Socijalno ogledalo.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Marko:	<i>Ta cela priča oko tvog profesionalnog konteksta mi deluje kao da si jako usamljena u tome... Nekako mi je skroz jasna priča, ali</i>	saopštavanje „poruke“ kao povratne informacije ukazivanje na usamljenost

	<i>mislim da nemaš puno toga oko čega treba da brineš. Verovatno bih i ja u tvojoj poziciji imao neku veliku... onako dozu.... teret... Ali veruj da je skroz ok to što sada radiš i da ćeš se vrlo dobro snaći u tome...</i>	podrška i ohrabrenje
J.P.:	<i>Još „ogledalaca“ za Anu?(...)</i>	poziv drugim učesnicima da saopšte povratnu informaciju
Nada:	<i>Meni se često dešava kad upadnem u neku letargiju, kad nemam motiv da nastavim... da dodam sebi još jednu obavezu... Jednostavno uradim neku sitnicu koja je dobra za mene, naučim nešto ili odem na neki sport... nešto na osnovu čega se dobro osećam... I to mi da neku dodatnu energiju da nastavim...</i>	saopštavanje „poruke“ kao povratne informacije poređenje sa sopstvenim iskustvom nuđenje saveta: dodatne obaveze, sport
J.P.:	<i>Kao: „Kreni sa verbalnih monologa na neverbalno odrađivanje“... (...)</i>	provera razumevanja ekspliciranje poruke
Ana:	<i>Super je... znači ima stvari gde sam se nisam prepoznala, ali u većini jesam...</i>	Anin osvrt na fidbek koji je dobila kroz socijalno „ogledalo“
J.P.:	<i>Znači, značilo je socijalno ogledalo?</i>	poziv na verbalizovanje ishoda
Ana:	<i>Apsolutno... Kao što Marko kaže: „Ti si negde sama u tom procesu“. Stvarno jesam...</i>	sticanje novih perspektiva i širenje repertoara mogućeg ponašanja

Navedeni isečak iz transkripta ilustruje kako je od identifikovanja nezadovoljstva primenom tehnike *Mreže* na početku programa, dalje elaborisano značenje tog nezadovoljstva, kao i njegovo održavanje kroz neproduktivne unutrašnje monologe. Stoga je domaći zadatak da se Ani pruži socijalno “ogledalo” za nju predstavljao svojevrsan eksperiment sa novim tipom ponašanja. Najzad, navedeni isečak takođe ilustruje postepeno intenziviranje eksperimenata u okviru *Razvojne laboratorije*. Dok su prvi eksperimenti bili pre svega iskustveni, dizajnirani da se odvijaju individualno i uz mali stepen rizika, eksperimentisanje sa grupnim fidbekom podrazumevalo je prelazak na ponašajne eksperimente, koji su bili oblikovani grupnom interakcijom, a samim tim je i kontrola nad njima bila manja. Nove “runde” eksperimenata podrazumevale su dalje pomeranje u tom pravcu.

Odigravanje na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja

Kao što je već navedeno, za deo učesnika *Razvojne laboratorije* osmišljeni su scenariji za igranje uloga. Za odigravanje na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja odabrani su učesnici koji su navodili situacije koje je relativno jednostavno “scenski” odigrati (npr. situacije komunikacije sa kolegama, nadređenima itd.), kao i učesnici za koje je facilitatorica procenila da bi kroz odigravanje, pre nego kroz samo verbalnu elaboraciju, došli do novih značenja profesionalnog jastva. Scenariji su dizajnirani imajući u vidu konkretne problemske situacije iz profesionalnog okruženja koje su učesnici navodili u prethodnim fazama programa. Pre početka odigravanja, bilo je potrebno postaviti “scenu”, kroz kratko predstavljanje zadatka i podelu uloga. Protagonisti odigravanja imali su prilike da izaberu učesnike koji bi dobro odigrali ulogu neke važne osobe iz profesionalnog okruženja (npr. zahtevni klijent, autoritarni šef itd.). Data je instrukcija da se izvedu dve verzije odigravanja: (1) u prvoj verziji, učesnici su pozvani da odigraju datu problemsku situaciju na uobičajen način; (2) u drugoj verziji, učesnici su pozvani da odigraju datu problemsku situaciju oslanjajući se na provizorna profesionalna jastva koja su konstruisana tokom *Razvojne laboratorije*. Na ovaj način, učesnici su bili suočeni sa zadatkom da odigraju alternativu aktuelnom profesionalnom jastvu. Primer odigravanja nalazi se u Izvodu 39.

Izvod 39. Igranje uloga: scena komunikacije sa autoritarnim šefom.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Ja sam spremila još jedan „rolplej“²⁴ koji možemo danas da odigramo... Nada [obraćanje protagonistu odigravanja], možeš da biraš ko će da ti bude šef [poziv da odabere nekoga od učesnika za igranje uloge šefa]... Odaberi sama...</i>	najava odigravanja izbor likova za odigravanje pozivanje na konkretnu situaciju komunikacije sa šefom
Nada:	<i>Marija.</i>	izbor učesnice za ulogu šefa
J.P.:	<i>Imaš ulogu autoritarne šefice... Nada je finansijski direktor, ti moraš da budeš na nekoj višoj poziciji....</i>	postavljanje „scene“
Marija:	<i>Generalni direktor?</i>	
J.P.:	<i>Recimo...</i>	humor
Marija:	<i>Jedva sam čekala... [humor]</i>	
J.P.:	<i>Treba da je suočiš sa kritikom, a pri tom nisi</i>	postavljanje „scene“

²⁴Uobičajeni izraz za aktivnost igranja uloga.

	<i>nežna, nisi pažljiva, vrlo si frustrirajući generalni direktor... Nada u prvom scenariju bira da li će da bude ona koja pušta sve da se vidi ili ona koja ništa ne pušta da se vidi [misli se na uobičajene načine odigravanja u ovoj i sličnim situacijama]... Izaberi sama od ta dva. U drugoj verziji ćeš pozvati Posmatrača [provizorno jastvo osmišljeno tokom programa] da bude tu. Nema nikakvog unapred determinisanog scenarija. šta ćemo dalje s tim... Samo neka bude tu da vidiš na koji način je to drugačije... Jesi li spremna za to? Malo je izazov, ali će te sačekati sigurno...</i>	davanje instrukcije o dve verzije odigravanja poziv na odigravanje provizornog jastva u komunikaciji sa autoritarnim šefom instrukcija da nema „tačnog“ odigravanja: poziv na zauzimanje eksperimentalnog stava provera stepena rizičnosti eksperimenta
Nada:	<i>Radim s takvim već šest godina.</i>	povratna informacija o
J.P.:	<i>To je dozvola onda.</i>	prihvatljivom stepenu rizika
Marija:	<i>Nado, pozvala sam te da prokomentarišemo izveštaj koji si poslala u petak. Mogu da ti kažem da si me jako neprijatno iznenadila... [nastavak odigravanja]</i>	početak odigravanja: autoritarna šefica poziva Nadu na razgovor

Nakon prve verzije odigravanja, sledio je fdbek učesnika koji su igrali uloge, fdbek facilitatorke, kao i ostalih učesnika programa. Na osnovu ovih povratnih informacija dopunjavan je scenario druge verzije odigravanja. Na kraju oba odigravanja, ponovo je sledio fdbek svih aktera u procesu. Putem završnog fdbeka saopštavane su opservacije, koje su se odnosile na doživljaj aktera, neverbalnu komunikaciju, perspektive drugih učesnika itd.

Prilika da se na uzorcima kritičnih situacija odigraju različite verzije profesionalnog jastva, kao i da se na osnovu njih dobije povratna informacija facilitatorke i drugih učesnika, omogućila je da se za relativno kratko vreme formiraju i testiraju nove hipoteze o sebi u profesionalnom okruženju. Na ovaj način, odigravanje na uzorcima kritičnih situacija predstavljalo je izuzetno podsticajan kontekst za proizvođenje inovativnih momenata rekonceptualizacije, ali i inovativnih momenata odigravanja promene (Gonçalves *et al.*, 2008). Ovi inovativni momenti rekonceptualizacije odnosili su se na *nasticanje novih perspektiva i širanje repertoara mogućeg ponašanja*, dok su se inovativni momenti odigravanja promene odnosili na *odigravanje novih dimenzija profesionalnog jastva kroz simulaciju kritičnih situacija* (Tabela 15).

Tabela 15. Tipovi ishoda eksperimenata odigravanja na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja.

Tip ishoda	Primer
Sticanje novih perspektiva i širenje repertoara mogućeg ponašanja	<i>Otprilike mi se potvrdila neka teza.. da bi to možda bilo u redu... da i ne bude uvek tako kako ja radim. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>
Odigravanje novog profesionalnog jastva kroz simulaciju kritičnih situacija	<i>Nisam se osećala kao žrtva, da mi je natrpano nešto... nego mislim... vidim gde su granice i to i kažem. (učesnica iz privatnog sektora)</i>

Pored primera uspešnih eksperimenata koji su doveli do osmišljavanja i testiranja novih značenja profesionalnog jastva, odigravanje na uzorcima kritičnih situacija podrazumevalo je u određenim slučajevima i suočavanje učesnika sa anksioznošću i teškoćama promene (Izvod 40). Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, odigravanje na uzorcima kritičnih situacija podrazumevalo je hrabrost da se eksperimentiše sa različitim verzijama profesionalnog jastva, kao i da se suoči sa fidbekom grupe.

Izvod 40. Odigravanje na uzorcima kritičnih situacija: anksioznost kao pratilac učenja.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Dosta je delovalo kao... provocirajuće nekako... Kao da provocira anksioznost (...)</i>	verbalizovanje doživljaja odigravanja: anksioznost
Marko:	<i>Ne, OK je... To mi je OK... Bolje je ovako nego da me sutra neko pozove na razgovor [razgovor za posao kao primer kritične situacije]... Ne bih otišao sa ovime što sad imam...</i>	odigravanje kao priprema za svakodnevne situacije u profesionalnom okruženju
J.P.:	<i>Delovalo je kao da smo te stavili u lift sa paukovima, a ti se plašiš pauka?</i>	upotreba metafore za prenošenje emotivnog doživljaja odigravanja
Marko:	<i>Nije, uvek je, pretpostavljam, problem... kao to je taj moj CV (...) Ovako ne bih imao ni fidbek... Ovde sam imao odgovor kako ja to stvarno izgledam, tako da mi je OK to što proživljavam. Ne mogu sad da se iskuliram, ali OK, zadovoljan sam.</i>	značaj fidbeka nakon odigravanja suočavanje sa fidbekom prihvatanje fidbeka uprkos anksioznosti prilikom odigravanja
J.P.:	<i>Ja mislim da je Marko zaslužio jedan aplauz</i>	prepoznavanje teškoće i

	<i>za hrabrost.</i>	hrabrosti da se nosi sa anksioznošću
Milena:	<i>Da.</i>	

Nadalje, instrukcija da se u drugoj verziji odigravanja testira novo i provizorno profesionalno jastvo, nije mogla da se primeni u svim slučajevima odigravanja. Umesto eksperimentisanja sa provizornim profesionalnim jastvom, odigravanje na uzorcima kritičnih situacija dovodilo je i do potvrđivanja doživljaja da “nema rešenja”. U ovakvim slučajevima, nakon odigravanja su analizirane lične hipoteze koje su predstavljale prepreku na putu promene. Najzad, dizajn eksperimenta koji je podrazumevao dve verzije odigravanja, suočavao je neke od učesnika sa “pritiskom da se uspe” (*Vi ste sad razočarani [komentar nakon neuspeha da se odigra inovativno profesionalno jastvo], učesnica iz nevladinog sektora*). Ovakvi ishodi prihvatani su kao eksperimentalni nalazi koji su ukazivali na to da odigravanje na uzorcima kritičnih situacija ne dovodi u svim slučajevima do osmišljavanja inovativnih verzija profesionalnog jastva. Pored toga, učesnici su ohrabrivani da verbalizuju različite tipove doživljaja, uključujući i doživljaj “pritiska da se uspe” (*Svi u rolpleju urade nešto i vrate se na mesto I misle... svi govore: “Bravo!”. I zaista rolplejevi najčešće tako izgledaju. Ti si ovde pokazala jednu dozu hrabrosti da nekako ne odgovoriš na ono što se očekuje i da svoju muku do kraja izložiš i kažeš: “To je... I ja ne mogu”, facilitatorka*).

Opisani eksperimenti predstavljali su, dakle, poziv da se kroz simulaciju problemskih situacija napravi iskorak ka testiranju novih hipoteza o sebi kao profesionalcu. Od inicijalnih individualnih iskustvenih eksperimenata, preko grupnih eksperimenata odigravanja na uzorcima kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja, u sledećoj fazi *Razvojne laboratorije* planirano je izvođenje eksperimenata u realnom profesionalnom kontekstu.

Sekvenca 4. Kako odigrati i (p)održati nova profesionalna jastva u svakodnevnom profesionalnom kontekstu

Na kraju treće radionice, učesnici su pozvani da učestvuju u domaćim zadacima u vidu eksperimenata koji se mogu sprovesti u svakodnevnom kontekstu prakse. Ovi domaći zadaci podrazumevali su odigravanje novih i provizornih profesionalnih jastava, koja su

osmišljena u prethodnim fazama *Razvojne laboratorije*. Učesnicima je data instrukcija da u periodu od narednih sedam dana pokušaju da eksperimentišu sa odigravanjem provizornih jastava, u meri i na način koji budu smatrali prihvatljivim. Na ovaj način, u domaći zadatak unet je aspekt igrovnosti i odmeravanja rizika. Takođe, istaknuto je da cilj domaćeg zadatka predstavlja eksperiment u realnom profesionalnom okruženju, a ne ostvarivanje idealnog jastva (Izvod 41). Ova vrsta domaćeg zadatka predstavljala je modifikovanu verziju *tehnike učvršćenih uloga* (Kelly, 1955), koja je opisana u drugom poglavlju ovog rada.

Izvod 41. "Dozvolite sebi eksperimente: davanje instrukcije za domaće zadatke.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Zadatak za Mariju... Uvođenje Posmatrača, kad možeš, koliko možeš... I dnevnik u kojem ćeš da registruješ kako je bilo dok si u ulozi Posmatrača... kako si se osećala, šta je bilo drugačije... Ovo je probni period od sedam dana. Odaberi kontekste i situacije kada možeš da uvedeš Posmatrača...</i>	saopštavanje individualnih domaćih zadataka: odigravanje <i>Posmatrača</i> u svakodnevnom kontekstu zadatak vođenja dnevnika poziv da se odaberu konteksti i situacije
J.P.:	<i>U ovih sedam dana... kad možete sebi da date priliku da eksperimentišete, da probate... Poenta je koliko možete, kad možete, na načine na koje možete, dozvolite sebi eksperimente.... Ovo nije sad: „Moramo sedam dana, a onda kao rezultati“. Ne. Prilika za eksperiment da sebi na minut dopustite nešto od toga... Ako dopustite na dva sata, super. Ako dopustite na pet dana, još bolje. Odmerite koliko možete, kada nije previše velik rizik, koliko vam to prija itd. Poenta je mali eksperiment za svakog, a ne doći u neko idealno stanje. Jel to ok?</i>	instrukcija: dozvolite sebi eksperimente ukazivanje da eksperiment nije obaveza, već mogućnost minimalistički pristup eksperimentima poziv na odmeravanje rizika ukazivanje na razliku između eksperimenta i „idealnog stanja“
Grupa:	<i>Da, da...</i>	prihvatanje zadatka

Tokom četvrte radionice (*Ishodi praktičnih proba*), elaborisani su rezultati eksperimenata odigravanja provizornih profesionalnih jastava u svakodnevnom kontekstu. U celini, ovi ishodi varirali su od toga da *neki od učesnika nisu ni eksperimentisali u svakodnevnom kontekstu*, do toga da su ovi eksperimenti predstavljali *uspešna odigravanja novih profesionalnih jastava*. Primer pozitivnog ishoda u ovoj fazi *Razvojne laboratorije* nalaze se u Tabeli 16.

Tabela 16. Tipovi pozitivnih ishoda eksperimenata odigravanja u svakodnevnom profesionalnom kontekstu.

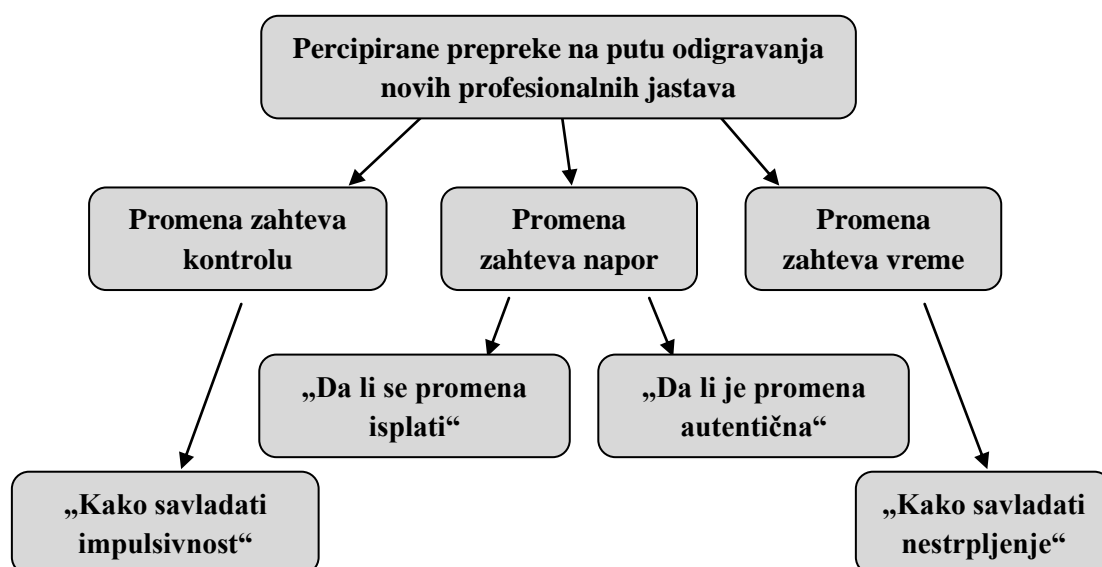
Tip ishoda	Primer
<p>Odigravanje novog profesionalnog jastva u kontekstu svakodnevne prakse</p>	<p><i>Desilo mi se opet da neku poslovnu situaciju koja me izbacila iz koloseka... Ja budem sva treperava i onda sam shvatila... Odlična situacija da kažem: "Polako, iskuliraj, nemoj to toliko personalno da doživljavaš"</i> (učesnica iz privatnog sektora)</p>

Pored elaboracije ishoda odigravanja u svakodnevnom profesionalnom kontekstu, osvetljene su i neke od prepreka na putu ovakve vrste eksperimentacije. Prepreke na koje su učesnici ukazivali odnosile su se, pre svega, na pitanja *kontrole* nad odigravanjem novih profesionalnih jastava. Najpre, jedna od prepreka leži u *doživljaju odsustva kontrole*, odnosno u impulsivnosti koja sprečava da se u konkretnoj situaciji iz profesionalnog okruženja odigra novo profesionalno jastvo (*Ali tu vidim prepreku, jer sam često haotična, impulsivna... i ja onda odreagujem, pa se setim: "Aha, nije trebalo... Mogla sam da udahnem"*, učesnica iz privatnog sektora). Sledeći problem odnosi se na doživljaj učesnika da se promena ne odvija "automatski", već da zahteva *svesno ulaganje napora* (*Treba sebe nagnati da se refleksno prihvati neki drugačiji obrazac ponašanja*, učesnica iz privatnog sektora). U vezi sa ovom preprekom, neki od učesnika postavili su pitanje "*cene*" ili *isplativosti promene* (*Ja ću da kažem odmah: "Ja odustajem od toga", ako treba dve godine da čekam da se tu uključi automatsko ponašanje*, učesnica iz privatnog sektora). Još jedna prepreka u vezi sa naporom da se proizvede promena odnosi se na *doživljaj lične neautentičnosti* (*Ljude koje znam da rade to... to je tako autentično kod njih, a kad ja tako nešto pokušavam... to kod mene zahteva i energiju i volju i napor*, učesnica iz privatnog sektora).

Zanimljivo je uporediti navedenu analizu prepreka na putu promene sa modelom razvijanja kompetencija (Tung, 1995), koji podrazumeva nekoliko faza: (1) *nesvesna nekompetentnost*; (2) *svesna nekompetentnost*; (3) *svesna kompetentnost*; (4) *nesvesna kompetentnost*. Uspostavljanje kontrole nad odigravanjem novih profesionalnih jastava može se uporediti sa fazom svesne kompetentnosti koja svakako zahteva mobilizaciju

resursa (Tung, 1995). Drugim rečima, poželjni model promene iz ugla učesnika *Razvojne laboratorije* jeste preskakanje faze svesne kompetentnosti i direktan ulazak u fazu nesvesne kompetentnosti. Na ovaj način, analiza prepreka zapravo osvetljava lične teorije promene učesnika programa. Poželjna teorija promene podrazumevala je odigravanje novih profesionalnih jastava “refleksno”, “automatski”, bez ulaganja napora i bez doživljaja teškoće. Na Slici 14 nalazi se empirijski model prepreka na putu promene, odnosno na putu odigravanja novih profesionalnih jastava koja su osmišljena u okviru *Razvojne laboratorije*.

Intervencija facilitatorke nakon utvrđivanja navedenih prepreka podrazumevala je ekspliciranje lične teorije promene učesnika. Pored toga, učesnici su upoznati sa formalnim teorijama promene, u kojima se o promeni govori kao nečemu što zahteva naporan rad i strpljenje (Drucker, 1994b; Kelly, 1955; Showers, 1985). Na ovaj način, učesnici su pozicionirani kao odgovorni za dalje korake na putu promene. Pored elaboracije ishoda i prepreka na putu eksperimentacije, četvrta radionica bila je posvećena i razmatranju načina na koje se u budućnosti može podržati odigravanje novih profesionalnih jastava. Stoga su osmišljene dve aktivnosti sa ciljem inspirisanja učesnika u tome da istraju u novim profesionalnim jastvima. Prva aktivnost odnosila se na dijalogizaciju između prethodno postojećih jastava i jastava koja su osmišljena tokom *Razvojne laboratorije*. Druga aktivnost podrazumevala je nuđenje posebno odabranih slika kao fizičke reprezentacije koja podseća na započete procese promene.



Slika 14. Prepreke na putu promene: perspektiva učesnika *Razvojne laboratorije*.

Dijalogizacija: integrisanje novih profesionalnih jastava

U cilju integrisanja profesionalnih jastava koja su osmišljena i, u manjoj ili većoj meri odigrana tokom *Razvojne laboratorije*, učesnici su pozvani na poslednji iskustveni eksperiment. Ovaj eksperiment sastojao se iz toga da učesnici dijalogizuju stara i nova jastva, koristeći logiku PEG tehnike (Procter& Procter, 2008). Drugim rečima, dijalogizacija²⁵ je podrazumevala davanje odgovora na pitanja iz Tabele 17. Na ovaj način, učesnici su bili podstaknuti da verbalizuju odnos između starih i novih dimenzija značenja profesionalnog identiteta, čime je podstaknuto integrisanje novih dimenzija. Pored toga, ova vrsta dijalogizacije omogućila je uvid u kompatibilnost između ovih dimenzija, što je služilo kao osnova za generisanje hipoteza o daljoj "sudbini" novih profesionalnih jastava. Nakon popunjavanja navedenog obrasca koji je predviđen PEG tehnikom, učesnici su imali zadatak da na osnovu odgovora na pitanja koja su dali, formulišu jedan lično relevantan zaključak.

Tabela 17. Dijalogizacija starih i novih profesionalnih jastava.

	FRAGMENT STAROG JASTVA	FRAGMENT NOVOG JASTVA
FRAGMENT STAROG JASTVA	<i>Kako fragment starog jastva percipira sebe nakon Razvojne laboratorije?</i>	<i>Kako fragment starog jastvo percipira novo jastvo nakon Razvojne laboratorije?</i>
FRAGMENT NOVOG JASTVA	<i>Kako fragment novog jastva percipira staro jastvo nakon Razvojne laboratorije?</i>	<i>Kako fragment novog jastva percipira sebe nakon Razvojne laboratorije?</i>

Nakon inicijalne instrukcije, učesnici su pristupili ovom iskustvenom eksperimentu. Na osnovu individualnih izveštaja učesnika *Razvojne laboratorije*, mogu se identifikovati dva obrasca odnosa između starih i novih dimenzija profesionalnog identiteta (Tabela 18). Kao što je već ukazano, kompatibilnost između navedenih dimenzija navodi na hipotezu o većoj verovatnoći proizvođenja održive promene. Poruke koje su učesnici individualno osmislili nakon eksperimenta dijalogizacije, odražavale su postignuća učesnika *Razvojne laboratorije* (*Svet nije crno-beli. Gledaj malo stvari iz druge*

²⁵Zadatak dijalogizacije nije sproveden u radu sa nastavnicima, s obzirom na usmerenost na nivo grupnih značenja profesionalnog identiteta.

perspektive, učesnica iz privatnog sektora; *Izađi u svet, komuniciraj, testiraj, oprobaj se*, učesnica iz nevladinog sektora; *Ne želim da budem cinična*, učesnica iz privatnog sektora).

Tabela 18. (Ne)kompatibilnost starih i novih dimenzija profesionalnog jastva.

Tip odnosa	Primer
Kompatibilnost između starih i novih dimenzija profesionalnog jastva	<i>Lenji kaže Organizovanom: “Samo mi daj dovoljno vremena”. Zvocavi kaže Organizovanom: “Samo mi daj više vremena nego Lenjom”... Organizovani kaže Organizovanom: “Donećeš stabilnost i zadovoljstvo.”</i> (učesnik iz nevladinog sektora)
Nekompatibilnost između starih i novih dimenzija profesionalnog jastva	<i>Samokritična [stara dimenzija profesionalnog identiteta] kaže Italijani [fragment profesionalnog jastva osmišljen tokom Razvojne laboratorije]: “Život nije lak stići će tebe iza čoška ako se previše opuštaš... Gledaj kako je drugima teško. Odakle tebi pravo da uživaš kad se ljudi muče?”</i> (učesnica iz nevladinog sektora)

Memento - inspiracija i podrška

U uvažavajućem koučingu uobičajeno je da se u poslednjoj fazi procesa učesnici inspirišu na istrajavanje u započetim procesima promene. Tako je za učesnike *Razvojne laboratorije osmišljen* “vizuelni podsetnik” ili *memento* u vidu slike, koja predstavlja fizičku reprezentaciju novih dimenzija značenja profesionalnog identiteta. Za svakog učesnika pojedinačno pripremljena je fotografija koja je imala funkciju da doprinese održavanju vizije novog profesionalnog jastva (Izvod 42). U Prilogu 14-15 nalaze se primeri ovih fotografija. Kao i u slučaju dijalozacije, ni ova aktivnost nije sprovedena u radu sa nastavnicima, s obzirom na usmerenost na nivo grupnih značenja profesionalnog identiteta.

Izvod 42. "Vizuelni podsetnici" kao podrška inovativnim procesima.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Da bih vas podstakla da imate još nekih podsetnika [misli se na podsetnike pored poruka koje su učesnici osmišljavali tokom prethodne aktivnosti dijalozizacije], da ta promena zaista zaživi, ja sam vam pripremila nešto... Radi se o sličicama... Za svakog je drugačija... Za Sanju...</i>	najavlivanje i objašnjavanje značenja fotografija: vizuelna podrška održivosti promene individualizovanost
Sanja:	<i>Super je [osmeh].</i>	pozitivna reakcija na fotografije
J.P.	<i>Šta ćete s tim uraditi, na vama je... Za Mariju...</i>	responsibilizacija učesnika
Ana:	<i>Uuuu što je dobro...</i>	pozitivna reakcija na fotografije
Marija:	<i>Posmatrač [osmeh].</i>	fotografije
J.P.:	<i>Nek te Posmatrač posmatra [osmeh]... Za Tamaru...</i>	humor
Tamara:	<i>Jao, prelepa je...</i>	pozitivna reakcija na fotografije
Nada:	<i>Gde nađe to [osmeh]...</i>	fotografije
	<i>(...)</i>	
J.P.:	<i>Jel vam se dopadaju sličice? To su vam podsetnici od mene. Nadam se da će nešto od ovoga na čemu smo zajedno radili da zaživi, da opstane. Bilo bi lepo...</i>	izražavanje nade u održivost promene

Predstavljanje "vizuelnih podsetnika" izazvalo je veoma pozitivne reakcije učesnika *Razvojne laboratorije*. Individualizovan pristup u osmišljavanju ovih vizuelnih pomagala podrazumevao je da se svaka od fotografija odnosi na lična značenja koja su učesnici osmišljavali tokom programa. U skladu sa principima uvažavajućeg koučinga, fotografije su ponuđene kao inspiracija za dalji rad na započetim promenama.

Sekvenca 5. Završna evaluacija programa

Tokom poslednje radionice u okviru *Razvojne laboratorije* obavljena je završna evaluacija programa. Učesnici su najpre popunjavali upitnik kojim je procenjivan stepen zadovoljstva različitim aspektima programa, nakon čega je usledio razgovor o prednostima i nedostacima programa, kao i o njegovim efektima iz perspektive učesnika. Učesnici su na skali od 0 do 100 procenjivali zadovoljstvo određenim aspektima programa. U Tabeli 19 prikazani su rezultati završne evaluacije programa po navedenim dimenzijama i kroz različite sektore.

Tabela 19. Stepen zadovoljstva učesnika različitim aspektima programa.

Dimenzije za procenu programa	Nevladin sektor	Privatni sektor	Javni sektor	Ukupno
Koristan	90.6	91.6	68.7	83.6
Interaktivan	93.7	95.8	87.5	92.3
Adekvatan kontakt sa voditeljem	100	95.8	100	98.6
Prilagođen individualnim potrebama	90.6	95.8	87.5	91.3
Inspirativan	90.6	79.1	68.7	79.4
Podstiče refleksiju	96.8	91.6	68.7	85.7
Total	93.6	91.6	80.1	88.4

Kao što se iz navedene tabele može uočiti, učesnici su u celini program pozitivno ocenjivali. Dimenzije facilitacije (interaktivnost, kontakt sa voditeljem, prilagođenost individualnim potrebama učesnika) predstavljale su najpozitivnije aspekte programa, dok se najniža ocena odnosi na korisnost programa. Uočljivo je da su učesnici iz javnog sektora nešto negativnije ocenjivali gotovo sve dimenzije programa u odnosu na učesnike iz privatnog i nevladinog sektora. U razgovoru sa učesnicima detaljnije je osvetljena percepcija pojedinačnih aspekata programa.

Pozitivni aspekti programa

Kao što je i analiza podataka dobijenih primenom evaluacionog upitnika ukazala, dimenzije *facilitacije* predstavljale su najpozitivniji aspekt programa. Učesnici su posebno ukazali na zadovoljstvo prilagođavanjem programa njihovim individualnim potrebama (*Svako od nas ima drugačiji komunikacioni stil, drugačiju problematiku... i tvoj pristup se prilagođavao svakom. To je najupečatljivije*, učesnica iz nevladinog sektora). Nadalje, pozitivan aspekt facilitacije odnosio se na odsustvo vrednovanja od strane facilitatorke, što je dovelo do podsticanja multiperspektivizma među učesnicima (*I šta mi je još zanimljivo, meni je to pozitivno... ta tvoja uloga koja je do kraja ostala oslobođena od bilo kakvih vrednovanja... Za mene je to bilo intervencija kada si pokušavala da sve naše perspektive pomiriš... Nekako sam počela da razmišljam o drugoj perspektivi kao ravnopravnoj*, učesnica iz privatnog sektora). Pozitivan aspekt facilitacije bilo je i odsustvo pritiska i sloboda izbora sopstvenog načina učestvovanja u programu (*Ni u jednom trenutku se nisam osetio kao da moram nešto da kažem, da*

proizvedem nešto... Uvek sam osećao da mogu da kažem šta god hoću u tom trenutku, tako da je s te strane bilo super, učesnik iz nevladinog sektora). Iz perspektive nastavnika, visok stepen participativnosti tokom facilitacije *Razvojne laboratorije* predstavljao je pozitivnu promenu u odnosu na njihova prethodna iskustva sa programima stručnog usavršavanja (*Dobro je to što smo mogli da razgovaramo, da kažemo šta mislimo, jer nas niko ništa i ne pita. Obično dobijamo servirano šta treba da uradimo i na to smo navikli*). Zanimljivo je da su učesnici takođe pozitivno ocenili odsustvo teorije i ne-ekspertske stav prilikom facilitacije (Izvod 43).

Izvod 43. „Nisi ni nastupila kao stručnjak“.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marko:	<i>Jedina stvar koju bih ja dodao je... bilo je baš intenzivno i deluje da si jako dobro pripremljena.</i>	intenzitet programa pripremljenost facilitatorke
Sanja:	<i>E da, to sam planirala da ti kažem u fidbeku. To je bila moja priča na onoj fokus grupi [misli se na inicijalnu fokus grupu]... da sam bila nezadovoljna nestručnim voditeljima [programa u kojima je prethodno učestvovala]. Ti nisi ni nastupila kao stručnjak.</i>	odsustvo nastupa kao stručnjak
J.P.:	<i>Nisam?</i>	
Sanja:	<i>Bar ja to tako nisam doživela. Upravo je to priča. Nema mnogo tih stvari da te zapanje koliko su naučne, nego su prizemne... a zapravo se sve vreme iznenađuješ i demonstrira ti se stručnost.</i>	demonstriranje stručnosti
Ana:	<i>Njih troje su me inspirisali... Meni se svidelo što se uopšte nigde ne spominje teorija... Delovalo je kao da sve dolazi... [nedovršena rečenica]</i>	
Sanja:	<i>Spontano. [dovršavanje rečenice]</i>	odsustvo pozivanja na autoritet teorije
Ana:	<i>Da je to sve produkt ove grupe... Baš mi se sviđa što nije pozivan nikakav autoritet [misli se na pozivanje na teoriju]. Meni je to baš prijalo za ovu priču.</i>	

Osim facilitacije programa, učesnici su pozitivno vrednovali i *iskustvo rada u grupi*. Učesnici su ukazivali na postepeni rast grupne kohezije, značaj uzajamnog podsticanja unutar grupe, kao i nuđenje perspektiva različitih aktera (*Ja sam negde dodala kao dodatnu stavku [misli se na evaluacioni upitnik] odnos sa ljudima... zato što je meni to*

stvarno bilo iznenađenje... stvarno sam negde i sa ljudima imala potpunu komunikaciju, učesnica iz privatnog sektora; Sa druge strane, dobar odnos s ljudima, to i ne pominjem, zato što se topodrazumeva kao totalno super... što svi imaju druge perspektive i na različitom nivou razvoja profesionalnom, učesnik iz nevladinog sektora).

Negativni aspekti i dileme

Iako analiza podataka dobijenih primenom evaluacionog upitnika nije ukazala na postojanje negativnih percepcija programa, tokom razgovora sa učesnicima osvetljene su izvesne dileme u vezi sa programom. Prva dilema odnosi se na *preplitanje ličnog i profesionalnog*, što je predstavljalo i polaznu tačku prilikom osmišljavanja programa. Sa jedne strane, tokom evaluativnog fidebeka ukazano je da je prevashodno usmerenje programa na profesionalni kontekst predstavljalo otežavajuću okolnost usled nerazlučivosti ličnog i profesionalnog (*Meni, mislim, da bi bio sto posto potpun pogodak da negde... to sam doživela na svom ličnom primeru... kao da ne treba previše da mešam neki svoj lični kontakt sa onim što kažem, a usmereno je na profesionalni razvoj. Kod mene je to bilo neodvojivo i onda mi se čini da nisam dala sebi slobodu da se razmašem sa 10-20 rečenica, učesnica iz nevladinog sektora*). Sa druge strane, unošenje ličnih značenja pokrenulo je i pitanje granice između *Razvojne laboratorije* i psihoterapijskog rada (*Jedino sa ovim delom što je zaličilo na terapijski rad, isto je bilo super... Ali što mogu da zamislim da nekome može da zasmeta, u smislu ne dok je na grupi, nego kasnije, učesnica iz nevladinog sektora*). Sledeća dilema odnosi se na *nedovoljno jasno formulisane ciljeve na početku programa*. Naime, učesnici su tokom evaluativnog fidebeka ukazali da informacije o programu date pre samog početka nisu dovoljno jasno odražavale proces i ishode (*Ja mislim da bi mogla da imaš problem sa tim da te razumeju [budući korisnici programa], da razumeju benefite i da prosto pakovanje [misli se na informacije za učesnike date pre početka programa] nije dovoljno atraktivno*). S tim u vezi je i dilema *ko je korisnik programa*, odnosno da li su ciljevi programa lični ili organizacioni. Četvrta dilema odnosi se na vremensku strukturu programa, s obzirom da su učesnici smatrali da bi adekvatnija bila forma radionica u trajanju od tri sata. Takođe, predloženo je da se osmisli serija radionica koje bi predstavljale nastavak programa. Najzad, poslednja dilema odnosi se na percepciju nastavnika da bi program bio još korisniji da je bilo *više konkretnih saveta* (Izvod 44).

Izvod 44. „Šta biste Vi uradili“.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Verica:	<i>Jedino bih možda... konkretno neke stvari za sledeći put, ako bi ga bilo... da bi neki konkretan primer Vi nama mogli da sa Vaše strane pomognete, da ga Vi rešite... Kako biste Vi to rešili, a ne da čujete nas kako bi mi... nego Vi konkretno... šta biste Vi uradili u ovoj situaciji...</i>	konkretna rešenja
J.P.:	<i>Da, to je potpuno suprotno toj nekoj priči... znači... ne nuđenje gotovih rešenja... više učenje Vas kako da rešavate probleme, nego davanje rešenja Vama... To ima ona metafora „nauči čoveka kako da peca, nemoj da mu daš ribu“... Nastavnici vole savete... na gotovo... šta bi neko uradio...</i>	učenje metodologije rešavanja problema nasuprot nuđenju gotovih rešenja
Verica:	<i>Instant... kako generacije, tako i mi.</i>	samokritičnost nastavnika

Ishodi programa iz perspektive učesnika

Pored toga što je tokom odvijanja *Razvojne laboratorije* vršena formativna evaluacija kroz procenu različitih tipova ishoda, na završetku programa učesnici su zamoljeni da formulišu sopstvena viđenja ishoda. U celini, ishodi iz perspektive učesnika bili su pozitivni i drugačiji od njihovih prethodnih iskustava sa programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja (*Ovo je nešto novo i interesantno... i ja sam ubeđena... prosto ne mogu da zamislim kome se ne bi dopalo i kome ne bi značilo*, učesnica iz nevladinog sektora). U Tabeli 20 nalazi se spisak identifikovanih ishoda programa iz perspektive samih učesnika.

Tabela 20. Ishodi programa iz perspektive učesnika.

Tip ishoda	Primer
Opšti i dugotrajni procesi	<i>Desilo mi se nešto mnogo bogatije, dugotrajnije [od trenutnih rešenja], nešto što je kao začet proces.</i> (učesnica iz nevladinog sektora)
Sloboda izbora	<i>Benefit mi je što rado mislim o tome... u smislu, nemam grč u stomaku: “Ja bih morala takva da budem” [misli se na idealizovanu predstavu o sebi na početku programa]. Izašla sam sa slobodom da ne</i>

	<i>budem takva... nije nekako taj pritisak jak, pa samim tim ja biram, nekako osećam kao slobodu izbora... (učesnica iz privatnog sektora)</i>
Nove vizure	<i>Ovo mislim da može da menja vizuru. (učesnica iz privatnog sektora)</i>
Pozitivne misli	<i>Slične sam imala utiske kad sam čitala dobre knjige... one te nateraju da misliš na neki drugi način, da neke stvari priznaš sebi i kad se nađeš u nekoj gadnoj situaciji, prizoveš te neke misli i onda ti se jave lepe slike i onda se bolje osećaš. Mogu, kad mi je teško, da se setim... da se upali na neki način... pozitivne misli u tom trenutku. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>
Smirenost	<i>Nosim [kao ishod programa] tu dozu smirenosti vezano za moju situaciju, pošto ste me svi tako lepo podržali. (učesnica iz nevladinog sektora)</i>
“Pražnjenje”	<i>Svima nam je nekako prijalo... kao neko pražnjenje... Prvo, ja što sam malo više o sebi... što nikad, ne znam, ne pričam... nikada ne bi imali priliku od mene da čujete da nije bilo ovoga. (učesnik iz javnog sektora/nastavnička profesija)</i>
Razvoj tima i razmena iskustava	<i>Jako malo prilika imamo da sednemo i razgovaramo o problemima... tako da je ovo bila idealna prilika da razmenimo iskustva i da naučimo ponešto iz iskustva drugih... da vidimo kako bi to možda neko drugi radio... I to je bilo izuzetno korisno. (učesnik iz javnog sektora/nastavnička profesija)</i>

Ako uporedimo ishode programa iz perspektive učesnika sa klasifikacijom ishoda iz perspektive facilitatorke, možemo uočiti niz preklapanja. Najpre, proizvođenje doživljaja agensnosti može se uporediti sa doživljajem slobode izbora. Ukazivanje na nove vizure, pozitivne misli i smirenost mogu se dovesti u vezu sa sticanjem novih

perspektiva. Najzad, percepcija učesnika da su započeti opšti i dugotrajni procesi može se tumačiti kao podatak o ishodima na nivou rekonstrukcije identiteta, kao što su osmišljavanje i odigravanje novih dimenzija profesionalnog jastva.

PRIKAZ STUDIJA SLUČAJA: TRI PRIČE IZ RAZVOJNE LABORATORIJE

Marijini eksperimenti u Razvojnoj laboratoriji: priča iz privatnog sektora

Marija je zaposlena u privatnom sektoru, u oblasti ljudskih resursa. Svoju profesionalnu ulogu Marija je definisala kao pružanje kvalitetne usluge, što prevashodno podrazumeva zadovoljstvo poslovnih partnera (*Klijent koji ima utisak da radimo za njega i da je on potpuni centar sveta*). Marijina konstrukcija sopstvenog posla podrazumevala je odsustvo dugoročne perspektive i sigurnosti. U skladu sa tim, tokom prve radionice, Marija je sebe predstavila kroz problemski “zaplet” (Izvod 45).

Izvod 45. Marijino predstavljanje: “samo plivaj dalje”.

Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marija: <i>Ja sam Marija, a ovo je riba šaran [pokazuje nacrtani simbol]. Rečna riba, što znači pliva kroz prilično mutnu i brzu vodu i to na neki način odslikava moju svakodnevicu, u smislu: „Plivaj od danas do sutra, od projekta do projekta, naleći na grane, otpad... Samo plivaj dalje“...</i>	predstavljanje kroz upotrebu metafore posao kao mutna i brza voda profesionalno „preživljavanje“
J.P.: <i>Šaran?</i>	provera razumevanja
Marija: <i>Da. Da je morska riba, imalo bi potpuno drugačiju konotaciju. [smeh]</i>	humor

Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, refleksivna upotreba metaforičnog govora osvetlila je Marijino pozicioniranje kao vid “preživljavanja” u profesionalnom kontekstu. U ovom primeru, upotreba metafore omogućila je početno osmišljavanje profesionalnog jastva kroz provokativnu i ubedljivu sliku, a ovaj vid sažimanja značenja predstavljao je prvi korak u pravcu semantičke rekonstrukcije (Barret & Cooperrider, 1990).

Marijina “profesionalna lična karta”: odgovorna i zasićena poslom

Tokom daljeg odvijanja *Razvojne laboratorije*, Marija je detaljnije konstruisala profesionalni samoopis kroz izbor sledećih dimenzija: *odgovorna, pouzdana, raspoloživa, znatiželjna*, ali i *neorganizovana i zasićena poslom*. U Izvodu 46 osvetljena su lična značenja koja je Marija pripisivala ovim dimenzijama.

Izvod 46. Elaboracija dimenzija iz Marijinog samoopisa.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marija:	<p><i>Odgovorna i pouzdana... znači, ja se dajem sto posto. Dešavalo mi se vikendima kad se vratim kući, da razmišljam gde ću koga da nađem, kako da završim projekat i baš mi se sve to prelivalo i na privatnu sferu. Mislim da sam tokom godina izgradila imidž, u smislu da ljudi za koje radim znaju da mogu da se pouzdaju u mene. Na raspolaganju... to je u smislu fleksibilna, odgovaram svima kroz sve komunikacione medije, što je još jedan faktor koji je jako bitan i uticao na to da mi ljudi veruju pošto imaju doživljaj da igramo za isti tim. Mislim da imam bazičnu znatiželju za taj svet, u smislu da me interesuje šta se dešava na krupnom planu, ko je gde prešao, ko gde ide, šta se otvara kao sektor, gde su problemi, skandali... tamo-vamo... odliv ljudi... I to je nešto što mi je interesantno i uzbudljivo i mislim da tu baratam informacijama s kojima sam jako pažljiva. Ove druge dve stvari... Neorganizovanost je više vezana za sklonost ka prokrastinaciji. Mene smaraju detalji, administracija, iako sam svesna koliko je to klizav teren i što imaš veći volumen posla i što više radiš, imaš bolju reputaciju, toliko je dobro što imaš sve dobro pokriveno procesima, papirima, izveštajima. Ja sam užasno demotivisana za to. Mene interesuje krupni plan. Ne interesuje me drveće, nego cela šuma. To je moja večita borba. Poslednja stvar je umor i zasićenje od svega, pogotovo za sve što makar može da liči na prodaju. Znači, ugovori, cene i to. Počinje glava da me boli od toga. To, s jedne strane, versus odgovornost, tako da tu postoji neki rascep i počinjem da bivam zabrinuta. Zasićenje, to je to...</i></p>	<p>značenje odgovornosti: dati se sto posto</p> <p>„prelivanje“ na privatnu sferu</p> <p>pozitivni aspekt odgovornosti: imidž pouzdane osobe</p> <p>odgovorna, pouzdana, raspoloživa: verbalni markeri za isto značenje</p> <p>značenje znatiželje: interesovanje za priče drugih ljudi</p> <p>značenje neorganizovanosti: odlaganje administrativnih poslova</p> <p>nedostatak motivacije za detalje</p> <p>svest o relativno trajnom obrascu</p> <p>značenje zasićenosti: umor od posla, „glava me boli“</p> <p>rascep: umor nasuprot odgovornosti</p> <p>zabrinutost</p>

Na osnovu navedenog izvoda može se pretpostaviti da su odgovornost, pouzdanost i raspoloživost zapravo različiti verbalni markeri za jednu dimenziju značenja profesionalnog identiteta. Centralna tema u Marijinoj priči odnosila se na doživljaj “rascepa” između odgovornosti i umora. Sa jedne strane, odgovornost je Mariji omogućavala da osvoji poverenje kolega i saradnika. Sa druge strane, “cena” te odgovornosti odnosila se narastući doživljaj zasićenosti i umora. Stoga, ako bismo Mariju posmatrali u skladu sa metaforom osobe naučnika (Kelly, 1955; Stojnov, 2003), možemo reći da bi promena u doživljaju zasićenosti podrazumevala eksperimentisanje sa konstruisanjem sopstvene profesionalne odgovornosti.

Marijino lično istraživačko pitanje: odgovorna, ali ne po cenu zasićenosti

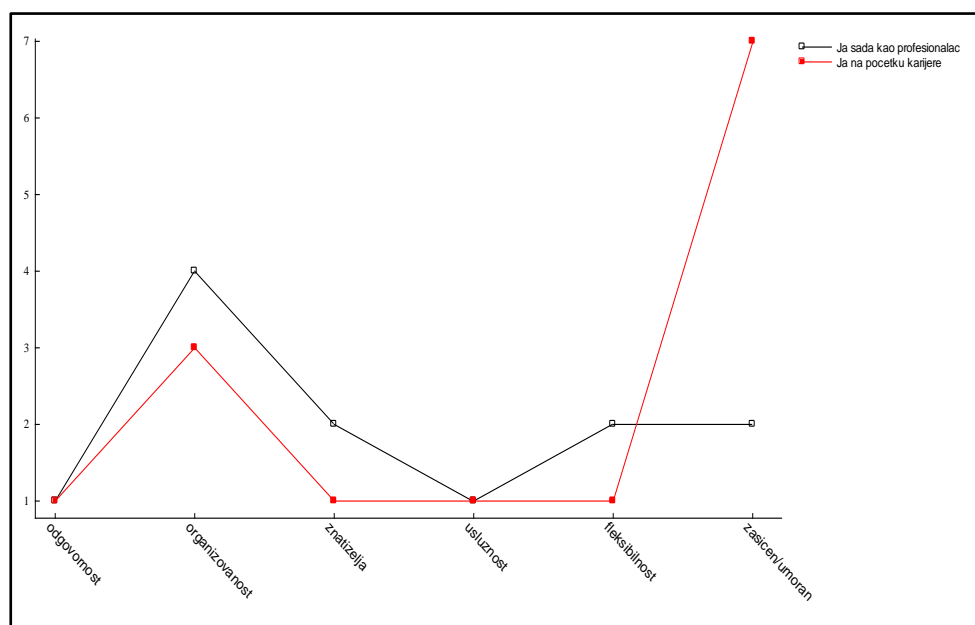
Tema odnosa između *odgovornosti* i *zasićenosti poslom* dalje je elaborisana nakon primene tehnike *Mreže*. Na početku individualnog izveštaja koji je sastavljen za Mariju navedeni su izvorni podaci koje je Marija unela u formular za popunjavanje *Mreže* (Tabela 21). Na Grafikonima 1 i 2 prikazani su podaci dobijeni analizom profila. Na osnovu ovih analiza formulisani su zaključci o odnosu poželjnog, nepoželjnog i aktuelnog profesionalnog jastva u Marijinom slučaju.

Najpre, u Marijinom individualnom izveštaju naveden je podatak o vrlo jasnom razgraničavanju poželjnog i nepoželjnog profesionalnog jastva. Marijina konstrukcija poželjnog profesionalnog jastva podrazumevala je doživljaj sebe kao *odgovorne, organizovane, znatiželjne, uslužne, fleksibilne i motivisane*. Može se reći da su ovi podaci u skladu sa prethodno navedenim pregledom dimenzija kojima je na grupnom nivou konstruisano poželjno profesionalno jastvo. Nadalje, Marijino aktuelno pozicioniranje bliže je poželjnoj, nego nepoželjnoj konstrukciji jastva, s obzirom da prosečna razlika između ocena na svim dimenzijama između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav bih želela da budem* iznosi 1.50, dok između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav ne bih želela da budem* iznosi 4.33. U nastavku individualnog izveštaja (Grafikon 1), analizirane su Marijine percepcije promena koje su se dešavale tokom njene karijere. Iz Marijine perspektive, dolazilo je do manjih pomeranja u nepoželjnom pravcu, osim dimenzije *zasićena* nasuprot *nezasićena*, u odnosu na koju je nepoželjna promena izrazita. Na Grafikonu 2 detaljnije je prikazan odnos između Marijinog aktuelnog pozicioniranja i

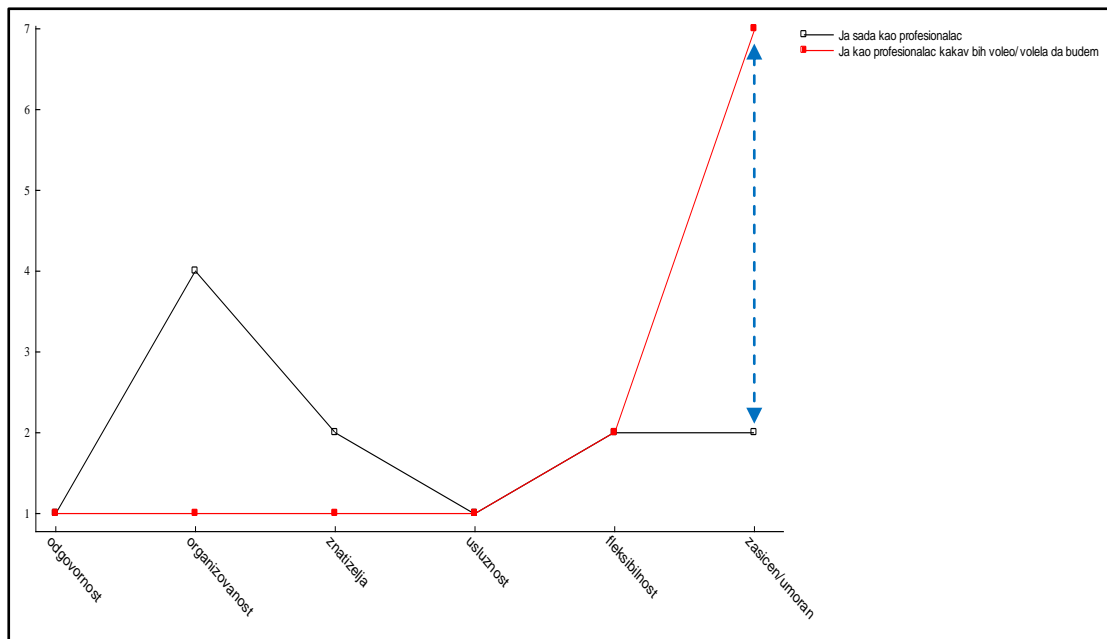
njene konstrukcije poželjnog profesionalnog jastva. Raskorak između aktuelnog i poželjnog pozicioniranja odnosi se, pre svega, na Marijinu percepciju sebe kao *zasićene* i *umorne*. Na ovaj način, analizom diskrepance između *elemenata ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav bih želela da budem*, identifikovana je tema motivacije kao zona narednog profesionalnog razvoja u Marijinom slučaju.

Tabela 21. Izvorni podaci iz Marijine Mreže.

1	Ja sada kao profesionalac	Ja kao profesionalac kakav ne bih voleo/volela da budem	Ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem	Ja na početku karijere	Ja za nekoliko godina	7
Odgovornost	1	7	1	1	1	Neodgovornost
Organizovanost	4	7	1	3	2	Haotičnost
Znatizelja	2	7	1	1	1	Apatija
Uslužnost	1	7	1	1	1	Nepristupačnost
Fleksibilnost	2	7	2	1	2	Rigidnost
Zasićen, umoran	2	1	7	7	6	Nezasićen, motivisan



Grafikon 1. Analiza profila: elementi ja sada kao profesionalac i ja na početku karijere.



Grafikon 2. Analiza profila: elementi ja sada kao profesionalac kao profesionalac kakav bih volela da budem

Najzad, na osnovu analize podataka koji su dobijeni primenom tehnike *Mreže*, u individualnom izveštaju navedeno je nekoliko generativnih pitanja za Mariju, sa ciljem podsticanja dalje refleksije o navedenim temama (*Pitanje 1: Šta najviše umara? Odgovornost? Usluznost? Neorganizovanost? Pitanje 2: Kako čovek može da se štiti od umora? Pitanje 3. Koliko često si „u kontaktu“ sa umorom? Šta onda radiš?*). Navedena generativna pitanja mogu se svrstati u sledeće kategorije (opisane u prethodnom poglavlju): utvrđivanje povezanosti između različitih dimenzija profesionalnog jastva i podsticanje iskoraka iz postojećeg nezadovoljavajućeg stanja.

Tokom grupnog vođenja kroz individualne izveštaje, Marija je imala prilike da prokomentariše podatke iz svog izveštaja. Tema zasićenosti i motivacije potvrđena je kao ključna u Marijinom slučaju (Izvod 47). Nakon dalje elaboracije značenja koja leže u osnovi umora i zasićenosti, Marija je vrlo brzo identifikovala promenu trenutnog posla kao moguće rešenje. Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, Marija se kroz formulisanje odgovora na generativna pitanja suočila sa emocionalnim aspektima zasićenosti. Takođe, ukazala je na neke od strategija rešavanja problema umora i zasićenosti - socijalno poređenje kao način da sebe ohrabri i nastavi dalje uprkos umoru.

Izvod 47. Promena posla kao jedina opcija.

<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
J.P.: <i>Deluje kao da je to ključna tema... motivacija. Nešto mi je bilo dok sam to gledala... Prvo mi je bilo to: "Šta bi Marijin umor rekao Mariji da može nešto da kaže?"...</i>	identifikovanje teme: motivacija i umor verbalizovanje značenja umora
Marija: <i>Promeni posao da me se ratosiljaš...</i>	promena posla kao jedina opcija
(...)	
Marija: <i>Priča vezana za motiv... OK, možda nešto nije motivišuće, ali ja moram da ga uradim i radiću dobro... ali malo mi sumorno to izgleda...</i>	visok stepen odgovornosti prema poslu i u odsustvu motivacije verbalizovanje doživljaja: „sumorno“
J.P.: <i>Iznutra ne deluje prijatno...</i>	„sumorno“
Marija: <i>Uopšte... A pogotovo onako prospektivno ako se gleda... "I šta onda radiš..." [na glas čita generativno pitanje iz svog izveštaja]. Onda se trudim da zažmurim i kažem: "Super, ti je drugi su u katastrofalnoj situaciji"...</i>	svest o rastu umora i zasićenosti u dugoročnoj perspektivi socijalno poređenje kao strategija
J.P.: <i>Možda još neka strategija da se ubaci kao promena?</i>	poziv na propozicionalno konstruisanje
Marija: <i>Koja još jedna? Meni deluje kao da nema. Znam jednu strategiju... promena posla.</i>	promena posla kao jedini način prevazilaženja doživljaja zasićenosti

Marijina priča u velikoj meri je probudila interesovanje i izazvala reakcije podrške ostalih učesnika u radionici. Kroz njihova pitanja upućena Mariji, ona je ukazala na dodatne otežavajuće faktore sopstvene pozicije i na doživljaj nemogućnosti uticanja na situaciju u kojoj se nalazi (Izvod 48). Upravo ova percepcija odsustva agensnosti i nepostojanja alternative trenutnoj nezadovoljavajućoj profesionalnoj poziciji, činila je glavnu nit Marijine priče. Nakon niza saveta i priča drugih učesnika u kojima su prepoznali iskustva slična Marijinim, intervencija facilitatorke odnosila se na direktnu poruku Mariji da saveti verovatno neće biti dovoljni da promeni doživljaj sebe u profesionalnoj ulozi, već da će biti potrebno da se osmisli novi pristup ili strategija koja bi bila u skladu sa konstrukcijom poželjnog profesionalnog jastva. Sama ideja agensnosti, odnosno mogućnosti drugačijeg delanja, Mariji je zvučala pomalo zastrašujuće. Životne okolnosti o kojima je izveštavala zaista su ukazivale na doživljaj „zarobljenosti“ u njima. Uprkos tome, intervencija facilitatorke podrazumevala je pozicioniranje Marije kao sposobne da utiče na način na koji doživljava sebe u

profesionalnom kontekstu, što je, uostalom, bila i osnovna pretpostavka *Razvojne laboratorije*.

Izvod 48. Marijina percepcija odsustva agensnosti.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Marija:	<i>To ima veze sa strahom... vezano za sigurnost mene i moje porodice... To kako ćemo mi da živimo zavisi od toga šta ću ja raditi...</i>	strah za sigurnost porodice
J.P.:	<i>Marija, isprovocirala si ljude samo tako... Skoro da sam sad imala potrebu da te malo ostavimo na miru...</i>	snažan uticaj Marijine priče na druge učesnike razumevanje grupe kao redak socijalni fidbek
Tanja:	<i>Svi su se malo negde prepoznali...</i>	
Nada:	<i>Ja sam se skroz prepoznala...</i>	
Marija:	<i>Što je retka situacija...</i>	
Sanja:	<i>Mislim da to uopšte možda sad ne dovodiš u pitanje... egzistenciju svoje porodice, ali ćeš tim zadržavanjem statusa kvo za par godina dovesti neke druge stvari u pitanje... Ja znam primer iz svog okruženja, dakle, mog brata, koji se suočavao... i to zasićenje je toliko bilo očigledno kod njega... I on je prešao na radno mesto koje je, ne znam, skoro u drugu profesiju, gde prima tri puta manju platu i trenutno nema problem s tim. Jedino ako je neki kredit u pitanju, onda je to verovatno veliki problem...</i>	podsticanje na razmišljanje u dugoročnoj perspektivi navođenje sličnih primera iz ličnog iskustva
Marija:	<i>Jeste, i kredit, i malo dete, i muž koji nema posao. A i da ga ima, to bi bilo drastično manje u odnosu na ono što ja mogu da zaradim u ovom momentu. Pitanje je da li će tako ostati i za deset godina...</i>	otežavajuće porodične okolnosti
J.P.:	<i>Možda će svako da "ukači" neki deo priče i da nešto predloži, ali možda uz to "Saveta" i prepoznavanje... je pred Marijom jedan malo kreativniji zadatak, a to je izmišljanje nečeg novog, a što se uklapa u sadašnji život...</i>	refleksija i eksperimentacija umesto saveta poziv na inovativno razmišljanje
Marija:	<i>Nema prostora da se bilo šta uklopi, svaki sat mi je isplaniran.</i>	doživljaj odsustva agensnosti
J.P.:	<i>Hajde, videćemo... Ne u smislu uklapanja vremenskog, nego uklapanja u uslove života... Ne vreme. Nešto što zadovoljava različite stvari... i kredit, i muža, i tebe, i posao...</i>	agensno pozicioniranje Marije
Marija:	<i>Ne zvuči ti zastrašujuće?</i>	
J.P.:	<i>Zvuči zastrašujuće odustati.</i>	

U skladu sa identifikovanom temom, domaći zadatak koji je Marija dobila za period između dve radionice podrazumevao je identifikovanje situacija u kojima se zasićenost najčešće ispoljava. Situacije koje je Marija navela predstavljale su ilustracije repetitivnosti (*Vidim [sebe kao] neki automat koji govori iste rečenice nekoliko hiljada puta... To je bezveze i strašno*) i komunikacije sa “zahtevnim” klijentima (*Kada radite sa ljudima koji ne znaju šta hoće... Odrasli ljudi koji rade ozbiljne poslove, koji ne znaju šta će sa sobom. Kažu jedno, pa se to promeni u roku od 15 minuta ili za dva dana... Englezi imaju super termin - high maintenance²⁶ ljudi*). Opisana situacija komunikacije sa “zahtevnim” klijentima, kasnije će poslužiti kao osnova za Marijinu eksperimentaciju u okviru *Razvojne laboratorije*.

Marijini inicijalni iskustveni eksperimenti: bez inovativnih momenata?

Nakon izveštaja o domaćem zadatku koji se odnosio na osmišljavanje konkretnih situacija manifestacije problemskih tema, za Mariju su osmišljeni prvi iskustveni eksperimenti. Zadaci koje je Marija dobila sastojali su se iz dve aktivnosti: (1) dijalozizacija kroz “razgovor” sa zasićenošću (Izvod 49); (2) pisanje fiktivne samokarakterizacije u kojoj je opisana Marija koja nije zasićena poslom.

Izvod 49. Marijin dijalog sa zasićenošću.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Marija:	<i>Dijalog... ja versus zasićenost. Zasićenost kaže: „Čemu tolika frka“. Ja kažem: „Gušiš me“. Ona kaže: „Pa znaš da me svuda ima“. Ja: „Znam i ja bih da te ignorišem, a sve mi se čini da ćeš dugoročno da me pojedješ“. Zasićenost: „Ne brini, gde god da si i u kakvoj varijanti, ja ću kako-tako opet da se javim“. Ja kažem: „Znam, ali ja mogu da dobijem na vremenu, plus, možeš da budeš u drugoj formi, obliku, a možda ti i ne dopustim da se nagojiš toliko.“ Onda meni zasićenost: „Što se ne bismo uortačili?“ Ja pitam: „Kako?“ Zasićenost: „Jednostavno, praviš se da me ne vidiš“. Ja kažem: „Trudim se, dobro mi zvuči, možda to i uradimo. Nisam ni sigurna da se tako jako borim protiv tebe“. Ona kaže: „Ortaci?“ „Ortaci“... To je to...</i>	preispitivanje da li je problem zasićenosti zaista značajan doživljaj „gušenja“ ignorisanje kao strategija strah od dugoročnih posledica hipoteza da će se zasićenost vratiti i ako Marija promeni posao „kupovanje vremena“ promenom posla pokušaj ortaćenja sa zasićenošću

²⁶ Eng. high maintenance - teški za održavanje, zahtevni.

Uprkos Marijinom preispitivanju da li je problem zasićenosti poslom zaista značajan, njena verbalizacija doživljaja “gušenja” u navedenom izvodu ukazivala je na teškoće prilikom suočavanja sa zasićenošću. Nadalje, iz navedenog izvoda može se uočiti Marijina hipoteza da je aktuelna strategija ignorisanja problema zasićenosti poslom dugoročno neodrživa, kao i hipoteza da će se zasićenost javiti i na eventualnom novom poslu. Iako se dijalogizacija završava naizgled inovativnim “ortačenjem” sa zasićenošću, iz navedenog izvoda ne mogu se uočiti naznake inovativnog konstruisanja profesionalnog identiteta. Stoga se može reći da je ovaj iskustveni eksperiment zapravo predstavljao perpetuiranje postojeće strategije ignorisanja zasićenosti. Sličan ishod imao je i drugi tip iskustvenog eksperimenta (Marijina fiktivna samokarakterizacija), u kojoj je opisana idealizovana verzija Marije (*Potpuno ostvarena i super joj je na tom poslu*), kao i Marijin doživljaj neautentičnosti u odnosu na takav samoopis (*To radim kad glumatam*). Na ovaj način, ishodi Marijinih inicijalnih iskustvenih eksperimenata svodili su se uglavnom na dalju elaboraciju doživljaja zasićenosti i razumevanje odnosa između fragmenata profesionalnog jastva. Tek u narednom toku eksperimentacije došlo je do osmišljavanja novih dimenzija profesionalnog jastva.

Marijino odigravanje na uzorcima kritičnih situacija: komunikacija sa “zahtevnim” klijentom

S obzirom da su inicijalni iskustveni eksperimenti imali vrlo ograničen efekat u pravcu prevazilaženja Marijinog aktuelnog profesionalnog pozicioniranja, Mariji je predloženo da učestvuje u eksperimentu odigravanja na uzorcima kritičnih situacija. Za odigravanje je izabrana prethodno navedena situacija komunikacije sa “zahtevnim” klijentom. Za odigravanje uloge “zahtevnog” klijenta izabran je učesnik koji je procenjen kao adekvatan za tu ulogu jer je prethodno govorio o “zvocavom” fragmentu svog identiteta. U prvoj verziji odigravanja, Marija je imala zadatak da bude u ulozi koja je u skladu sa njenim aktuelnim profesionalnim jastvom. Nakon prve verzije odigravanja, Marija je dobila fidbek da je odlično postupila u datoj situaciji, ali da su određeni neverbalni znaci ukazivali na značajnu količinu napora koju je ulagala da bi odigrala u skladu sa doživljajem sebe kao odgovorne osobe. Stoga je Marija dobila instrukciju da u sledećoj verziji odigravanja pokuša da zadrži doživljaj odgovornosti, ali da smanji količinu

uloženog napora. U Izvodu 50 prikazan je fidbek nakon prve verzije odigravanja, instrukcija za drugo odigravanje, kao i fidbek nakon njega.

Izvod 50. Ka opovrgavanju Marijine hipoteze da odgovornost nužno podrazumeva izraziti napor.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
J.P.:	<i>Ti si se ponašala potpuno na nivou zadatka... onako sve po propisu... Jel' te „potrošio“?</i>	pozitivan fidbek za odigravanje
Marija:	<i>Da, zahtevalo je određeni napor.</i>	
J.P.:	<i>Delovalo je... kao... savršeno si uradila, ali te užasno „potrošilo“...</i>	procena stepena uloženog napora
Marko:	<i>Zahtevan klijent... pa šta da radim... Kod nje sam primetio kako je... samo se spuštala ovako... [ukazivanje na Marijino neverbalno ponašanje] ovako... reko': „Ubiće me“...</i>	fidbek drugog aktera odigravanja opservacija Marijinog neverbalnog ponašanja
Nada:	<i>Malo dok ga slušam... on non stop prekida... a ona ume da se iskontroliše... odradi sve to i samo u jednom momentu primećujem kako ovako radi noćima...</i>	opservacija da se verbalni i neverbalni aspekti odigravanja ne poklapaju u potpunosti
	<i>(...)</i>	
J.P.:	<i>Da li ste spremni za novo odigravanje... možda još kraće... u kome, pre svega, Marija ima zadatak, a Marko može da nastavi po starom... Marija ima zadatak da se izmesti na neku poziciju koja može da bude šta joj god pada na pamet... štedi sebe, a i dalje je profesionalna... Prihvata zasićenost i sa njom se uortačila? Ulazi u Lolu [naziv fiktivne samokarakterizacije]? Šta god smisliš drugo. Cilj za tebe je da te nekako telesno to ne odradi, a da ostaneš na visini zadatka...</i>	instrukcija za drugu verziju odigravanja: „štedi sebe, a i dalje je profesionalna“
Marija:	<i>Priča o telesnom... ja nisam toliko svesna toga u poslu, ali kada stanem i napravim otklon... tačno... osetim da... OK, sve iz početka...</i>	neočekivan fidbek za Mariju
	<i>[sledi druga verzija odigravanja]</i>	
J.P.:	<i>Hoćemo jedan aplauz za ovo? Ostale da pitamo... Da li je Marija delovala kao da je malo sa sobom [nedovršena rečenica]...?</i>	traženje fidbeka grupe
Sanja:	<i>Smirenija [dovršavanje rečenice].</i>	opservacija drugih učesnika
Marija:	<i>Zato što sam vodila računa mentalno.</i>	sticanje nove perspektive i širenje repertoara ponašanja nakon fidbeka grupe; proizvođenje doživljaja agensnosti

Ana:	<i>Bilo je super. Ja ne znam šta si uradila... sa telom... kad si uradila... naslonila si se... To je bilo super. Jel ste primetili?</i>	ukazivanje na „zamajac“ opservacija neverbalnog ponašanja
Marija:	<i>Da, ja evo sad razmišljam... da imam uvid... Da možda preterano se to kao dajem, trudim oko njega... A mislim da je ključ možda samo lepo klasifikovati gde šta treba... Ne postaviti prevelika očekivanja a priori... Neću da se polomim ... sad ćemo nešto da se nadigravamo...</i>	Marijin „uvid“ o aktuelnom profesionalnom jastvu
Sanja:	<i>Učinilo mi se super... jedan trenutak... videla sam da si krenula da se nerviraš... ovako si sedela [pokazivanje na zgrčeni položaj tela], a onda si samo prekrstila noge u drugom pravcu... kao da ti je trebalo nešto telesno da odradiš... zavalila si se...</i>	„zamajac“: promena telesnog položaja
J.P.:	<i>Zavalila se, prekrstila noge...</i>	ponavljanje ključnih reči iz fidbeka učesnika
Marija:	<i>U ovom prvom scenariju... ne može da bude deo ocene „na visini zadatka“. Ne može i jedno i drugo, zato što ne može...</i>	sticanje novih perspektiva i širenje repertoara
J.P.:	<i>Hoćeš da kažeš da čak... u ovom drugom [odigravanju] ti si još više na nivou zadatka?</i>	ponašanja: prevelik napor nije profesionalan i odgovoran
Marija:	<i>Meni deluje da sam jedino tu na nivou zadatka... da sam na prvom omašila...</i>	
J.P.:	<i>Da li to znači da ti ostaješ na nivou zadatka čak i kad vodiš računa o tome da se manje troliš ...?</i>	verbalizacija nove hipoteze: odgovorna i kada ulaže manje napora
Marija:	<i>Pa, izgleda... (...)</i>	
J.P.:	<i>Imamo kratko vremena za fidbek [nakon ciklusa svih odigravanja na kraju treće radionice]</i>	poziv na verbalizaciju ishoda nakon ciklusa odigravanja
Marija:	<i>Meni je potpuno zaprepašujuće to... kao voditi računa o telu, a ostati na nivou zadatka... Ja uopšte ne znam šta se desilo... kao telesno rasterećenje, a bez ikakvog velikog napora... Samo kao početi razmišljati na tu temu... Čak ne čvrsto odlučiti: „Sad ću da budem drugačiji“ ... i kolika je razlika u autputu... u toj nekoj mišićnoj tenziji...</i>	sticanje novih perspektiva i širenje repertoara ponašanja
J.P.:	<i>Znači, telo je pogodak?</i>	verbalizovanje doživljaja procesa
Marija:	<i>Da, da... tako da mi je otkrovenje... Nisam mislila da je neka zona na kojoj treba raditi uopšte...</i>	iznenađenost odigranom promenom

Navedeni izvod iz transkripta ilustruje proces proizvodnje promene u Marijinom slučaju. Kritični aspekti procesa ili “zamajci” (Dutton *et al.*, 2010; Orem *et al.*, 2007; Roberts *et al.*, 2005a) tokom ovog odigravanja odnosili su se na fidbek grupe, kojim je skrenuta pažnja na neverbalne aspekte Marijinog ponašanja. Pored toga, značajnu ulogu odigralo je nuđenje novih dimenzija za osmišljavanje Marijinog profesionalnog identiteta (*Štedeti sebe, a biti odgovorna*). Marijin govor u ovom izvodu ukazuje na sledeće ishode ovog eksperimenta: proizvodnje doživljaja agensnosti, sticanje novih perspektiva i širenje repertoara ponašanja nakon fidbeka grupe, osmišljavanje i odigravanje novog i provizornog profesionalnog jastva kroz simulaciju kritičnih situacija iz profesionalnog okruženja. Drugim rečima, u navedenom izvodu mogu se identifikovati dva tipa inovativnih momenata: (1) i-momenti rekonceptualizacije; (2) i-momenti odigravanja promene (Gonçalves *et al.*, 2008). Najzad, dati izvod ukazuje na potvrđivanje nove hipoteze da profesionalna odgovornost može da se zadrži i uz redukovanje napora u određenom stepenu.

Zanimljivo je da su Marijine konstrukcije sopstvene profesionalne odgovornosti ostale “imune” na prethodne iskustvene eksperimente. Tek kroz eksperimente odigravanja, u kojima su ključnu ulogu odigrale opservacije neverbalnog ponašanja i testiranje novih hipoteza u akciji, počeli su da se pomaljaju obrisi nove verzije profesionalnog jastva, koja počiva na inoviranim teorijama o profesionalnoj odgovornosti i naporu.

Marijino odigravanje (i održavanje) novog profesionalnog jastva u svakodnevnom okruženju: “klik”

Tokom eksperimentalnog perioda od sedam dana, Marija je imala prilike da isproba nove dimenzije profesionalnog jastva u svakodnevnom kontekstu. Na osnovu njenog izveštaja o ovom eksperimentu, može se zaključiti da se njen uspeh u odigravanjima u svakodnevnom kontekstu sastojao se u tome da se kroz formu unutrašnjeg govora prekine nepoželjna automatska telesna reakcija (Izvod 51).

Izvod 51. “Klik”.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Marija:	<i>Imala sam opet neku poslovnu situaciju koja me je izbacila iz koloseka... Ja budem sva treperava... I onda sam shvatila da kažem:</i>	unutrašnji govor

	<i>„Polako, iskuliraj, nemoj to toliko personalno da doživljavaš“ ... Onda se desila jedna zanimljiva epizoda... Imala sam telefonski poziv od jedne osobe... s nekog nepoznatog broja... Ja sve normalno pričam do momenta kad počinjem da se davim kašljom i samo mi ovako u pola ovako mi: “Klik“ ... Pročistim grlo, ramena i kao: „Ajmo sada“. Zvala me je s ciljem da kopa neke informacije o nekom, da proveriti, smesti, a završilo se tako...</i>	odigravanje novog profesionalnog jastva „klik“ kao trenutak uspostavljanja kontrole
Tanja:	<i>... nije dobila šta je htela?[nastavljanje Marijine rečenice]</i>	
Marija:	<i>I počela sam da mislim tako... kao: „Samo se malo opusti, do penzije ćeš se nagledati ovoga koliko hoćeš“. Ali bi mi bio potpuno uspeh da ne budem u situaciji da počnu ti procesi...</i>	unutrašnji govor odigravanje novog profesionalnog jastva identifikovanje daljih razvojnih koraka

Dakle, iz Marijine perspektive, potpuni uspeh eksperimenta podrazumevao bi da nepoželjna telesna reakcija sasvim izostane, odnosno da odigravanje novog profesionalnog jastva ne zahteva uspostavljanje svesne kontrole. Može se pretpostaviti da bi ovakav ishod u vidu automatizacije odigravanja novog profesionalnog jastva predstavljao rezultat većeg broja eksperimenata u kojima bi se potvrđivale teorije na kojima to novo profesionalno jastvo počiva. Jedan od koraka u tom pravcu predstavljala je integracija novih i starih dimenzija profesionalnog jastva kroz zadatak dijalozacije (Tabela 22). Dijalogizacija starih i novih fragmenata Marijinog profesionalnog jastva osvetlila je sledeće aspekte procesa rekonstrukcije tokom odvijanja *Razvojne laboratorije*: (1) Marijin doživljaj da je promena neophodna i moguća; (2) Marijinu novu teoriju o svojoj profesionalnoj odgovornosti; (3) Marijin doživljaj uspeha u vezi sa novom verzijom profesionalnog jastva; (4) Marijin doživljaj da će stari i novi fragmenti profesionalnog jastva neko vreme koegzistirati. Najzad, poruka koju je Marija formulisala na osnovu zadatka dijalozacije sastojala se u sledećem: *Preusmeri energiju u mentalno dugmence dok ona ne postane automatizam. Kao kad voziš bicikl, da više ne razmišljaš o njemu.*

Tabela 22. Dijalogizacija starih i novih fragmenata Marijinog profesionalnog jastva.

	Zasićena Marija	Marija koja vodi računa o telu
Zasićena Marija	<i>“Ne može više ovako. Dovedi se u red!”</i>	<i>“Jednog dana želim da budem kao ti”</i>
Marija koja vodi računa o telu	<i>“Jel’ vidiš da može. Samo uključi glavu. Neće se svet raspasti ako ne daješ 100% sebe”</i>	<i>“Bravo, uspela si!”</i>

Marijina finalna evaluacija Razvojne laboratorije: “Ja sam promenila skroz vizuru”

Tokom finalne evaluacije, Marija se podsetila početnog odsustva agensnosti, koje se manifestovalo kroz doživljaj odustajanja i mirenja sa nepoželjnom verzijom jastva. Ključni “zamajci” promene u Marijinom slučaju odnosili su se na aktivnost odigravanja i fidbek grupe nakon odigravanja (Izvod 52). Iz Marijine perspektive, ovi procesi predstavljali su pokretače u pravcu sticanja novih perspektiva i odigravanja nove verzije jastva u svakodnevnom kontekstu.

Izvod 52. “Ja sam promenila skroz vizuru”.

Izvod iz transkripta	Kodiranje
Marija: <i>Pre nego što sam došla ovde, ja sam mislila da sam podbacila tj. sama sebe izneverila i razočarala time što sam poklekla i učinilo mi se da pristajem na nešto, da sam slomljena. Da ide ovako kako ide dokle ide. S druge strane, ja kao ne želim... ono imam dobar život, nemoj da budeš neki narcis da tražiš preko hleba pogaču, golub, vrabac ostale stvari. Nakon svih ovih procesa, ono pitanje koje je meni bilo na prvu loptu besmisleno... sad ću da pravim dijalog koji će da bude u 3 rečenice... ja i moja zasićenost. To je onaj rolplej... ja sam promenila skroz vizuru. Kad sam došla ovde, ja sam se predala, digla ruke, izneverila samu sebe pošto sam prestala da se borim, pristala na nešto što mi kao odgovara, ali nije „best kejs“ scenario, ali sad posle ovog, ja sam shvatila da je ta faza u kojoj sam ja bila prirodna, zdrava i korak napred, ali</i>	odsustvo agensnosti na početku programa odigravanje kao „zamajac“ promene sticanje novih perspektiva i širenje repertoara ponašanja promena perspektive kroz

<p><i>sam ja naučila da je interpretiram na pravi način. Nemoj uopšte da se toliko trošiš energetske i fizički i meni je to najnovija stvar... ta povezanost telo i sve drugo što ti se dešava... I ono Nada što mi je rekla čini mi se da ljudima delujem manje namrgođeno jer sam ja bila ubeđena da ja nisam namrgođena... To je prirodna faca. Ljudi su počeli: „Ma ona tako deluje“. Super, ali trebalo je ranije malo uključiti mozak zašto baš svima da deluješ tako namršteno i strogo... Vaša reakcija kad smo sedeli, ja sam sedela i svi ste rekli: „Samo si se u jednom momentu...“</i></p>	<p>eksternalizovane dijaloge</p> <p>odigravanje novog i provizornog jastva u kontekstu svakodnevnih prakse</p> <p>grupni fidbek kao „zamajac“ promene</p>
J.P.:	<i>...zavalila?</i>
Marija:	<i>„Zavalila čim sediš ovako, ne mogu ramena da ti budu...“ Pa 'ajde da probam</i>
Sanja:	<i>Brzoučuća</i>
Marija:	<i>Hvala.</i>

Prethodno navedeni tekst studije slučaja poslat je Mariji na finalno odobravanje i validaciju²⁷ nekoliko meseci nakon završetka programa. U celini, Marija je smatrala da je tekst u skladu sa njenim doživljajem čitavog procesa (*Čini mi se da je u potpunosti autentičan, na adekvatan način odslikava dinamiku procesa, ključne momente; Odličan i potpuno adekvatan opis momenta „prosvetljenja“; Mislím da je momenat uvida i suštinske promene u tretmanu problema adekvatno opisan*). Pored ove načelne ocene, Marija je iznela još dva zanimljiva zapažanja. Najpre, Marija je tokom validacije studije iznela svoje neslaganje sa mojim tumačenjem da inicijalni iskustveni eksperimenti u kojima je učestvovala nisu doveli do inovativnih momenata:

...iz navedenog izvoda ne mogu se uočiti naznake inovativnog konstruisanja profesionalnog identiteta. Stoga se može reći da je ovaj iskustveni eksperiment zapravo predstavljao perpetuiranje postojeće strategije ignorisanja zasićenosti (str. 199)

Upravo je tako kao što si opisala, ali tokom samog procesa i na osnovu tvojih intervencija, ja uopšte nisam imala utisak da 'šlafujem u mestu', nego sam, naprotiv, imala utisak da se dešava nešto kreativno i konstruktivno... (Marija, naknadna validacija studije slučaja)

²⁷Eng. participant validation.

Drugi Marijin komentar odnosio se na njen naknadni doživljaj „težine“ u vezi sa percepcijom sebe na početku programa (*Transkripti su mi odjednom izazvali prave „flešbekove“ i prosto ne mogu da verujem da sam bas toliko očajno zvučala. Kao da mi stvari u momentu kad sam ih govorila nisu imale toliku težinu... sad je imaju i jako „crno“ i teško deluju*). Navedeni komentar ukazuje na značajnu promenu perspektive dugo nakon završetka *Razvojne laboratorije*. Drugim rečima, godinu dana po završetku *Razvojne laboratorije*, Marija je sebe zaista posmatrala iz druge „vizure“.

Anini eksperimenti u Razvojnoj laboratoriji: priča iz nevladinog sektora

Ana je zaposlena u nevladinom sektoru, a svoj posao doživljava kao, pre svega, administrativni. Prema njenom shvatanju, javne percepcije nevladinog sektora su pretežno negativne, jer se posao u ovom sektoru percipira kao *beskoristan, nepotreban* i kao *politički angažman „na mala vrata“* (Prilog 16). Nasuprot negativnim percepcijama nevladinog sektora, Ana je ukazala na pozitivne percepcije nje same među saradnicima i kolegama (*Ali mene lično unutar toga [unutar nevladinog sektora]... ja im malo kvarim prosek jer sam neposredna i prijatna*).

Anina “profesionalna lična karta”: svojevoljno “outsajder”

Tokom daljeg odvijanja *Razvojne laboratorije*, Ana je detaljnije konstruisala profesionalni samoopis kroz izbor sledećih dimenzija: *brza, pouzdana, pronicljiva, povučena* i *ima visoke kriterijume*. U Izvodu 53 osvetljena su lična značenja koja je Ana pripisivala ovim dimenzijama.

Izvod 53. Elaboracija dimenzija iz Marijinog samoopisa.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Ja sam stavila brza, pouzdana, pronicljiva, povučena, ima previsoke kriterijume. Ovo brza, to je dobro kad su neke grupne sesije, konferencije, seminari, u smislu - brzo misleća, a nije dobro u nekoj organizaciji zato što ponekad neki korak koji je trebalo da bude jedan, bude pet... zato što ja ne mogu da izdržim... kao... u smislu nestrpljenja. Pouzdana, pa to je dobro, samo što može da bude bremenito, u smislu, sve nema problema, sve završavam, „porodiću se“, ali ću završiti... To je kao dobro za druge, a za mene može da</i>	značenje brzine: brzo misleća, ali i nestrpljiva značenje pouzdanosti: „porodiću se“, ali ću završiti značenje pronicljivosti:

<i>bude bremenito. Pronicljiva, to je isto dobro, a sa druge strane može da bude frustrirajuće kada proniknem u nešto što mi se ne sviđa, onda ne mogu da promenim ništa, jel'... Socijalno povučena, to mislim da je loše u mom ličnom slučaju. Imam te „outsajderske“ momente koji nisu dobri za moju karijeru. Previsoki kriterijumi, to mi uglavnom spočitavaju: „Super je, mi svi volimo što si takva, ali, sve što ti kažeš, mi otpišemo jedno 20-30% i onda dođemo na pravu cenu“...</i>	može da bude frustrirajuće značenje socijalne povučенosti: biti „outsajder“ značenje kritičnosti: imati previsoke kriterijume
---	---

Iz navedenog izvoda može se uočiti da je Ana za većinu osobina navodila i pozitivne i negativne aspekte. Jedina osobina koju je Ana predstavila kao u potpunosti negativnu jeste *socijalna povučенost*, odnosno njeno *“outsajderstvo”*. Upravo ova dimenzija postaće centralna tema Aninog razmatranja u okviru *Razvojne laboratorije*.

Anino lično istraživačko pitanje: ne biti „outsajder“, a zadržati slobodu

Tema *socijalne povučенosti* i *„outsajderstva“* dalje je elaborisana primenom tehnike *Mreže*. Na početku individualnog izveštaja koji je sastavljen za Anu ponovljeni su izvorni podaci koje je ona unela u formular za popunjavanje *Mreže* (Tabela 23). Na Grafikonima 3 i 4 prikazani su podaci dobijeni analizom profila. Na osnovu ovih analiza formulisani su zaključci o odnosu poželjnog, nepoželjnog i aktuelnog profesionalnog jastva u Aninom slučaju.

Najpre, u Aninom individualnom izveštaju naveden je podatak o nedovoljno jasnom razgraničavanju poželjnog i nepoželjnog profesionalnog jastva, što je posebno uočljivo u pogledu dimenzije koju je Ana nazvala *kritičnost*. Poželjno profesionalno jastvo definisano je, pre svega, dimenzijama *pronocljivosti* i *prodornosti*. Nadalje, Anino aktuelno pozicioniranje nešto je bliže poželjnoj, nego nepoželjnoj konstrukciji jastva, s obzirom da prosečna razlika između ocena na svim dimenzijama između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav bih želela da budem* iznosi 2.0, dok između elemenata *ja sada kao profesionalac* i *ja kao profesionalac kakav ne bih želela da budem* iznosi 2.8. U nastavku individualnog izveštaja, analizirane su percepcije promena koje su se dešavale tokom njene karijere. Iz Anine perspektive, tokom njene karijere dolazilo je do manjih pomeranja u poželjnom pravcu. Na Grafikonu 4 detaljnije je prikazan odnos između Aninog aktuelnog pozicioniranja i

njene konstrukcije poželjnog profesionalnog jastva. Najveći raskorak između aktuelnog i poželjnog pozicioniranja odnosi se na dimenziju „*outsajderstva*“, koja je identifikovana kao zona narednog profesionalnog razvoja u Aninom slučaju (Izvod 54).

Izvod 54. Identifikovanje zone narednog profesionalnog razvoja: „outsajderstvo“.

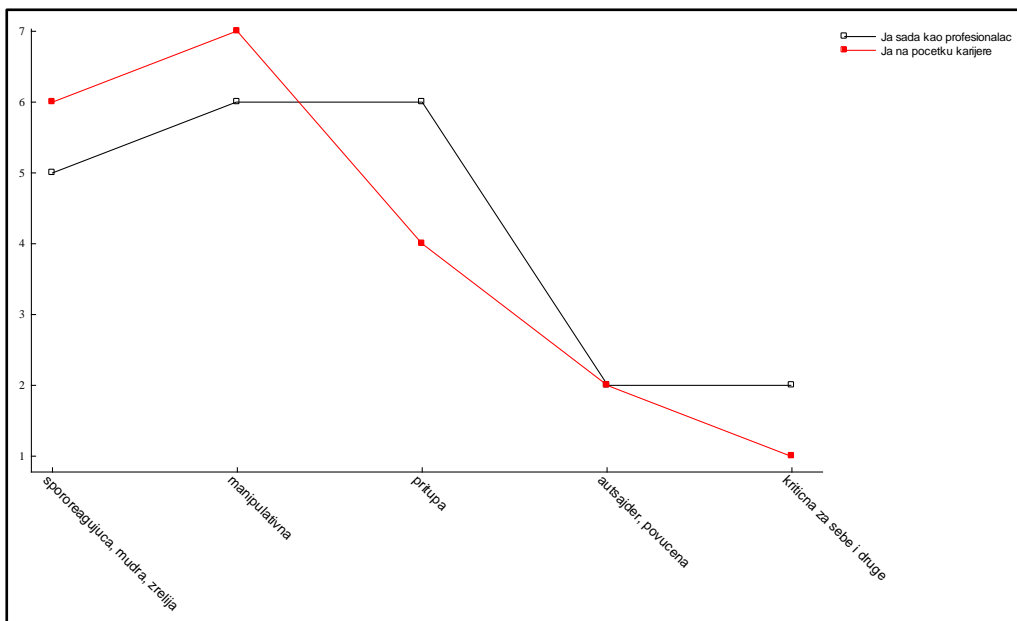
Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana: <i>Meni je super ovo. Na primer, ova jedna neka osobina gde su mi se spojili [“outsajderstvo” i na početku karijere i sada], to doživljavam kao neku vrstu konfliktne zone... Tu bih nešto htela, ali ne uspevam, stojim na istom godinama...</i>	„outsajderstvo“ kao konfliktna zona još od početka karijere doživljaj odsustva agensnosti

Najzad, na osnovu analize podataka koji su dobijeni primenom tehnike *Mreže*, u individualnom izveštaju navedeno je nekoliko generativnih pitanja za Anu, koja su imala za cilj podsticanje dalje refleksije o navedenim temama i razumevanje načina na koji se određene nepoželjne dimenzije održavaju (*Pitanje 1: koje su prednosti „outsajderstva“? Pitanje 2: šta bi bilo kada bi bila manje samokritična? Da li bi to uticalo na „outsajderstvo“?*). Navedena generativna pitanja mogu se svrstati u sledeće kategorije: elaboracija prednosti i razloga održavanja nepoželjne osobine, kao i utvrđivanje povezanosti između različitih dimenzija.

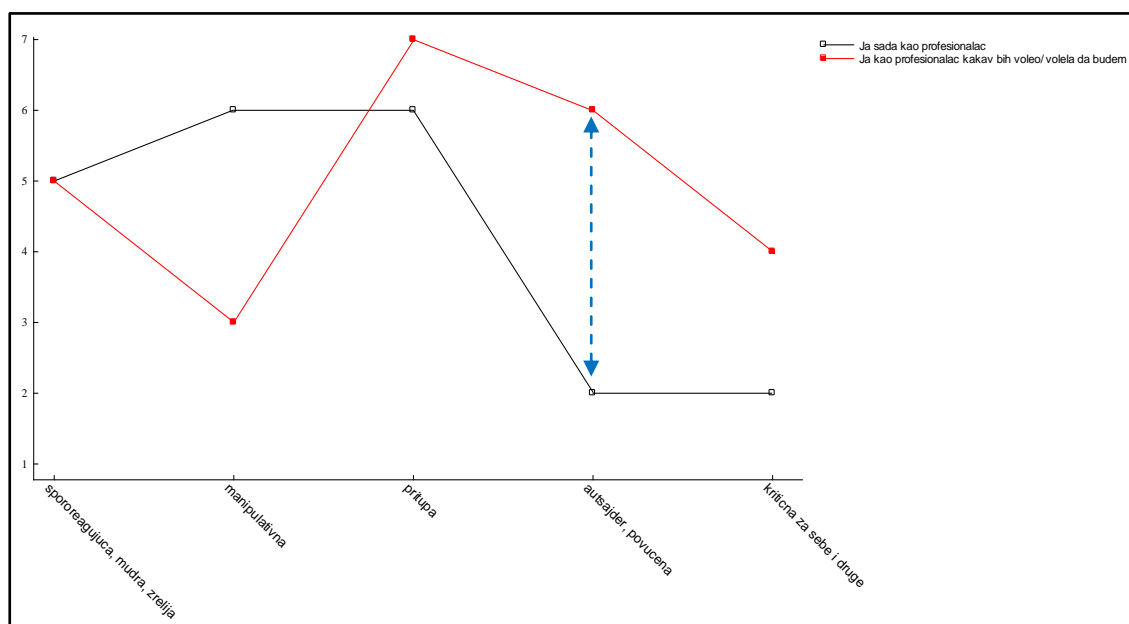
Tabela 23. Izvorni podaci iz Marijine Mreže.

1	Ja sada kao profesionalac	Ja kao profesionalac kakav ne bih voleo/volela da budem	Ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem	Ja na početku karijere	Ja za nekoliko godina	7
spororeagujuća, mudra	5	7	5	6	5	brza, brzopleta
manipulativna	6	7	3	7	5	pouzdana
pritupa	6	1	7	4	7	pronijljiva
outsajder, povučena	2	1	6	2	3	prodorna, ambiciozna
kritična za sebe i druge	2	7	4	1	4	“ma boli me” ²⁸

²⁸ Upotreba žargona.



Grafikon 3. Analiza profila: elementi ja sada kao profesionalac i ja na početku karijere.



Grafikon 4. Analiza profila: elementi ja sada kao profesionalac i ja kao profesionalac kakav bih volela da budem.

Prilikom diskusije individualnih izveštaja Ana se osvrnula na generativna pitanja koja su navedena na samom kraju. Anina *povučenost* ili *ausajderstvo*, koje su identifikovane kao glavni pravci razvoja, za nju su imale niz prednosti, kao što se iz Izvoda 55 može videti. Biti manje „outsajder“, za Anu je značilo *izgubiti slobodu*. Ova vrsta razumevanja prednosti nepoželjnih aspekata profesionalnog jastva, omogućila je sticanje uvida u način na koji se „outsajderstvo“ održava, ali i kako ga je moguće transformisati na konstruktivniji način.

Izvod 55. Anina elaboracija tema pokrenutih kroz generativna pitanja iz individualnog izveštaja.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Šta su prednosti „outsajderstva“... To što sam ja nazvala outsajder, to je tako neki naziv za nešto... možda ima veze s onim što je Sanja pričala... neka kao vrsta slobode, da si van sistema, da si skroz svoj... Kad se sve sabere... neka sloboda... Drugo pitanje je šta bi bilo kada bi bilo, mislim isto je u vezi... Šta bi bilo kada bih bila manje kritična. Da li bi to uticalo na „outsajderstvo“... Verovatno, ali ne bih imala slobodu da „zapljunem“ koga hoću, što ja i ne radim javno, ali nekako bar imam svoj ventil...</i>	elaboracija pozitivnih aspekata nepoželjne dimenzije profesionalnog jastva: „outsajderstvo“ pruža slobodu utvrđivanje povezanosti između različitih dimenzija: manje kritična, znači manje „outsajder“, ali i manje slobode
J.P.:	<i>Biće zanimljivo šta će se iz toga iskristalisati kao željeni pravac...</i>	nedovoljno jasno definisano istraživačko pitanje

Glavna tema Anine priče bio je, dakle, njen doživljaj „outsajderstva“ u profesionalnom kontekstu, kao i anticipacija da bi pomeranje u pravcu veće *prodornosti* značilo smanjenje *kritičnosti* i doživljaj *gubitkaslobode*. Uprkos izvesnim nejasnoćama u konstruisanju poželjnog profesionalnog jastva, lično istraživačko pitanje u Aninom slučaju odnosilo se na problem kako *ne biti „outsajder“, a zadržati slobodu*.

U skladu sa identifikovanom temom, domaći zadatak koji je Ana dobila za period između dve radionice podrazumevao je identifikovanje situacija u kojima se „outsajderstvo“ najčešće ispoljava. U Aninom slučaju, to su bile formalne situacije, poput držanja govora (Izvod 56). Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, u formalnim situacijama Ana se suočava sa dva nepoželjna odigravanja profesionalnog identiteta. U jednom slučaju, ona se oseća kao „outsajder“ koji nije usaglašen sa

organizacionom ideologijom, ali jeste usaglašen sa sopstvenom “ideologijom”. U drugom slučaju, ona je *deo sistema*, koji percipira kao licemeranu izvesnoj meri. Drugim rečima, navedena situacija dobro ilustruje problem sa kojim se Ana suočavala: kako odigravanjem profesionalnog jastva uskladiti organizacione i lične vrednosti.

Izvod 56. Identifikovanje kritičnih situacija u kojima se “outsajderstvo” ispoljava.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Druga situacija... ekstremno formalna situacija... od kojih se ja ježim. Na primer, najgora od tih je kad treba da održim govor pred nekim ljudima. To je meni polu-smešna situacija. Ja nemam tremu da održim govor, nego ne mogu da se saživim sa tom situacijom (...)</i>	identifikovanje kritičnih situacija: držanje govora saživeti se sa situacijom
J.P.:	<i>A ako nisi „outsajder“ ...?</i>	elaboracija suprotnosti nepoželjne dimenzije
Ana:	<i>Onda si deo sistema. „Pojedena“ sam nekako... to je osećaj. Nema nekog kodeksa koji meni nameće to, ali ja s tim strahom ulazim (...) Pričam sa nekim ljudima o srpskoj privredi koja je strašna, a to nisam ja... i pri tom na nekim štiklama, odelo... kao: „Izašla sam na scenu i super... da vidim dokle ovo može da stigne“ (...) U tim strogo formalnim situacijama, tu se baš slabo snalazim. I uglavnom su vezane za glupe stvari, kao što su odelo, držanje... Nema veze sa nekim korišćenjem mozga ili da se osećam nekompetentnom... ne, nego ta... ne znam kako se zove...</i>	suprotnost takođe nepoželjna: biti deo sistema doživljaj da profesionalno okruženje nameće licemeran odnos: pričati o stanju u privredi na štiklama kompetentna, ali se slabo snalazi u takvom okruženju
Nada:	<i>Prezentacija?</i>	uključivanje drugih učesnika: pomoć u verbalizovanju problema
Sanja:	<i>Da ti budeš u saglasnosti sa situacijom.</i>	

Anini inicijalni iskustveni eksperimenti:ka inovativnim odigravanjima profesionalnog jastva

Nakon izveštaja o domaćem zadatku koji se odnosio na osmišljavanje konkretnih situacija manifestacije problemskih tema, za Anu su osmišljeni prvi iskustveni eksperimenti. Anin zadatak, u skladu sa idejama iz narativnog koučinga, podrazumevao je pisanje pisma dozvole sebi da sme da greši. Ovakav zadatak osmišljen je u skladu sa hipotezom da je u Aninom slučaju “outsajderstvo” povezano sa visokim stepenom samokritičnosti, odnosno da bi smanjenje samokritičnosti moglo da ima uticaja i na

doživljaj “*outsajderstva*”. Pored toga, Ana je imala i zadatak da napiše fiktivnu samokarakterizaciju u kojoj bi elaborisala odsustvo doživljaja “*outsajderstva*”. Ishodiovih inicijalnih iskustvenih eksperimenata ilustrovani su u Izvodu 57.

Izvod 57. Pismo dozvole za greške i odsustvo “outsajderstva”.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Ana:	<i>Draga Ana [čita pismo], postoje stvari koje možeš da uradiš, a da nešto ne uprskáš. Zato, slobodno čini šta ti je volja i šta osećáš da treba kada imaš dilemu. [završetak čitanja pisma] Osećáš... bio je akcenat na tome (...) [sledi čitanje fiktivne samokarakterizacije] Ona je jedna spontana osoba, koja shvata stvari i zadatke toliko ozbiljnim koliko treba. Ne narušava ničiji balans, ali ni svoj sistem ne dovodi previše u pitanje. Ona shvata da je dovoljno bistra da neće ovakvom ili onakvom fasadom nešto upropastiti... Uostalom, život je jedan, a to znači da ne treba propuštati priliku i biti svoj, čak i ako to znači pomeriti granice i iskakati. Kada je baš mnogo važno, ona se poigra sa zadatkom i, kao nekada na časovima glume, dobija svašta nešto. Ima svest da i svi drugi to rade i zato joj nisu odbojni, [prekid čitanja i spontano komentarisanje], što mi inače jesu... svi ti „mi na sceni“. [nastavak čitanja] A i ne mora da se pripremi za sve. Ne mora mnogo da se trudi za neke te formalne situacije.</i>	verbalizovanje inovativnih dimenzija odigravanja profesionalnog jastva: slobodno, šta osećáš verbalizovanje inovativnih dimenzija odigravanja profesionalnog jastva: spontanost, ne shvatati stvari preozbiljno, biti svoj i ako iskačesh igranje sa zadatkom bolji interpersonalni odnosi improvizacija
J.P.:	<i>Jedan zadatak za tebe za sledeći put. Neću da ti kažem sad šta je.</i>	dizajniranje zadatka koji će upravo zahtevati
Ana:	<i>A kada ćeš da mi kažeš?</i>	improvizaciju jer neće moći da se pripremi
J.P.:	<i>Sledeći put.</i>	
Ana:	<i>Kako da se pripremim?</i>	
J.P.:	<i>Nećeš se pripremiti. [smeh]</i>	upotreba humora

Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, dati iskustveni eksperiment bio je podsticajan za formulisanje inovativnih odigravanja profesionalnog jastva. Stoga je na osnovu ovih rezultata za Anu dizajniran eksperiment odigravanja, koji je zahtevao primenu dimenzije *poigrati se za zadatkom*. Takođe, eksperiment je predstavljen kao iznenađenje, imajući u vidu značaj nove dimenzije *ne pripremiti se za sve*. Može se reći

da su u Aninom slučaju ovi inicijalni iskustveni eksperimenti pisanja pisma sebi i fiktivne samokarakterizacije predstavljali pripremu za inovativna odigravanja profesionalnog jastva tokom sledeće radionice.

Anino odigravanje na uzorcima kritičnih situacija: držanje govora pred grupom

Nakon inicijalnih iskustvenih eksperimenata, Ana je pozvana da učestvuje u eksperimentu odigravanja na uzorcima kritičnih situacija. Za odigravanje je izabrana situacija držanja govora pred grupom, za koju je bilo relativno lako napraviti simulaciju u okviru *Razvojne laboratorije*. U prvoj verziji odigravanja, Ana je imala zadatak da održi govor iz pozicije “*outsajdera*”, dok je u drugoj verziji odigravanja njen zadatak bio da održi govor kao neko ko *igra u sistemu*. Ovakva instrukcija za drugu verziju odigravanja data je Ani, imajući u vidu inovativnu dimenziju *poigrati se sa zadatkom*, koja je elaborisana u okviru iskustvenog eksperimenta. Tako je uvažen pozitivni aspekt “*outsajderstva*” i na testiranje stavljena hipoteza *da li je moguće zadržati slobodu, a biti u sistemu*. Nakon prve verzije odigravanja, Ana je dobila relativno negativni feedback o načinu na koji je iz pozicije “*outsajdera*” održala govor (Izvod 58). Stoga je Ana pozvana da u drugoj verziji odigravanja pokuša da uvaži neke aspekte feedbacka drugih učesnika, kao i da pokuša da održi govor u skladu sa dimenzijom *igra u sistemu*.

Izvod 58. Sloboda u sistemu: na testu.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Dobro, feedback... Evo ja ću prva. Slobodno se ubacujte [obraćanje grupi]. Ne gledaš nas, teško ti je...</i>	negativni feedback: neadekvatno neverbalno odigravanje
Ana:	<i>Želim da pobegnem...</i>	neubedljivo
J.P.:	<i>I ne deluješ mnogo ubedljivo (...)</i>	
Slada:	<i>Meni je ovo izvedba... kao: „Ajde da odradimo“... Kao, tu postoji takav potencijal da će ona to da uradi perfektno, ali sve vreme kao: „Daj da odradim“ (...)</i>	„odrađivanje“
Nada:	<i>Kao da ne veruje u to što priča...</i>	
Marko:	<i>I gleda non-stop napolje i iznad naših glava. Mene je to izluđivalo kod profesora na fakultetu kad nisu u stanju da gledaju u nas kad pričaju.</i>	pobeći od reakcije
Ana:	<i>Ja sam pobešla od vaših reakcija, to je to...</i>	
Sandra:	<i>Kako bi bilo da ubaciš kao one moje Improvizatorke taj mali element? Znači, ti kao</i>	Predlozi za novo odigravanje: improvizacija,

	<i>nama izlažeš, ali kao ljudi ja baš ovo volim, ovo je ono u čemu sam ja dobra... Da nas zamotivišeš nekako... da budeš tu sa energičnošću...</i>	uživanje u govoru, motivisati slušaoce, podstaći na saradnju
J.P.:	<i>Marko?</i>	
Marko:	<i>Da nađeš nešto što ti je tu zanimljivo i što tebi jeste prijalo...</i>	
J.P.:	<i>Nado?</i>	
Nado:	<i>Da motiv tog govora bude ok... među ovim NVO-ovcima ima sigurno pametnih osoba i želim da ih ukačim i da kažem nešto što će da ih isprovocira... i iz čega će možda biti neka dobra saradnja... Da to bude kao lajtmotiv tog govora, a ne da bude lajtmotiv: „Ovo je govor, imam publiku...“</i>	
J.P.:	<i>„Ovo je govor, imam publiku, daj da odradim“ (...) Dakle, Ana, dobila si inpute [misli se na fidbek]. Tvojim rečima, ja bih ti još rekla: „Igra u okviru sistema“. U sistemu si samim tim što držiš govor i mi smo tu, ali pristupi tome nekako kao igri... [druga verzija odigravanja]</i>	instrukcija: „igra u sistemu“
Ana:	<i>Bolje se osećam...</i>	Pozitivan fidbek nakon druge verzije odigravanja:
J.P.:	<i>Aha?</i>	
Nada:	<i>Aplauz!</i>	
J.P.:	<i>Ne deluje kao navežbani nastup... ali deluje kao da si... poslala nam poruku: „Slušajte, ja sad imam nešto važno da kažem. Ovo je jako važno i vi ste deo ove priče“... To je bio moj doživljaj...</i>	poslata važna poruka
Slada:	<i>Jeste.</i>	prirodno, spojila ulogu i to kako se oseća
Marija:	<i>Moj doživljaj je da je ovde bilo prirodno... da je ona spojila ulogu i to kako se ona lično oseća... dala je dozu: „Ajde da se ne bavimo praznom pričom“...</i>	
Nada:	<i>„Hoću da prenesem poruku“ [verbalizovanje sopstvenog doživljaja odigravanja]</i>	pridobila slušaoce
Slada:	<i>Da, da...</i>	
Sanja:	<i>Ja... iskreno, volela bih da je više takvih govornika zato što su to mesta gde su govori koji zaista nešto kažu, koji ne potroše najveći deo vremena u nekoj formalnosti...</i>	prebacila odgovornost na slušaoce i pokazala da je tu zbog njih
Marija:	<i>Najbolji govornici su ljudi koji se čuju (...)</i>	
Sanja:	<i>Uradila si super stvar. Ti si prebacila odgovornost na nas i pokazala da si tu zbog nas...</i>	

Pozitivan feedback nakon druge verzije odigravanja ukazivao je na znatno veći stepen ubedljivosti, prirodnosti, ali i interakcije sa slušaocima. Najznačajniji aspekt povratne informacije nakon druge verzije odigravanja odnosio se na percepciju jedne od učesnica da je Ana uspjela da *spoji ulogu i to kako se ona lično oseća*. Ova opservacija predstavljala je upravo potkrepljenje za hipotezu koja je bila na testu prilikom Aninog odigravanja – da je moguće uskladiti organizacioni i lični identitet.

Kao i u slučaju Marije, kritični aspekti procesa ili “zamajci” promene odnosili su se na feedback grupe, kojim je verbalizovan doživljaj različitih tipova odigravanja profesionalnog jastva. Pored toga, značajnu ulogu odigralo je nuđenje novih dimenzija za osmišljavanje Aninog profesionalnog identiteta (*Igrati se, a biti deo sistema*). Ishodi odigravanja na uzorcima kritičnih situacija u Aninom slučaju u većoj meri su eksplicirani kroz povratnu informaciju drugih učesnika, nego kroz Anine komentare procesa (Izvod 59).

Izvod 59. “Nema dugmeta”.

Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.: <i>Ana, šta si naučila iz ovoga...?</i>	ekspliciranje ishoda odigravanja
Ana: <i>To što sam i Mariji rekla... imam ja uspehe i neuspehe u svim tim... Ne mora to nužno da bude govor. To može da bude jedan na jedan kada dođe taj formalni deo...</i>	eksperiment odigravanja kao deo uobičajenih uspeha i neuspeha
J.P.: <i>Nisam te to pitala. Pitala sam te šta si naučila...</i>	
Ana: <i>Naučila sam da ne znam kako se to radi ...</i>	„ne znam kako se to radi“
J.P.: <i>Naučila si da ne znaš kako se to radi?</i>	„nema tačno dugmeta“
Ana: <i>Da, da ne znam. Da nema tačno dugmeta. Vi ste me sad naterali. Ko će meni da posvećuje pažnju i da me priprema za... Ali kao... znači... svi ste mi rekli neke... [navodi ključne poruke drugih učesnika između dva odigravanja]</i>	posvećivanje pažnje i priprema kao „zamajci“ promene

Iz navedenog izvoda može se zaključiti o Aninom odnosu prema ishodima eksperimenta. Najpre, iz Anine perspektive, uspeh druge verzije odigravanja predstavljao je samo repliku povremenih uspešnih odigravanja profesionalnog identiteta. Nadalje, jedan od glavnih ishoda eksperimenta, formulisan kroz Anin zaključak da *ne zna kako se to radi* i da *nema tačno dugmeta*, može se tumačiti kao Anino odsustvo kontrole nad ishodima eksperimenata. Navedeni eksperiment je, prema

Aninom shvatanju, predstavljao uspešno odigravanje inovativnog profesionalnog jastva, ali uspostavljanje kontrole nad ishodima eksperimenta, zahtevalo bi pripremu pred svako izvođenje. Inovativno profesionalno jastvo je, dakle, osmišljeno i odigrano tokom datog eksperimenta, ali uspostavljanje kontrole nad njegovim odigravanjem zahtevalo bi još niz sličnih i pažljivo osmišljenih eksperimenata.

Teškoće odigravanja novog profesionalnog jastva u svakodnevnom okruženju: u potrazi za “automatskim pilotom”

U završnoj fazi *Razvojne laboratorije* svakom od učesnika prepušteno je da izabere način i stepen participacije u eksperimentu isprobavanja novih dimenzija profesionalnog jastva u svakodnevnom kontekstu. Samim tim, mogući ishod bio je i ne učestvovati u ovoj vrsti eksperimentacije, što je upravo bio Anin slučaj. U cilju podsticanja buduće eksperimentacije u svakodnevnom profesionalnom okruženju, Ana je učestvovala u zadatku integracije novih i starih dimenzija profesionalnog jastva (Tabela 24).

Dijalogizacija starih i novih fragmenata Aninog profesionalnog jastva osvetlila je sledeće aspekte procesa rekonstrukcije tokom odvijanja *Razvojne laboratorije*: (1) nezadovoljstvo “*outsajderstvom*” i potrebu za promenom ovog načina profesionalnog pozicioniranja; (2) doživljaj uspeha u vezi sa novom verzijom profesionalnog jastva; (3) doživljaj neautentičnosti u vezi sa novom verzijom profesionalnog jastva.

Tabela 24. Dijalogizacija starih i novih fragmenata Marijinog profesionalnog jastva.

	<i>“Autsajder”</i>	<i>Ana koja igra u sistemu</i>
<i>“Autsajder”</i>	<i>“Porasti više!”</i>	<i>“Kakav folirant!”</i>
<i>Ana koja igra u sistemu</i>	<i>“Drop dead!”²⁹</i>	<i>“Kako to profi³⁰ radiš!”</i>

Može se, dakle, uočiti ambivalencija u odnosu na novo profesionalno pozicioniranje - doživljaj profesionalne uspešnosti je u izvesnoj kontradikciji sa doživljajem neautentičnosti. Iz Anine perspektive, promena koja zahteva napor i uvežbavanje nije autentična (*To mora da bude automatski pilot*), što je odražavalo njenu ličnu teoriju

²⁹ Eng. „nestani“.

³⁰ Upotreba žargona.

promene kao automatskog čina koji nastupa nakon određenih uvida. Uprkos tome, poruka koju je Ana formulisala na kraju zadatka dijalogizacije (*Igraj se!*) sastojala se u potvrđivanju značaja i relevantnosti nove dimenzije profesionalnog jastva.

Anina finalna evaluacija Razvojne laboratorije: “začet proces”

Tokom finalne evaluacije, Ana je ukazala na svoje zadovoljstvo ishodima *Razvojne laboratorije*, nasuprot programima profesionalnog razvoja u kojima je prethodno učestvovala. U Aninom slučaju, učešće u ovom programu pokrenulo je jedan proces (Izvod 60). Može se reći da je reč o dugotrajnom procesu usklađivanja organizacionog i ličnog identiteta. Uprkos odsustvu kontrole nad odigravanjima nove verzije profesionalnog jastva u svakodnevnom profesionalnom okruženju, učešće u *Razvojnoj laboratoriji* podstaklo je Anu da dalje eksperimentiše sa “*igranjem u sistemu*”.

Izvod 60. “Začet proces”

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Ja u životu... bila sam na raznim [drugim radionicama i seminarima] i nijedna mi nije značila. Budu OK, ali izadem i ono... šta ide posle... refleksija nula. Tako da je, s te strane, ovo nešto novo i interesantno... desilo se nešto mnogo bogatije, dugotrajnije, nešto što je kao začet proces koji stvarno, bez laskanja, zaista sjajan je, oduševljena sam...</i>	nizak stepen zadovoljstva prethodnim programima profesionalnog razvoja novo i interesantno začet dugotrajni proces

Tekst ove studije slučaja poslat je Ani na finalno odobravanje i validaciju. Ana se složila sa celokupnim tekstom studije, ističući u svojim komentarima da su pojedini delovi teksta, iz njene perspektive, predstavljali odlična zapažanja i analize (Prilog 17).

Grupni eksperimenti nastavnika u Razvojnoj laboratoriji: priča iz javnog sektora

Kao što je već istaknuto u prethodnom poglavlju (*Analiza procesa: ključne sekvence Razvojne laboratorije*), realizacija programa u radu sa nastavnicima podrazumevala je usmerenost na grupni nivo u većem stepenu nego što je to bio slučaj u radu sa učesnicima iz privatnog i nevladinog sektora. Drugim rečima, *Razvojna laboratorija* u radu sa nastavnicima bila je pre kontekst grupne, nego individualne eksperimentacije. Stoga se i ovaj prikaz, zapravo, odnosi na *prikaz slučaja jedne grupe*.

Nastavnički grupni “portret”: sami protiv svih?

Na samom početku *Razvojne laboratorije*, nastavnici su ukazali na raskorak između sopstvenih i društvenih percepcija nastavničke uloge (Izvod 61). Iz perspektive nastavnika, uprkos izuzetnom značaju i odgovornosti profesionalne uloge koju imaju, njihov društveni položaj je nepovoljan, a javne percepcije njihove profesije pretežno su negativne. Nepoželjne subjektivizacije nastavnika odnose se na njihov doživljaj *omraženosti* od strane učenika i roditelja, kao i *sputanosti* od strane prosvetnih vlasti.

Izvod 61. Pozicioniranje nastavnika: neprijatelji roditelja i dece.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Šta za vas znači biti nastavnik? Kakva je to profesija?</i>	elaboracija profesionalne uloge
Jasna:	<i>Važna.</i>	značaj i ugled profesije
Sonja:	<i>Vrlo humana i požrtvovana.</i>	
Goran:	<i>Profesija od ugleda...</i>	
Nataša:	<i>Ali je malo u drugom planu u ovom društvu oduvek bilo (...)</i>	nepovoljno društveno pozicioniranje nastavnika:
Verica:	<i>Mi nemamo značaj uopšte... nemamo značaj... to je naša iluzija...</i>	marginalizovana grupa bez značaja
Jasna:	<i>Možda mi mislimo da imamo značaj...</i>	
Verica:	<i>...Mi nemamo ni ulogu, ni značaj... potpuno jedna marginalizovana grupa smo... Sad, što imamo ideju, iluziju da nešto radimo značajno, to je... mislim, samo iluzija (...)</i>	
Verica:	<i>Svako od nas ponaosob je neprijatelj pod punim imenom u prezimenom u jednoj porodici...</i>	nepovoljno pozicioniranje nastavnika: neprijatelji dece i roditelja
Goran:	<i>Najmanje... Baš tako.</i>	
Jasna:	<i>U više porodica... Mi smo neprijatelji u kućama ljudi koji žive i koji bi mnogo bolje živeli da ne moraju da školuju decu (...)</i>	
Tamara:	<i>Malo smo ograničeni u tim našim mogućnostima. Koče nas. Ja mislim da nas prilično kočje...</i>	legislativa kao „kočenje“ nastavnika
J.P.:	<i>Ko?</i>	
Goran:	<i>Iz Ministarstva.</i>	
Sanja:	<i>Zakon.</i>	
Tamara:	<i>Da, da. Zakon nas jako koči. Sve nekako se... ta prava učenika... mi se mal' te ne doživljavamo kao njihovi neprijatelji.</i>	

Tokom daljeg odvijanja *Razvojne laboratorije*, nastavnici su pozvani da navedu osobine koje ih dobro opisuju u profesionalnom kontekstu. Međutim, ovaj zadatak predstavljalo

je za nastavnike svojevrsan izazov. Kao što se iz Izvoda 30 može uočiti, nastavnici su navodili da ne znaju kako sebe da opišu, kao i da nije prikladno da govore sami o sebi. Kroz niz elaborativnih pitanja razmatrani su razlozi teškoće da se govori o sebi kao profesionalcima. Odgovori nastavnika na ova pitanja bili su neodređeni i nisu doprineli razjašnjavanju razloga ove teškoće (*Teško je; Uvek je lakše da drugi kažu; Takva sam kakvu me vidite, još malo dodajte i to sam ja*). Jedino je u slučaju nastavnika koji su tek započeli karijeru identifikovan jedan razlog – doživljaj da je slika o sebi kao profesionalcu još uvek u procesu formiranja (*Mislím da to ide sa godinama... Posle 15 godina ću sigurno znati i moći nešto da kažem, a ne posle 5*).

Ove teškoće s kojima su se nastavnici suočili prilikom opisivanja sebe u profesionalnoj ulozi, navode na zapitanost o mogućim razlozima. Jedno objašnjenje odnosi se na sam kontekst realizacije programa. Naime, činjenica da su u *Razvojnoj laboratoriji* učestvovali nastavnici zaposleni u istoj organizaciji, mogla je da dovede do manje spremnosti da o sebi govori pred kolegama usled straha od narušavanja željenog “odigravanja” profesionalnog jastva u svakodnevnom kontekstu. Sledeća hipoteza odnosi se na teškoće individualizacije u grupi nastavnika, odnosno na izrazito razvijen grupni „nastavnički identitet“, koji priču o ličnom profesionalnom identitetu čini manje važnom i manje elaborisanom. Najzad, jedno od mogućih tumačenja jeste i odsustvo iskustva nastavnika u procesu refleksije i preispitivanja sebe u profesionalnom kontekstu.

S obzirom na nedostupnost informacija o sebi kao profesionalcu, vođenje nastavnika kroz ovaj inicijalni segment programa zahtevalo je dodatnu podršku, podsticanje, oslanjanje na improvizaciju i nuđenje alternativnih načina odigravanja ove aktivnosti (npr. uvažavanje predloga da nastavnici govore jedni o drugima, a ne o sebi). Nakon nekoliko poziva da nastavnici opišu sebe kao profesionalce, jedna nastavnica konačno je “probila led” (Izvod 62).

Izvod 62. “Ja o sebi ne bih ništa znala da kažem”.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Sada ću da vas zamolim da kažete pet osobina koje vas dobro opisuju u profesionalnom kontekstu.</i>	davanje instrukcije
Tanja:	<i>Ne možemo mi sami o sebi...</i>	teškoće u realizaciji
Nada:	<i>Raspričaćemo se...</i>	planirane aktivnosti
J.P.:	<i>Zašto je problem da kažete pet osobina?</i>	elaboracija teškoće

Petar:	<i>Ja sam gladan.</i>	
Ana:	<i>Važi... ovo što smo mi takvi kakvi jesmo... [bolje] da o mom radu govore drugi, a ne ja...</i>	pregovaranje oko načina realizovanja planirane aktivnosti
J.P.:	<i>Hoćete onda tako da organizujemo?</i>	
Nada:	<i>Ja o sebi ne bih znala ništa da kažem...</i>	nastavak elaboracije
J.P.:	<i>Onda ćemo da improvizujemo... Ko hoće da kaže o sebi, ok, ko ne, ići ćemo u krug i svi koji ste tu recite šta mislite kakva je to osoba u profesionalnom smislu... Znači, šta biste izdvojili kao kvalitete, a možda i neke stvari koje bi trebalo da se razvijaju... Moj predlog je da kažete o sebi, ali ko ne želi...</i>	teškoće reformulisanje instrukcije, improvizacija
Tanja:	<i>Teško je...</i>	teškoće u realizaciji planirane aktivnosti i elaboracija
J.P.:	<i>Zašto je teško?</i>	teškoće
Tanja:	<i>S druge strane, mi ne poznajemo dovoljno rad drugih kolega...</i>	
J.P.:	<i>Da li neko može za sebe da kaže?</i>	vraćanje na inicijalnu instrukciju
Ana:	<i>Ja sam stroga... zahtevna...</i>	„probijanje leda“,

U odgovorima nastavnika dominirali su primeri pozitivnih osobina: *brižnost, organizovanost, efikasnost, vrednoća, posvećenost, pravičnost*. Pored toga, neki odgovori nastavnika bili su izrazito idealizovani, što su i sami nastavnici uočavali i komentarisali (*To je neki ideal kome svi težimo*), a neki su predstavljali primere generalizacija (*Mislim da sam dobar nastavnik. Svi u našem kolektivu su dobri*). Najzad, u nekim slučajevima, nastavnici su radije navodili osobine kolega, nego sopstvene osobine (Tabela 25).

Tabela 25. “Ja znam da kažem za Vericu”

Kategorija	Primer
Osobine kojima su opisani drugi učesnici	<i>Ja znam da kažem za Vericu da je od svih kolega s kojima sam ja do sada radila, najbolje organizovana žena... Da ona sa decom uspeva, to spolja izgleda, sa jako malo truda u dva-tri pokreta da uradi sve, da se sa njima dogovori sve i da oni funkcionišu kao grupa, kao tim... Da važi dogovor, da znamo što smo sad tu i šta sad tu radimo i gde idemo i u koliko sati i kad se</i>

vraćamo. Ona to uspeva i kad smo radile u jednom odeljenju, ja sam onda lagano... samo povučem i kažem: „Ajde ti, Verice“ i ona to sve završi. To je meni mnogo značilo, jer ja sam učila takve stvari.(učesnica iz javnog sektora/nastavnička profesija)

U celini, umesto “profesionalne lične karte”, u radu sa nastavnicima konstruisan je grupni “portret”. Glavne teme u okviru ovog “portreta” odnosile su se na izrazito negativne “spoljne” subjektivizacije nastavnika. Nasuprot tome, način na koji su se nastavnici sami predstavljali podrazumevao je konstrukciju izrazito pozitivnog grupnog identiteta. Ovakav odnos između negativne subjektivizacije i pozitivnog refleksivnog pozicioniranja značajno je uticao na dalji tok *Razvojne laboratorije*, pre svega zato što je podrazumevao odsustvo doživljaja lične agensnosti među nastavnicima. U prethodnim istraživanjima u našoj sredini takođe je ukazano na izražen doživljaj odsustva agensnosti među nastavnicima tokom desetogodišnjeg perioda (2000-2010) reformskih procesa (Pavlović, 2011b). Nasuprot tome, postoje i podaci koji ukazuju da nastavnici percipiraju sebe kao primarne agense podsticanja kreativnosti u školskom kontekstu (Maksić & Bodroža, 2012).

Grupne refleksivne konverzacije: borba za agensnost

Grupni identitet uticao je na oblikovanje procesa i prilikom primene tehnike *Mreže*, s obzirom da su nastavnici određene dimenzije zajednički osmišljavali i unosili u predviđeni formular. Ipak, primena *Mreže* u radu sa nastavnicima predstavljala je iskorak u pravcu individualizacije elaborisanih sadržaja jer su nastavnici individualno obavljali samoprocenu duž relevantnih dimenzija.

Na osnovu analize podataka dobijenih primenom *Mreže*, može se reći da je poželjno profesionalno jastvo konstruisano pomoću sledećih grupno osmišljenih dimenzija: *strpljenje, sistematičnost, kreativnost, radoznalost, spontanost, pravičnost, ekstravertnost i praktičnost*. Kao što je već istaknuto u prethodnom poglavlju (*Analiza procesa: ključne sekvence Razvojne laboratorije*), razlike između aktuelnog i poželjnog jastva, kao i između aktuelnog jastva i doživljaja sebe na početku karijere, bile su

najmanje među nastavnicima. Sa jedne strane, ovi podaci mogu se tumačiti kao pokazatelji relativno stabilne konstrukcije profesionalnog identiteta nastavnika. Sa druge strane, oni se takođe mogu tumačiti kao odraz manje “pokretljivosti” profesionalnog jastva u odnosu na učesnike iz privatnog i nevladinog sektora. U skladu sa ovim tumačenjem, može se dalje reći da su nastavnici bili najmanje kritični prilikom samoprocene, kao i da su imali manje razvojne potrebe od učesnika iz drugih sektora. Najzad, zanimljivo je da su nastavnici diskrepancu između aktuelnog i poželjnog pozicioniranja tumačili kao znak profesionalne slabosti, pre nego kao razvojni potencijal. Komentarišući izrazito pozitivnu konstrukciju identiteta, na koju su ukazali podaci dobijenim primenom *Mreže*, sami nastavnici smatrali su to jedinom prihvatljivom konstrukcijom (*Kod nas ne opstaju u školi takvi [misli se na eventualno veću razliku u ocenama između elemenata ja sada kao profesionalac i ja kao profesionalac kakav bih želeo/želela da budem]*). Drugim rečima, svako nepodudaranje između aktuelnog i poželjnog pozicioniranja moglo je da se protumači kao neprihvatljivo organizaciono ponašanje.

Relativno male diskrepance između elemenata *ja sada kao profesionalac i ja kao profesionalac kakav bih želela da budem* otežavale su identifikovanje tema u okviru zone narednog profesionalnog razvoja. Čak i kada su se određene teme identifikovale kao relevantne, nastavnici su ukazivali na niz društvenih i socijalnih prepreka, koje su predstavljale „blokade“ njihovoj agensnosti (*Ja to osećam kao svoju manu, ali stvarno nemam ideju u ovim uslovima; Sprečava me odeljenje; Nastavnik malo toga može da uradi jer nema čime to da uradi, nemamo instrumente [kojim možemo to dete da kaznimo]*). Stoga je elaborisanje nepovoljnih socijalnih okolnosti kao prepreka nastavničkoj agensnosti predstavljalo izuzetno značajan aspekt grupnih refleksivnih konverzacija.

Pored toga, komentari nastavnika prilikom grupnog vođenja kroz individualne izveštaje sastavljene nakon primene *Mreže*, ukazivali su na odsustvo lične relevantnosti podataka (*Jel' to dovoljno za Vaš posao [pitanje upućeno facilitatoru]; Jel' moramo da se izjašnjavamo [misli se na pitanje da se prokomentarišu nalazi dobijeni primenom Mreže]*). Ovi aspekti procesa činili su kretanje kroz ciklus refleksije u radu sa nastavnicima izuzetno teškim. Dok je u radu sa učesnicima iz nevladinog i privatnog sektora nakon primene *Mreže* relativno lako formulisano lično istraživačko pitanje za

svakog učesnika, u radu sa nastavnicima put do formulisanja ličnog istraživačkog pitanja bio je znatno duži.

Tokom refleksivnih konverzacija sa nastavnicima, intervencije facilitatorke podrazumevale su pozicioniranje nastavnika kao agensa koji su odgovorni za proizvođenje promena u sopstvenoj praksi (Izvod 63). Uprkos nizu kontekstualnih ograničenja koja su nastavnici navodili, facilitatorka je koristila „jezik agensnosti“ (Ahearn, 2001; Hill & Jones, 1992; Larson, 2000) u cilju podsticanja mogućnosti da se utiče na refleksivno pozicioniranje nastavnika u profesionalnom kontekstu. Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, upotreba „jezika agensnosti“ u refleksivnim konverzacijama sa nastavnicima poprimala je oblik „borbe za agensnost“.

Izvod 63. „Jel’ imate neku ideju kako ovaj zid može da se preskoči“.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Tamara:	<i>Ja ovo kreativnost i nekreativnost stvarno osećam... kao svoju manu, ali ja nemam ideju kako bih ja to mogla u ovim uslovima. Ja puno razmišljam o tome. Ja nemam ideju... [elaboracija prepreka: velika odeljenja, naviknutost učenika na klasični način rada, finansijska ograničenja, nedostatak vremena, neadekvatnost nastavnih jedinica itd.] (...) Rekla sam da sam postala malo manje kreativna...</i>	doživljaj teškoće odsustvo ideje o mogućnosti promene kontekstualna ograničenja
J.P.:	<i>Šta mislite, zašto? Kako se boriti s tim u školi? S jedne strane, potpuno Vas razumem, a sa druge strane, užasno je nekako važno da baš nastavnici budu kreativni... Vi tu imate ulogu da im za ceo život prenesete ljubav prema nekim oblastima. Velika odgovornost...</i>	pozicioniranje nastavnika kao agensa promene „jezik agensnosti“: kako se boriti, velika odgovornost
Tamara:	<i>Jeste...</i>	
J.P.:	<i>Kako nastavnici da se bore s tim padom kreativnosti koji neminovno dolazi zbog loših resursa, finansijskih, vremenskih... Kako? [nastavnici elaborišu odsustvo motivacije kod učenika; niska motivacija učenika kao prepreka za nastavničku kreativnost]</i>	jezik agensnosti: „borba“ nizak stepen motivacije učenika kao prepreka na putu promene
Goran:	<i>Danas sam se osetio... da stojim pred nekim zidom ogromnim i da ne mogu da ga preskočim. „Devojčice“, kažem: „dete, to je tako lako i očigledno samo treba da uključiš mozak“. „Ne ja to ne mogu“ [navodi odgovor učenice]</i>	„stojim pred zidom“: metafora za odsustvo agensnosti

J.P.:	<i>Jel' imate neku ideju kako ovaj zid može da se preskoči... Šta Vi tu možete?</i>	jezik agensnosti: šta vi tu možete
Goran:	<i>Kažite nam Vi.</i>	„borba“ za agensnost
J.P.:	<i>Ja nemam gotove odgovore.</i>	pozicioniranje nastavnika kao agensa promene

Proizvođenje agensnosti u radu sa nastavnicima podrazumevalo je dugotrajni proces pregovaranja i podsticanja na razmišljanje o alternativnim akcijama. Iz perspektive nastavnika, sve bi bilo mnogo lakše da sam ja, kao facilitatorka, imala gotove odgovore koje bi oni mogli da primene u praksi. Ovakvo pozicioniranje mene kao facilitatorke može se dovesti u vezu sa modelom tehničke racionalnosti, koji podrazumeva upravo profesionalni razvoj putem primene gotovih rešenja iz teorije direktno u praksu. Moj odgovor podrazumevao je pružanje otpora ovakvom interaktivnom pozicioniranju, što je dodatno stvaralo utisak odvijanja „borbe“ za nastavničku agensnost.

Grupno istraživačko pitanje: niti konflikti, niti odustajanje, nego...?

Tokom grupnih refleksivnih konverzacija elaborisane su, dakle, „blokade“ nastavničkog doživljaja agensnosti. Jedna od ovih „blokada“ odnosila se na percepciju učenika kao nemotivisanih za učenje. Nastavnici su učenike pozicionirali kao predstavnike „instant generacija“, sa kojima je veoma teško saradivati (Izvod 64). Upotrebom „jezika agensnosti“ u refleksivnim konverzacijama sa nastavnicima, započet je proces proizvodjenja doživljaja mogućnosti da se utiče na sopstveno pozicioniranje u profesionalnom okruženju.

Izvod 64. Kako preživeti „instant generacije“.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Goran:	<i>Kažem: „Deco, ne možemo da treniramo košarku tako što ćemo da sedimo pred TV-om da gledamo utakmice. Moramo da uzmemo loptu i da igramo (...) Ja svaki put kao da cedim suvu drenovinu...“</i>	elaboracija teškoće: odsustvo motivacije među učenicima
J.P.:	<i>Šta je njihova uloga? [misli se na ulogu učenika]</i>	poziv na konstruisanje perspektive učenika
Goran:	<i>Ne mogu da proniknem.</i>	
J.P.:	<i>Zašto bi neko dolazio i sedeo... Jel' to: „Mrzi me“ ili „Mora da bude mnogo lagano...“?</i>	
Tamara:	<i>Oni svaki napor koji je preko nekog njihovog... malo te neke zone... ne može...</i>	

J.P.:	<i>Kakve su to generacije? (...)</i>	poziv na imenovanje problema u odnosu sa učenicima: „instant generacije“
Goran:	<i>Ma, sve na mišiće...</i>	
Verica:	<i>Vole gotove proizvode, to je problem glavni...</i>	
Dragana:	<i>To se kod nas malih [misli se na učenike nižih razreda osnovne škole] još više pokazuje... kada oni neće ni da pročitaju, kaže... pogledaju i: „Ja ne znam“, „Ja ne razumem“...</i>	
Verica:	<i>E to!</i>	
Goran:	<i>Mislim da je problem zato što je sve gotovo...</i>	verbalizovanje emocionalnog odnosa prema problemu
Verica:	<i>Instant. (...)</i>	
J.P.:	<i>Jel' vas nervira to što su instant?</i>	
Goran:	<i>Naravno.</i>	
Tamara:	<i>Da...</i>	
Nataša:	<i>Koliko procenata dece uči samo za ocenu...</i>	društveni kontekst kao širi okvir problema niske motivacije učenika
Tanja:	<i>Svi!</i>	
Goran:	<i>98% dece sigurno...</i>	
J.P.:	<i>Što?</i>	
Goran:	<i>Takvo je društvo, verovatno. (...)</i>	
J.P.:	<i>Šta se radi onda u vezi s tim... Imate pred sobom instant generacije... u većini [slučajeva] hoće gotovo, lako, brzo...</i>	upotreba „jezika agensnosti“
Verica:	<i>... da se ne pomuče slučajno.</i>	
J.P.:	<i>Šta tu može da se radi? (...)</i>	proizvođenje doživljaja agensnosti među nastavnicima
Tamara:	<i>Razmišljamo... Ova deca su strašna... Šta ćemo mi? Ne poštuju, nevaspitani su, roditelji još gori... dolaze ovakvi i onakvi... Onda ja kažem... „Slušajte ljudi, njih je većina. Očigledno da mi moramo da se prilagođavamo“...</i>	
J.P.:	<i>Ne morate... Uopšte nije da morate [nedovršena rečenica]...</i>	
Tamara:	<i>Pa moramo! Ne možemo da opstanemo! (...)</i>	

Tokom daljeg odvijanja grupnih refleksivnih konverzacija, osvetljena su aktuelna odigravanja profesionalnog jastva u odnosu sa “instant generacijama”. Nastavnici su sebe pozicionirali kao suprotstavljene stvaranju “instant generacija”, što ih je dovodilo u konfliktne odnose sa učenicima. Alternativa ovakvom pozicioniranju bilo je prepuštanje i odustajanje od poželjne predstave o sopstvenoj ulozi. Drugim rečima, u odnosu sa

“instant generacijama”, nastavnici su bili suočeni sa alternativama od kojih je svaka bila nepoželjna (Izvod 65).

Izvod 65. Ili konflikti, ili odustajanje.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Verica:	<i>Roditelj kada upiše dete u školu... on dobija kodeks ... i tu piše: bez šminke, bez golih stomaka, bez bretela... znači da dolaziš pristojno u školu...</i>	elaboracija aktuelnog pozicioniranja
Tamara:	<i>Ali oni to čine [krše pravila] vrlo svesno i mi se povlačimo...</i>	povlačenje pred „instant generacijama“
Goran:	<i>A jel' znaš zašto? Zato što ćeš danas ući u svoj razred i pravićeš se da nisi video...</i>	odustajanje od uloge
J.P.:	<i>Hajde da vidimo kakav izbor je pred vama. S jedne strane... proizvoditi instant generacije... Ako to ne radite, šta onda radite?</i>	elaboracija alternativnog pozicioniranja
Tanja:	<i>Biti dosledan u tome da se to ne radi...</i>	doslednost
Verica:	<i>Prema svima...</i>	
J.P.:	<i>I onda?</i>	
Nataša:	<i>Onda je to stalna frikcija.</i>	konflikti
J.P.:	<i>Šta to znači?</i>	
Tanja:	<i>Trenje.</i>	
J.P.:	<i>Konflikti?</i>	
Verica:	<i>Naravno!</i>	
Tanja:	<i>Apsolutno...</i>	uloga žandara
Goran:	<i>Kao da stojite i glumite žandara... vraćate ih kući i drobite³¹ mu...</i>	
Tanja:	<i>Babaroga.</i>	
J.P.:	<i>Vama ova uloga ne odgovara?</i>	nepoželjnost alternativnog pozicioniranja
Verica:	<i>Ne.</i>	
J.P.:	<i>Trenje, konflikti, policajac [referenca na prethodnu formulaciju - „žandar“]?</i>	
Verica:	<i>Loše.</i>	
Tanja:	<i>Loše se osećam jer nismo mi to...</i>	

Na ovaj način, u refleksivnim konverzacijama sa nastavnicima identifikovano je grupno istraživačko pitanje: kako ne odustati od svoje uloge, niti ući u konfliktne odnose sa učenicima. Zanimljivo je da je u radu sa nastavnicima formulisano upravo *grupno* istraživačko pitanje, dok je u radu sa učesnicima iz privatnog i nevladinog konteksta identifikovano istraživačko pitanje koje se odnosilo na određenog učesnika *lično*. Ovaj

³¹ Upotreba žargona.

podatak u skladu je sa prethodno istaknutim problemom individualizacije tokom različitih faza *Razvojne laboratorije*. Iako je ovakvo odvijanje programa bilo u izvesnoj meri neplanirano, prihvatila sam ga kao legitimni ishod eksperimenta čiji sam i ja bila deo. Grupno elaborisanje problema i definisanje istraživačkih pitanja prihvaćeno je, a procesi tokom odvijanja *Razvojne laboratorije* prilagođeni su elaboraciji na nivou grupe (npr. istovremena elaboracija iste teme na nivou čitave grupe, umesto naizmenične elaboracije individualnih tema).

Konstrukcija novih značenja profesionalnog jastva: nastavnica "hladne glave"

Suočavanje nastavnika sa nepoželjnošću trenutno dostupnih alternativa podstaklo ih je na ideju o *balansiranju* između konfliktnog pozicioniranja i odustajanja od uloge. Balansiranje, kao dimenzija provizornog profesionalnog identiteta, odnosilo se na veću fleksibilnost i prilagodljivost nastavnika (*Vi u hodu rešavate neke situacije... ja bih tu stavila balans; Sve zavisi od slučaja do slučaja, nema pravila. Postoji neka baza u pedagogiji, psihologiji, didaktici, metodikama, ali je sve od situacije do situacije*). Tokom elaboracije značenja *balansiranja*, iznova se pojavio "zaplet" nerešive priče i odsustvo doživljaja agensnosti (Izvod 66). Međutim, ukazivanje na izrazito emocionalni odnos nastavnika u ovoj fazi refleksivnih konverzacija odigrao je ulogu "zamajca" promene u *Razvojnoj laboratoriji*.

Izvod 66. "Hladnija je glava": konstrukcija novih značenja profesionalnog jastva.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Goran je dosta emotivno završio ovo poslednje što je rekao[doživljaj nemogućnosti balansiranja kada se radi o problemima nediscipline učenika]...</i>	ukazivanje na pojavu emocija u govoru
Goran:	<i>Mi balansiramo ponekad. Mi samo čekamo kada ćemo da padnemo. I pri tome, ne zavisi od nas, nego očigledno će neko da nam zaljulja tu žicu...</i>	doživljaj odsustva agensnosti: „ne zavisi od nas, neko će da nam zaljulja žicu“
Tamara:	<i>Znaš kakvi budući nastavnici treba da budu?</i>	emocije kao „zamajac“
J.P.:	<i>Dajte... [poziv na davanje predloga]</i>	promene
Tamara:	<i>Nastavnici bez emocija.</i>	nova dimenzija: nastavnici bez emocija
Verica:	<i>Roboti...</i>	
Tamara:	<i>Znači, kamen da budu da bi mogli sa ovim generacijama koje dolaze da funkcionišu, jer mislim da smo suviše emotivni svi...</i>	
Tanja:	<i>Moj razred... sad volim ih kao da sam ih ja</i>	aktuelno pozicioniranje:

	<i>rodila, toliko sam ih mnogo zavolela... Prosto, kad me razočaraju, ja to nosim kući... Budem jako tužna...</i>	„suviše emotivni“
Verica:	<i>I ja isto lično osećam...</i>	
J.P.:	<i>Jel bi manje emocija nešto popravilo?</i>	ispitivanje implikacija nove dimenzije
Tamara:	<i>Ja mislim da bi.</i>	
Nada:	<i>Ne daj Bože! Ali, šta bi popravilo?</i>	
J.P.:	<i>Ne znam...</i>	
Verica:	<i>Nas bi možda zaštitilo...</i>	
Tamara:	<i>Hladnija je glava.</i>	novi konstrukt: „hladnija glava“
Verica:	<i>Ja mislim da se bolje razmišlja kad se... onako, distancira čovek...</i>	
J.P.:	<i>Šta bi Vama to donelo?</i>	ispitivanje implikacija nove dimenzije
Goran:	<i>Verovatno bismo se mi bolje osećali... Ne bismo emotivno doživljavali. Sačuvali bismo živce za svoju porodicu...</i>	
J.P.:	<i>Kako izgleda nedelju dana u ovoj školi raditi ovako? [misli se na novu dimenziju - hladnije glave]</i>	misaoni eksperiment: biti hladnije glave
Goran:	<i>Ja to ne umem...</i>	
Verica:	<i>Plastičan primer... Imate neko dete koje je sitnije, pa ste bolećiviji... I imate neko dete koje je džambas, koje uvek pravi probleme... Treba biti hladne glave i saslušati i jednu i drugu stranu... Izbalansirati...</i>	
Goran:	<i>Da li vi mislite da ja mogu da ostanem tako hladan ako sam se iznervirao?</i>	odsustvo kontrole nad odigravanjem novog profesionalnog jastva
J.P.:	<i>Od koga zavisi to da li ćete ostati hladni ili ne?</i>	
Goran:	<i>Onda ću ja da pijem bensedine svako jutro...</i>	
J.P.:	<i>Gorane, da li Vi mislite da Vi ne želite da budete malo više hladne glave ili da Vi to ne možete?</i>	
Goran:	<i>Ja mislim da ja to ne mogu.</i>	
J.P.:	<i>A da li želite?</i>	
Goran:	<i>Pitanje [čita generativno pitanje iz svog individualnog izveštaja na osnovu primene Mreže]... Kaže ovako: „Pitanje za Vas: kako da postanete strpljiviji“. Ne znam. Hajde da treniram zen budizam! Kako drugačije? Jer ja hoću da imam sistem u kome ću ja da budem ispravan i očekujem da oni sa kojima radim budu ispravni.</i>	sistem kao agens promene
J.P.:	<i>Hoćete li da na nivou grupe napravimo jedan do dva dana neku probu... nešto na ovu temu... [kako biti hladnije glave u školi]</i>	poziv na eksperiment: biti više hladne glave u svakodnevnom profesionalnom okruženju
Tamara:	<i>Može.</i>	

Verica:	<i>Ja ću da probam sa svojim odeljenjem kao razredni starešina...</i>
J.P.:	<i>Možda da malo strukture više damo... Možda za kraj danas da svako zapiše ili zamisli jednu situaciju koja je izazov za vas u školi... da nađete neke zgodne situacije gde možete da vidite kako bi bilo da gledate to hladnije glave... Šta se dešava sa Vama, da li Vam je bolje, da li to neko primeti, da li to deca uopšte registruju, da li neko registruje... Prosto, dajte sebi kao priliku...</i>

Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, provizorni odgovor na grupno istraživačko pitanje (*Ni konflikti, ni odustajanje*) podrazumevao je pomeranje u pravcu uspostavljanja bolje kontrole nastavnika nad emocijama u profesionalnom kontekstu. Biti *hladnije glave* imalo je niz pozitivnih implikacija, koje su bile povezane sa smanjenjem profesionalnog stresa i izgaranja. Iako se pokrenulo pitanje nemogućnosti uspostavljanja kontrole nad emocijama, nastavnici su pozvani da testiraju provizorne dimenzije profesionalnog jastva u svakodnevnom kontekstu. Na ovaj način, uprkos brojnim teškoćama, tokom treće radionice započet je proces osmišljavanja novih dimenzija profesionalnog identiteta nastavnika.

Tokom eksperimentalnog perioda od sedam dana, nastavnici su imali prilike da isprobaju nove dimenzije profesionalnog jastva u svakodnevnom kontekstu. Na osnovu Izvoda 67, može se zaključiti da je jedan od ishoda bilo kolebanje između neuspeha da se proizvede doživljaj agensnosti i pomaka ka novim perspektivama i širenju repertoara mogućeg ponašanja nastavnika.

Izvod 67. Kolebanje između starih i novih značenja profesionalnog jastva.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Goran:	<i>Dakle, probleme na koje smo se prošli put žalili... nisu nimalo rešeni od onda do sad. Žulja nas to i sad mi možemo da se pravimo da nas baš briga za to, pa na taj način se oslobodimo stresa i sekiracije... ili da nastavimo da radimo predano i savesno, pa nemoguće da nas to ne dodirne. Ostaje pitanje kako će se menjati uslovi u kojima radimo i da li ćemo moći da otklanjamo probleme na nekom sistemskom nivou ne bi li smo mi bili u poziciji da se menjamo...</i>	neuspeh da se proizvede doživljaj agensnosti

J.P.:	<i>Vaš odgovor je... Vi kao nastavnik ne možete da se menjate dok se sistem ne promeni, da Vam to omogući?</i>	
Goran:	<i>Ne, mislim da je prošli put zaključak bio da se susrećemo sa problemima gde ne možemo da radimo svoj posao kako treba jer ne vladamo situacijom... jer nam izbijaju sve moguće instrumente iz ruku...</i>	sistem kao mesto promene
J.P.:	<i>I to je za Vas mesto promene... sistem?</i>	
Goran:	<i>Da, ja mislim sistem. Glupo je očekivati da se ja za dve nedelje promenim: „Baš me briga, nek radi ko šta hoće“ ...</i>	
J.P.:	<i>Jeste to rekli?[sebi]</i>	
Goran:	<i>Ne, nisam. Rekao sam... kad se nađem tako, kad udarim glavom u zid, kažem: „A šta to meni treba? Što bih se ja zbog ovoga nervirao kad se ja više nerviram nego što se deca nerviraju, a radi se o njihovoj oceni“ ...</i>	eksperimentisanje sa provizornim profesionalnim jastvom

Uprkos “zaglavljenosti” nastavnika u doživljaju odsustva agensnosti i očekivanju da sistemski promena predstavlja preduslov lične promene, u navedenom izvodu mogu se identifikovati i-momenti rekonceptualizacije. Prethodno navedeni izvod ukazuje na pokušaj eksperimentalnog testiranja hipoteze da nastavnik “hladnije glave” može prevazići neke probleme koji iskrsavaju kada postojeće lične teorije udare u “zid” ograničenja.

U slučaju jedne nastavnice, došlo je do odigravanja nove dimenzije profesionalnog jastva u konkretnoj situaciji iz svakodnevnog okruženja (Izvod 68). Problemska situacija koju je nastavnica navela odnosi se na rad sa učenikom koji podbacuje usled emocionalnih i porodičnih teškoća. Kao što se iz Izvoda 68 može uočiti, eksperimentisanje sa provizornim profesionalnim jastvom manifestovalo se kroz odustajanje od pokušaja da se učenik “natera” da radi. Umesto toga, nastavnica je “hladnije glave” pokušala da razgovara sa učenikom i primeni individualizovani pristup u radu sa njim. Eksperimentisanje sa provizornim profesionalnim jastvom dovelo je do inicijalnih uspeha – motivisanja učenika. Uprkos ovim uspesima, nastavnica se suočila i sa ograničenjima inicijalnih eksperimenata, kao što je neodrživost datog odigravanja u različitim situacijama i nemogućnost “dopiranja” do učenika. U daljem toku refleksivnih konverzacija, kroz poziv na interpersonalno konstruisanje osvetljeno je uzajamno pozicioniranje nastavnice i učenika. Nastavnica je u kontekstu ove problemske situacije

bila pozicionirana kao “veštica”, dok je interaktivno pozicionirala učenika kao nekoga ko “može, a neće”. Biti “veštica” značilo je zahtevati od učenika akademsko postignuće u skladu sa njegovim intelektualnim sposobnostima, uprkos porodičnim problemima. Umesto odigravanja profesionalne uloge “hladne glave”, nastavnica je izveštavala o izrazito “ličnom doživljavanju” čitave situacije. Kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, fdbek kolega podrazumevao je pružanje kolegijalne podrške i razumevanja za doživljaj teškoće u datoj situaciji.

Izvod 68. Od “Veštice” do “hladne glave”: pozicioniranje nastavnice u problemskoj situaciji.

	<i>Izvod iz transkripta</i>	<i>Kodiranje</i>
Verica:	<i>Imam ja jednu situaciju... Dete je jako pametno, dečak sve može, a ništa neće. Jako je lenj i njegov rad na času može da se predstavi sinusoidom... Ili radi i sve stiže, ili 3-4 dana ništa ne radi, pa 2 dana radi, pa 3 ne radi... Ja sam baš sa njim pokušavala hladnije glave da razgovaram i nekoliko puta sam uspela da ga motivišem da radi na času... Često se naljuti kad ne stigne. Danas nije stigao da napiše jedan zadatak i dalje nije hteo ništa da piše. Pre sam trošila mnogo energije da ga nateram da piše na času. Sad sam ga pustila, pošto veći deo je završio... pridem, polako diktiram mu, ali fizički ja to ne mogu uvek da radim... da mu stojim iznad glave da diktiram dokle je on stao, a ovim ostalima gde su oni stali... Ili se desi da ne piše ništa... Prošlog puta sam ga ostavila da ne radi ništa i kad se završio čas, ja sam imala monolog. Ja sam dobila dva „da“ od njega i jedno klimanje glavom. Prosto ne mogu da doprem do deteta...</i>	problemska situacija: učenik koji „može, a neće“ pokušaj eksperimentisanja sa provizornim profesionalnim jastvom elaboracija ishoda eksperimenta: inicijalno pozitivni, ali ograničeni ishodi
J.P.:	<i>Kako Vi to razumete? Šta mislite da se s njim dešava?</i>	poziv na interpersonalno konstruisanje
Verica:	<i>Mislim da je nezreo za školu, prvenstveno...</i>	
J.P.:	<i>Intelektualno, emotivno...?</i>	
Verica:	<i>Emotivno. Intelektualno ne, baš ima „kliker“³² za matematiku...</i>	
J.P.:	<i>Šta to znači... emotivno nezreo? (...)</i>	
Verica:	<i>Problem je, otac i majka su se sad razveli, a inače mu otac nije poklanjao pažnju...</i>	

³²Upotreba žargona.

J.P.:	<i>Vaša slutnja je da dete ima nekih problema u porodici?</i>	
Verica:	<i>Znam da ima.</i>	
J.P.:	<i>Kako mislite da on Vas doživljava?</i>	refleksivno i interaktivno
Verica:	<i>Kao vešticu koja ga maltretira da radi neke gluposti...</i>	pozicioniranje nastavnice: „veštica“
J.P.:	<i>Kako se Vi tu osećate?</i>	
Verica:	<i>Kao veštica koja muči dete. (...)</i>	
J.P.:	<i>Verice, da Vas pitam... Šta Vi kao nastavnik... njemu poručujete? Ne mora da znači da ste mu to i rekli, ali koju vrstu poruke mu šaljete time što se prema njemu postavljate tako kako se postavljate?</i>	poziv na interpersonalno konstruisanje
Verica:	<i>Pa ne znam.</i>	
Tanja:	<i>Da ga voli.</i>	
J.P.:	<i>Jel' to...?</i>	
Verica:	<i>Da mi je stalo da postigne nešto u životu.</i>	pozicioniranje učenika: „može, a neće“
J.P.:	<i>Jel' ima tu malo toga: „Možeš ti, a nećeš“?</i>	
Verica:	<i>Da... Rekla sam ja njemu nekoliko puta: „Marko, šteta je, ti možeš, a ne trudiš se“... Ima još jedna stvar... Da mene ne obruka.</i>	pozicioniranje nastavnice: „obrukana“
J.P.:	<i>Kako bi on mogao Vas da obruka? Šta treba da uradi, pa da kažete: „Marko me obrukao“...</i>	verbalizovanje problema: „šta god uradi, to lično doživljam“
Verica:	<i>Šta god da uradi, to lično doživljavam... Prosto, smatram to svojim ličnim porazom. Da nisam uspela da ga motivišem... Eto, to smatram mojom brukom.</i>	
J.P.:	<i>Šta kažu kolege Verici na ovo? Kad Marko nešto loše uradi, Verica se oseća obrukano?</i>	poziv na fidbek kolega
Tanja:	<i>Nisi ti kriva, Verice. Nemoj da se sekiraš... Ona tako treba da razmišlja samo o svom detetu, a o deci koju ovde vaspitava... ipak je sa njima ograničeno vreme... Očigledno ulaže solidnu energiju da postigne nešto. Ako joj se posreći, uspeće...</i>	podrška
Goran:	<i>Možda detetu nije toliko loše koliko... ko zna šta ti zamišljaš u svojoj glavi...</i>	unošenje drugačije perspektive: ograničena odgovornost nastavnika, „možda detetu nije toliko loše“
Tamara:	<i>Nekako... nekad nam treba da nas drugi podstaknu, da malo svojom perspektivom unesu nešto da bismo zaista neku drugu verziju izgradili. Kakva verzija Verice bi mogla da tu situaciju makar za mrvicu bolje podnosi?</i>	poziv na osmišljavanje novog provizornog jastva
J.P.:	<i>„Hladna glava“.</i>	vraćanje na dimenziju „hladna glava“: elaboracija ličnog značenja
Verica:	<i>Šta to znači u kontekstu sa Markom?</i>	
J.P.:	<i>Ponekad, kad nisam „hladne glave“, kad</i>	sačekati nasuprot nestrpljivosti

	<i>očekujem rezultate, znam da budem i ja nestrpljiva u vezi sa njim, a nekad tako i sačekam da odleži jer prosto vidim da mu se ne piše, pa ga pustim... Hajde, posle ćemo to da odradimo. Prosto, u trenutku da mogu „hladnije glave“ da odredim gde je, u kojoj je situaciji trenutno, konkretno da li može da radi ili ne može. Da li bi bilo dobro sad da ga pritisnem da odmah krene da radi ili da ga pustim tih desetak minuta, koliko mu treba, pa posle... Ja ću njemu biti dobra učiteljica... To što sad neće da nauči sve što bi mogao (...)</i>	procena situacije i odmeravanje sopstvenih reakcija sticanje novih perspektiva: dobra učiteljica je „hladne glave“ opovrgavanje hipoteze da dobra učiteljica maksimizuju akademsko postignuće po svaku cenu
J.P.:	<i>Da li Vam nešto znači ova priča sad?</i>	poziv na verbalizovanje ishoda
Verica:	<i>Kako ne! Ja znam da svi imamo problem i svi smo se nekad našli u toj situaciji... Ali prosto, kad vidim da imam podršku i da ne moram toliko emotivno da se uplićem... Ali to je jače od mene, takva sam...</i>	podrška kolega
J.P.:	<i>Koju ste Vi sad poruku dobili od mene i od kolega...</i>	osmišljavanje fidbeka kolega i facilitatorke
Verica:	<i>Da ne moram da budem baš tolika veštica... Ovako kad sedimo i pričamo, tako lepo zvuči... Ali kad se nađemo u konkretnoj situaciji, često ne znam kako ću da odreagujem. Naravno, o tome treba da se promisli...</i>	provizorno profesionalno jastvo: lakše osmisлити nego odigrati

S obzirom na prirodu grupnih refleksivnih konverzacija u radu sa nastavnicima, dimenzija “hladne glave” ostala je nedovoljno elaborisana na nivou ličnih značenja. Stoga je tokom sekvence vođenja koja je navedena u Izvodu 68 dodatno elaborisano lično značenje ove dimenzije profesionalnog jastva. Kada je Verica nastavnica “hladne glave” u odnosu sa Markom, ona ima više strpljenja i daje sebi vremena da proceni kako da odreaguje u konkretnoj situaciji. Ova elaboracija novog pozicioniranja Verice i Marka ukazuje na inovativne momente rekonceptualizacije, odnosno na sticanje novih perspektiva i širenje repertoara ponašanja. Biti “dobra učiteljica” za Vericu je nakon odvijanja ovog ciklusa refleksije značilo upravo biti učiteljica “hladne glave”, a ne neko ko po svaku cenu maksimizuje akademsko postignuće. Ipak, kao što se iz navedenog izvoda može uočiti, ishodi eksperimenata koje je Verica preduzela bili su ograničeni uglavnom na osmišljavanje provizornog profesionalnog jastva, bez detaljnijeg testiranja u svakodnevnom okruženju.

Nastavnička finalna evaluacija Razvojne laboratorije: ishodi grupnih eksperimenata

U celini, učešće nastavnika u *Razvojnoj laboratoriji* karakterisali su elaboracija na nivou grupnih značenja i doživljaj odsustva agensnosti. Sa jedne strane, elaboracija grupnih značenja profesionalnog identiteta bila je znatno dominantnija u odnosu na lična značenja. Sa druge strane, odsustvo agensnosti i kontinuirana “borba” za agensnost činili su ključne aspekte procesa u radu sa nastavnicima, što je kretanje kroz ciklus refleksije znatno otežavalo. Može se reći da je glavni ishod programa predstavljalo postepeno repozicioniranje nastavnika kao agensa promene, kao i osmišljavanje fragmenata novog profesionalnog jastva. Ključne “zamajce” u ovom procesu odigrala je elaboracija emocionalnih aspekata nastavničkog identiteta. Iz perspektive samih nastavnika, *Razvojna laboratorija* predstavljala je kontekst za “pražnjenje”, uspostavljanje bliskijih kontakata unutar organizacije i ohrabrenje (*Nemamo ovako priliku da pričamo i da se otvorimo za neke probleme koji... ovako smo shvatili da se svi suočavamo negde sa istim problemima. Mislim da je to negde bila poenta priče... da nas ohrabri*). Uprkos ovim pozitivnim ishodima, može se reći da učešće u *Razvojnoj laboratoriji* nije značajnije promenilo nastavničku percepciju da je ključno mesto promene njihove prakse zapravo sistem.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na početku ovog rada istaknuta je poruka Pitera Drakera (Drucker, 2004) da u društvu znanja moramo stalno iznova da izmišljamo sebe. Zaista, ideje o društvu znanja, ontološkoj akceleraciji, gubitku stabilnih država i brzom kapitalizmu, navode nas da proces profesionalnog obrazovanja posmatramo kao tesno povezan sa procesom konstrukcije identiteta. Savremene teorije identiteta pružaju teorijski okvir za osmišljavanje konkretnih tehnologija rekonstrukcije identiteta u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Primere ovih tehnologija predstavljaju integrisanje ličnog i profesionalnog vođenja, pojava modela refleksivne prakse i koučinga. O transformativnim efektima ovih tehnologija izveštava se u brojnim studijama, iako sami mehanizmi proizvodjenja promene još uvek nisu u dovoljnoj meri osvetljeni. Ovaj rad nastao je upravo u cilju daljeg razumevanja odnosa između procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i procesa konstrukcije identiteta.

Studija 1 odnosila se na mapiranje predstava ključnih aktera o odnosu navedenih procesa. U okviru *Studije 2* dizajniran je, primenjen i evaluiran jedan program kontinuiranog profesionalnog obrazovanja koji je za cilj imao rekonstrukciju profesionalnog jastva. S obzirom na uronjenost ove teme u kontekst socijalne prakse, metodološki okvir rada predstavljale su ideje o akcionoj nauci i kvalitativnom brikolažu. Ovakav metodološki okvir odabran je kako bi se, insistiranjem na istovremenoj rigoroznosti i relevantnosti, prevazišao jaz između bazičnih i primenjenih istraživanja. Nadalje, kvalitativni brikolaž je prepoznat kao prikladno istraživačko oruđe zbog svoje interpretativne i pragmatične orijentacije. U užem smislu, analitički okvir rada predstavljala je kombinacija utemeljene teorije i analize pozicioniranja. U nastavku teksta biće sumirani glavni nalazi, njihov doprinos, ograničenja, kao i praktične implikacije.

IMPLICITNE TEORIJE O RAZVOJU PROFESIONALNOG JASTVA

U okviru *Studije 1* identifikovana su tri tipa implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva (Tabela 26). Svaka od ovih teorija predstavlja skup određenih pretpostavki o prirodi profesionalnog jastva i mogućnostima njegovog razvoja. Može se reći da je na ovaj način u *Studiji 1* potvrđena hipoteza o postojanju različitih tipova implicitnih teorija, uključujući i razvojni tip. Takođe, može se reći da identifikovane implicitne

teorije odražavaju ključne dileme koje se navode u teorijama identiteta. Kao i u literaturi, u implicitnim teorijama ključnih aktera postoje polarizacije između dva shvatanja identiteta – entitetskog i razvojnog.

Implicitne teorije identifikovane u okviru *Studije 1* imaju značajne implikacije za proces kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U zavisnosti od tipa implicitnih teorija ključnih aktera, transformativnost kontinuiranog profesionalnog obrazovanja konceptualizovana je kao nemoguća, teška ili, pak, nužna. Može se govoriti o izvesnom neskladu između *Teorije 1* i konceptualizacija identiteta u diskursu društva znanja, što pokreće pitanje održivosti ovog tipa implicitnih teorija u kontekstu kontinuiranih i brzih društvenih promena. Implikacije *Teorije 2* odnose se na značaj profesionalne pripreme trenera/edukatora, od kojih se očekuje da postanu facilitatori promene. Nadalje, potrebno je pronaći rešenje kojim se prevazilazi paradoks da se najviše ulaže u razvoj zaposlenih koji su spremni da se razvijaju i kojima je razvoj najmanje potreban. U kontekstu *Teorije 2*, izuzetno je važno obezbediti organizacionu podršku individualnim promenama zaposlenih, dok je u izvesnoj meri obeshrabrujući podatak da je razvoj profesionalnog jastva učesnika iz javnog sektora/nastavnička profesija u značajnoj meri determinisan širim društvenim kontekstom. Implikacije *Teorije 3* odnose se na dalji razvoj transformativnih programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U tom smislu, značajni su podaci o preduslovima njihove transformativnosti koji su dobijeni u okviru *Studije 1*. Ovi podaci predstavljaju doprinos postojećim teorijama identiteta jer osvetljuju implicitne teorije ključnih aktera, kao i njihove implikacije u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Imajući u vidu kvalitativnu prirodu podataka o implicitnim teorijama ključnih aktera, jedan od pravaca budućih istraživanja može se odnositi na identifikovanje zastupljenosti ovih tipova implicitnih teorija u populaciji, kao i na njihovo povezivanje sa određenim karakteristikama zaposlenih (pol, uzrast, radni staž itd.).

Tabela 26. Pregled implicitnih teorija identifikovanih u okviru Studije 1.

Implicitne teorije identifikovane u Studiji 1	Osnovne pretpostavke o razvoju profesionalnog jastva	Implikacije za kontinuirano profesionalno obrazovanje
<p>Teorija 1: „Ili jesi, ili nisi“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalno jastvo predstavlja datost i nije podložno značajnijem menjanju. • Osnovni formativni faktori su nasleđe i rana iskustva. • Osoba nije pozicionirana kao agens promene. • Fragmentacija nije moguća, tako da je jastvo istovetno u privatnom i profesionalnom kontekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presudnu ulogu ima proces selekcije. • Od programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja ne očekuju se transformativni efekti. • Ulaganje u razvoj poželjnog profesionalnog jastva kao neopravdan trošak iz perspektive donosilaca odluka. • Prednost imaju programi koji nude stručna znanja.
<p>Teorija 2: „Promena je teška i nije svako spreman na promenu“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalno jastvo je podložno razvoju, ali proizvođenje promene predstavlja težak poduhvat. • Osnovni formativni faktor je individualna spremnost na promene. • Individualna spremnost na promene može da zavisi od organizacione podrške. • Individualna spremnost na promene učesnika iz javnog sektora/nastavnička profesija zavisi od šire društvene podrške. • Odgovornost za proizvođenje promene je podeljena između individua, organizacija i društva. 	<ul style="list-style-type: none"> • S obzirom da je proizvođenje promene teško, uloga trenera/edukatora, takođe, nije jednostavna. • Donosioci odluka individualizuju odgovornost za proizvođenje promena i smatraju opravdanim ulaganje u razvoj zaposlenih koji su spremni da se menjaju. Na ovaj način, najviše se ulaže u razvoj zaposlenih kojima je to najmanje potrebno. • Programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja trebalo bi da budu usmereni i na razvoj organizacione kulture koja podržava lične transformacije zaposlenih. • Programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja ne mogu da utiču na razvoj profesionalnog jastva u slučaju učesnika iz javnog sektora/nastavnička profesija.
<p>Teorija 3: „Promena je prirodna (i nužna)“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalno jastvo je podložno razvoju, a promena se posmatra kao prirodna i nužna. • Svakodnevna životna i radna iskustva predstavljaju formativne faktore. • Razvoj profesionalnog jastva posmatra se kao faktor profesionalne uspešnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja mogu da imaju transformativni efekat. • Opšta uspešnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja zavisi od njihovog transformativnog potencijala.

PREDUSLOVI PROIZVOĐENJA TRANSFORMATIVNIH EFEKATAU PROGRAMIMA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA

U okviru *Studije 1* potvrđena je i hipoteza o mogućnosti identifikovanja određenog skupa preduslova od kojih zavisi transformativnost programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U implicitnim teorijama ključnih aktera jedan od osnovnih preduslova transformativnosti programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja odnosi se na motivaciju osobe da se menja. Odsustvo motivacije zaposlenih percipira se kao faktor neefektivnosti programa. Sukob različitih perspektiva korisnika programa, trenera i donosilaca odluka o tome šta treba da se menja i na koji način, pokreće pitanje koje ima niz praktičnih implikacija - *u čijem interesu je proces kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. Sledeći preduslov koji je istaknut u implicitnim teorijama ključnih aktera odnosi se na kontinuitet programa. Uprkos značaju ove dimenzije programa, pokrenuto je pitanje održivosti kontinuiranih programa s obzirom na ritam svakodnevnih obaveza zaposlenih. Još jedna karakteristika transformativnih programa odnosi se na njihovu relevantnost, odnosno prilagođenost konkretnim korisnicima. Nadalje, u implicitnim teorijama ključnih aktera transformativni programi obezbeđuju prilike za vežbanje na realnim problemima, razvojni fidbek i praćenje procesa promene. Karakteristike trenera od kojih zavisi transformativnost programa podrazumevaju stručnost, veštine facilitacije, prilagodljivost i motivisanost trenera. Najzad, povezivanje organizacionog razvoja i razvoja zaposlenih opaža se kao način da se obezbedi organizaciona podrška promenama.

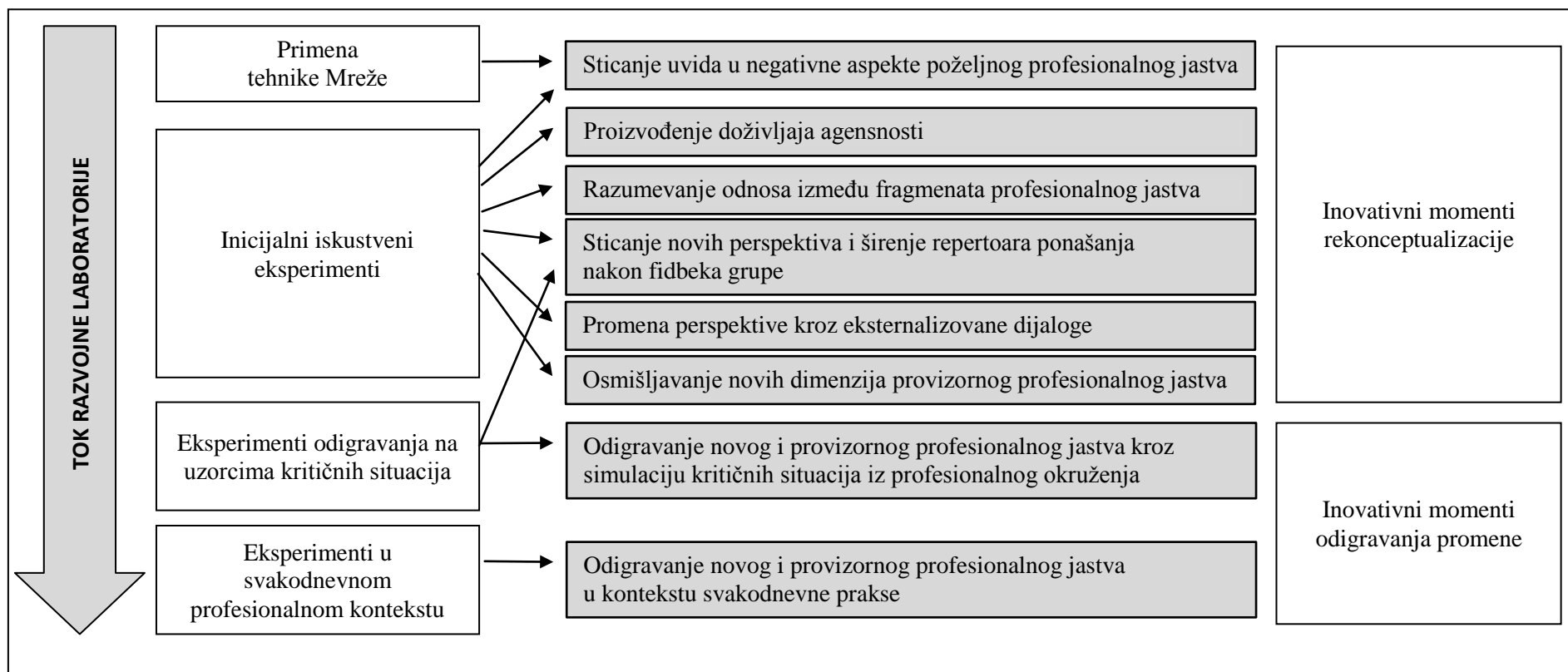
Može se reći da se implicitne teorije ključnih aktera o preduslovima proizvođenja transformativnih efekata u značajnoj meri poklapaju sa podacima koji se navode u literaturi (Alvarez *et al.*, 2004; Salas & Bowers, 2001; Winfred *et al.*, 2003). U razgovoru sa ključnim akterima potvrđen je značaj ovih preduslova i u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja u našoj sredini. Praktični značaj podataka o preduslovima transformativnosti odnosi se na mogućnost njihove primene prilikom donošenja odluka o programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Mogući pravac budućih studija svakako se odnosi na istraživanje u kojoj meri su navedeni preduslovi u praksi zaista i zastupljeni.

ISHODI RAZVOJNE LABORATORIJE

U okviru *Studije 2* proizvedena je tipologija različitih vrsta transformativnih ishoda, kao i tipologija ključnih mehanizama koji dovode do ovih ishoda. Pregled transformativnih ishoda koji su identifikovani u okviru *Studije 2* nalazi se na Slici 15. Kao što se može uočiti, ovi ishodi varirali su od sticanja određenih uvida, do odigravanja provizornih profesionalnih jastava u svakodnevnom kontekstu. Drugim rečima, može se reći da su u okviru *Razvojne laboratorije* identifikovani kako inovativni momenti rekonceptualizacije, tako i inovativni momenti odigravanja promene. Na ovaj način, potvrđena je inicijalna hipoteza da se kroz osmišljeni program kontinuiranog profesionalnog obrazovanja mogu proizvesti određeni transformativni efekti. Može se reći da su u radu sa učesnicima iz javnog sektora ovi efekti bili kvalitativno drugačiji, nego što je to bio slučaj sa učesnicima iz privatnog i nevladinog sektora. Ovaj nalaz može se prevashodno interpretirati kao rezultat nastavničkog doživljaja da niz društvenih i socijalnih faktora „blokira“ njihovu agensnost.

Ovi podaci su u skladu sa brojnim studijama u kojima se ukazuje na pozitivni efekat različitih intervencija, kao što su vođenje, podsticanje refleksije, transformativno učenje i koučing (Hatton & Smith, 1995; Snyder, 2008; Taylor, 1997; Taylor, 2007). Pored toga, navedeni podaci o ishodima *Razvojne laboratorije* predstavljaju doprinos postojećoj literaturi s obzirom da dodatno osvetljaju različite tipove transformativnih ishoda i mogu poslužiti kao osnova sistema kodiranja za evaluaciju programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Osnovno ograničenje u vezi sa podacima o ishodima *Razvojne laboratorije* odnosi se na njihovu kvalitativnu prirodu: navedeni podaci ne pružaju informacije o veličini efekta, razlikama između grupa učesnika itd. Ovaj pravac istraživanja svakako može predstavljati osnovu za buduće studije, posebno imajući u vidu specifičnost ishoda koji su identifikovani u radu sa učesnicima iz javnog sektora/nastavnička profesija. Još jedan zanimljiv pravac budućih istraživanja odnosi se na povezivanje različitih tipova implicitnih teorija (identifikovanih u okviru *Studije 1*) sa različitim tipovima ishoda. Drugim rečima, buduće studije mogu se usmeriti na proučavanje načina na koji implicitne teorije o razvoju profesionalnog jastva moderiraju efekte programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

Slika 15. Tipovi ishoda u različitim fazama Razvojne laboratorije.



Najzad, praktične implikacije podataka o ishodima *Razvojne laboratorije* upućuju na opravdanost dalje razrade ovog koncepta podsticanja rekonstrukcije u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, ali i na nužnost njihovog prilagođavanja u radu sa učesnicima iz javnog sektora/nastavnička profesija.

MEHANIZMI PROIZVOĐENJA TRANSFORMATIVNIH EFEKATA U RAZVOJNOJ LABORATORIJI

Kada je reč o mehanizmima proizvodjenja transformativnih efekata, u okviru *Studije 2* identifikovani su određeni principi i tipovi produktivnih facilitatorskih intervencija. Ovi podaci su u skladu sa inicijalnom hipotezom da je moguće osvetliti ključne mehanizme proizvodjenja transformativnih efekata u programima kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Na slici 15 rezimirana je povezanost između određenih tipova intervencija i određenih tipova transformativnih ishoda. Kao što se može uočiti, primena tehnike *Mreže* i brojni iskustveni eksperimenti imali su ulogu u proizvodjenju inovativnih momenata rekonceptualizacije.

Međutim, može se reći da su ulogu „zamajaca“ promene odigrali upravo eksperimenti odigravanja na uzorcima kritičnih situacija. Ovi eksperimenti predstavljali su osnovni mehanizam koji je dovodio do odigravanja provizornih profesionalnih jastava. Plodotvornost eksperimenata odigravanja na uzorcima kritičnih situacija može se dovesti u vezu sa omogućavanjem refleksije-u-akciji. Naime, ovi eksperimenti su, za razliku od drugih tipova intervencija, podrazumevali odvijanje refleksije tokom same akcije, a ne nakon nje. Među „zamajce“ promene mogu se svrstati i sledeće intervencije: grupni fdbek; nuđenje dimenzija provizornog profesionalnog jastva; upotreba „jezika agensnosti“, kao i elaboracija emocionalnih aspekata nastavničkog identiteta.

Nadalje, mehanizam proizvodjenja promene u okviru *Studije 2* osvetljen je kroz grafičke prikaze procesa vođenja u različitim fazama programa, tipologiju generativnih i elaborativnih pitanja, kao i tipologiju iskustvenih eksperimenata. Ukazano je na značaj oblikovanja programa na osnovu neposredno iznetih sadržaja učesnika, čime se postiže visok stepen individualizovanosti programa, uprkos grupnom nivou odvijanja procesa. Nadalje, ukazano je na značaj odmeravanja tempa vođenja, čime se obezbeđuje zajedničko kretanje učesnika kroz ciklus refleksije. Ilustrovana je mogućnost primene

tehnike *Mreže* u cilju definisanja zona narednog profesionalnog razvoja. Različiti tipovi domaćih zadataka omogućili su obezbeđivanje kontinuiteta procesa u periodu između radionica, kao i pripremu relevantnih sadržaja za elaboraciju tokom odvijanja programa. Značajnu ulogu imalo je i postepeno intenziviranje procesa i procenjivanje rizičnosti intervencija, od inicijalnih iskustvenih eksperimenata, do eksperimenata odigravanja u svakodnevnom profesionalnom okruženju.

Najzad, identifikovane su i osnovne prepreke na putu proizvođenja transformativnih efekata u okviru programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Doživljaj odsustva kontrole nad odigravanjem provizornih profesionalnih jastava, očekivanje da se promena odvija „automatski“, pitanje „cene“ promene i doživljaj lične neautentičnosti identifikovani su kao neke od ovih prepreka. U radu sa učesnicima iz javnog sektora/nastavnička profesija, osnovna prepreka odnosila se na doživljaj odsustva agensnosti i percepciju da obrazovni sistem predstavlja „mesto“ promene. Ove teškoće oblikovale su i facilitatorske intervencije u radu sa nastavnicima, među kojima su dominirale grupne refleksivne konverzacije.

Imajući u vidu da se u literaturi često ukazuje na nedovoljno razumevanje načina na koji se promena odvija, ovi podaci predstavljaju doprinos metodologiji proizvođenja promena u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. U praktičnom smislu, navedeni podaci mogu biti od koristi svima koji se bave oblašću facilitacije kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

NA SAMOM KRAJU...

S obzirom da u savremenom društvu diskurs kontinuiranog profesionalnog obrazovanja sve više postaje jedna od važnih “niti” identiteta, poduhvat rasplitanja tih “niti” postaje važan istraživački poduhvat. Podjednako važan zadatak predstavlja i razvijanje novih metoda podupiranja transformativnih aktivnosti u procesu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Značaj i implikacije ovog rada su višestruki: (1) *doprinos teorijama identiteta*, kroz osvetljavanje implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva; (2) *doprinos teoriji i metodologiji transformacije narativa o sebi*, kao potencijalno sredstvo razvoja kapaciteta za promene kod učesnika procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; (3) *doprinos teoriji i praksi akcione nauke* kao metodološkog okvira kojim

se prevazilazi granica između bazičnih i primenjenih istraživanja. Nadam se da će akteri procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na taj način biti makar za korak bliže mogućnosti da iznova izumljuju sebe.

KORIŠĆENA LITERATURA

- Abdelal, R., Yoshiko H., Alastair J. & McDermott, R. (2006). Identity as a variable. *Perspectives on Politics* 4, 695-711.
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109-137.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2010). A dialogical approach for conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 308-319.
- Allen, J. & van der Velden, R. (2011). *The flexible professional in the knowledge society*. Dordrecht: Springer.
- Allport, G. (1927). Concepts of trait and personality. First published in *Psychological Bulletin*, 24, 284-293. Retrieved on April 14th 2011 from <http://psychclassics.yorku.ca/Allport/concepts.htm>.
- Althusser, L. (1977). *Ideology and ideological state apparatuses*. (Retrieved on March 24th 2011 from <http://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>)
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review* 3(4), 385-416.
- Anthis K. & LaVoie, L. (2006). Readiness to change: A longitudinal study of changes in adult identity. *Journal of Research in Personality* 40, 209-219.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review* 55(5), 115-125.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action science, concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (2002). Double loop learning, teaching and research. *Academy of Management Learning and Education* 1(2), 206-218.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development* 47, 366-369.
- Bamberg, M. (2007). Stories: big or small—Why do we care?. In Bamberg, M. (Ed.), *Narrative — State of the art* (165-174). Amsterdam: John Benjamins.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity Analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396.
- Bamberg, M. (2008a). Twice-told tales: Small Story analysis and the process of identity formation. In T. Sugiman, K.J. Gergen, W. Wagner & Y. Yamada (Eds.), *Meaning in action* (183-204). New York: Springer.
- Bamberg, M. (2008b). Selves and identities in the making: The study of microgenetic processes in interactive practices. In Müller, U., Carpendale, J., Budwig, N. & Sokol, B. (Eds.), *Social life and social knowledge* (205-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology* 21(1), 3-24.
- Barbour, R.S. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Barret, F. & Cooperrider, D. (1990). Generative metaphor intervention: A new approach for working with systems divided by conflict and caught in defensive perception. *The Journal of Applied Behavior Science* 26(2), 219-239.

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching & Teacher Education*, 16, 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching & Teacher education* 20, 107-128.
- Ber, V. (2001). *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Betts, J. (2004) Theology, therapy or picket line? What's the good of reflective practice in management education? *Reflective Practice* 5 (2), 239-251.
- Billet, S. (2006). *Work, learning and identity*. Dordrecht: Springer link.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Boyatzis R. & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Boucher, C. (2007). Using reflective practice as a management development tool in a Victorian Health Service. *Reflective Practice* 8(2), 227-240.
- Brett, J. & Atwater, L. (2001). 360° feedback: Accuracy, reactions and perceptions of usefulness. *Journal of Applied Psychology* 86(5), 930-942.
- Brockbank, A. & I. McGill (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). Introduction. In Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (1-25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brockmeier, J. & Harre, R. (2001). Narrative: Problems and promises of an alternative paradigm. In Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.) *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (39-59). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brophy, S. (2007). PCP in business: A spectrum of experience. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 57–62. Retrieved on January 16th 2011 from: www.pcp-net.org/journal/pctp07/brophy07.html
- Brophy, S., Fransella, F. & Reed, N. (2003). The power of a good theory. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (329–338). Chichester: Wiley.
- Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. (2007). *Identities at work*. Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. In Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.) *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (25-39). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Burns, S. & Bulman, C. (2004). *Reflective practice in nursing: The growth of the professional practitioner*. Oxford: Blackwell Science.
- Bunch, K. (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review* 6(2), 142-163.
- Burr, V. (2002). *The person in social psychology*. London, UK: Taylor & Francis.
- Burrows, D. (1995). The Nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. *Nurse Education today*, 1, 346-350.
- Bushe, G. (1995). Advances in appreciative inquiry as an organizational development intervention. *Organization Development Journal* 13(3), 14-22.

- Bushe, G. & Kasam, A. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *Journal of Applied Behavior Science* 41(2), 161-181.
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. Bristol: Falmer Press.
- Caruso, R. (1992). *Mentoring and the business environment: Asset or liability?* Brookfield, VT: Dartmouth Publishing.
- Caspi, A., Roberts, B. & Shiner, R. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology* 56, 453-484.
- CEDEFOP (2005). *Improving lifelong guidance policies and systems*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: A snapshot*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2011). *Guidance and counseling for learning, career and employment*. Retrieved on December 12th 2011 from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/guidance-and-counselling-for-learning-career-and-employment.aspx>.
- Centar za profesionalni razvoj, Sektor za pripravnštvo i rukovođenje u obrazovanju i vaspitanju (2009). *Mentor i pripravnik: vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Cooperrider, D. (1986). *Appreciative inquiry: Toward a methodology for understanding and enhancing organizational innovation*. Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.
- Cooperrider, D., Barret, F. & Srivastva, S. (1995). Social constructionism and appreciative inquiry: A journey in organizational theory. In Hosking, D., Dachler, K. & Gergen, K. (Eds.), *Management and organization: Relational alternatives to individualism* (157-200). Aldershot: Averbury Press.
- Cooperrider, D. & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cope, J. (2005). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for "higher" level learning. *Management Learning* 34(4), 429-450.
- Costa, P. & McCrae, R. (1989). Personality continuity and the changes of adult life. In M. Storandt & G. R. VandenBos (Eds.), *The adult years: Continuity and change. The Master lectures*, Vol. 8. (41-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Costa, P., McCrae, R. & Siegler, I. (1999). Continuity and change over the adult life cycle: Personality and personality disorders. In C. R. Cloninger (Ed.), *Personality and psychopathology* (129-154). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self understanding. *Teaching & Teacher Education*, 24 (5), 1160-1172.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 1(1), 113-127.
- Davies, B. & R. Harre (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1990, 20 (1), 43-63.
- Dent, E. & Goldberg, S. (1999). Challenging "resistance to change". *Journal of Applied Behavioral Change* 35(1), 25-41.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and performative social science. *Qualitative Research* 1(1), 23-46.
- Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath. (Republication Dewey, J. (1997). *How we think*. New York: Dover Publications)
- de Vries, M. & Korotkov, K. (2007). Creating transformational executive education programs. *Academy of Management Learning & Education* 6(3), 375-397.
- Donaldson, S. (2008). *Program theory-driven evaluation science: Strategies and applications*. New York: Routledge.
- Downey, M. (1999). *Effective coaching*. London: Orion Business Books.
- Drucker, P. (1994a). Knowledge work and knowledge society: Transformations of this century. *Edwin L. Godkin Lecture*, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
(Retrieved on September 16th 2011 from http://cmap.bradercomm.net:8001/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1168308523370_415312417_40162).
- Drucker, P. (1994b). The theory of the business. *Harvard Business Review* 72(5), 95-104.
- Drucker, P. (2004). *The daily Drucker*. New York: Harper Business.
- Dutton, J., Roberts, L. & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review* 35(2), 265-293.
- Dweck, C., Chiu, C. & Hong, Y. (1999). Implicit theories and their role in judgements and reactions. A word from two perspectives. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory* 6(4), 267-285.
- Dweck, C. (2008). Can personality be changed: The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science* 17(6), 391-394.
- Đerić, I., Lalić-Vučetić, N. i Pavlović, J. (2011). Edukator kao refleksivni praktičar: autoetnografska studija. U: Vonta, T. & Ševkušić, S. (prir.) *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja vaspitača i učitelja* (112-126). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Đurišić-Bojanović, M. (2006). Stavovi mladih prema multikulturalnosti i prihvatanje pluraliteta ideja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 38(2), 430-444.
- Đurišić-Bojanović, M. (2007). Spremnost za promene: nove kompetencije za društvo znanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 39(2), 211-224.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008). Psihološke predispozicije nastavnika za podsticanje pluralističkog kognitivnog stila u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 40(1), 54-69.
- Edmondson, A. (2008). The competitive imperative of learning. *Harvard Business Review* 86(7-8), 60-67.
- Ellinger, A., Ellinger, A., Bachrach, D., Wang, Y. & Bas, A. (2011). Organizational investments in social capital, managerial coaching & employee related work performance. *Management Learning* 42(1), 67-85.
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.

- Erikson, E. (1966). The concept of identity in race relations: Notes and queries. *Daedalus* 95(1), 145-171.
- Erikson, E. (1970). Autobiographic notes on identity crisis. *Daedalus* 99(4), 730-759.
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. (2006). Developing subjective identities through collective participation. In S. Billet et al. (Eds.), *Work, subjectivity and learning*, (157-177). Dordrecht: Springer Verlag.
- European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2003). *Building the knowledge society: Social and human capital interactions*. Retrieved on May 15th 2011 from http://europa.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/shc_en.pdf.
- European Council (2000). *Presidency conclusions Lisbon European Council*. (Retrieved on August 12th 2011 from http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm).
- FAME Consortium (2003). *Work identities in Europe*. Retrieved on June 10th 2011 from <http://www.pjb.co.uk/npl/bp54.htm>.
- FAME Consortium (2007). Decomposing and recomposing occupational identities—A survey of theoretical concepts. In Brown et al. (Eds.), *Identities at Work* (13-44). Dordrecht: Springer Link.
- Fejes, A. (2008). Historicizing the lifelong learner: Governmentality and neoliberal rule, In Fejes, A. and Nicoll, K. (Eds), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (87-101). London: Routledge.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 327-359.
- Florent-Treacy, E. (2009). Behind the scenes in the Identity Laboratory: Participants' narratives of identity transition through group coaching in a leadership development programme. *International Coaching Psychology Review* 4(1), 71-86.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ford, J., Ford, L. & McNamara, R. (1988). Resistance and the background conversations of change. *Journal of Organizational Change Management* 15(2), 105-121.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In Dreyfus, H. and Rabinow, P. (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1996). Sex, Power, and the Politics of Identity. In Rabinow, P. (Ed.) *Ethics: Subjectivity and truth* (163-175). NY: The New Press.
- Frances, M. (2008). Stages of group development: A PCP approach. *Personal construct theory and practice* 5, 10-18.
- Freese, A. (2005). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching & Teacher Education*, 22 (1), 100-119.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Fridman, Dž. i Kombs, Dž. (2009). *Narativna terapija: socijalna konstrukcija omiljenih stvarnosti*. Beograd: Psihopolis.

- Fuko, M. (1998). *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38(4), 915-945.
- Gergen, K. & Gergen, M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In Sarbin, T. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (22-45). NY: Praeger.
- Gergen, K. (2001). *Social construction in context*. London: Sage Publication.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. NY: Oxford University Press.
- Gofman, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopoetika.
- Gonçalves, M., Matos, M. & Santos, A. (2008). Narrative therapy and the nature of “innovative moments” in the construction of change. *Journal of Constructivist Psychology* 22(1), 1-23.
- Goodwin, W. (1971). Resistance to change. *American Behavioral Scientist* 14(5), 745-766.
- Gray, D. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning* 38(5), 495-517.
- Gray, D., Ekinci, Y. & Goregaokar, H. (2011). Coaching SMEs managers: Business development or personal therapy? A mixed methods approach. *International Journal of Human Resource Management* 22(4), 862-881.
- Grice, J. W. (2002). Idiogrid: Software for the management and analysis of repertory grids. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 34, 338-341.
- Grubb, W. N. (2002). Who am I: The inadequacy of career information in the information age. *Paper prepared for the OECD Career Guidance Policy Review*. Retrieved on March 16th 2011 from <http://www.oecd.org/dataoecd/32/35/1954678.pdf>
- Guillen, L. & Ibarra, H. (2010). Leader's development: Beyond a one-size fits all approach to designing interventions. INSEAD Working Paper No. 2010/14/OB.
- Guichard, J. (2009). Self constructing. *Journal of Vocational Behavior* 75(3), 251-258.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harre, R. (1985). The language game of self-ascription: A note. In Gergen, K. & Davies, K. (Eds.), *The social construction of person* (259-264). New York: Springer Verlag.
- Harré, R., Smith, J. & Van Langenhove, L. (1995). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage Publications.
- Harre, R. & Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Harre, R. (2001). Metaphysics and narrative: Singularities and multiplicities of self. In Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (59-75). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education* 11(1), 33-49.
- Hedberg, P. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education* 33(1), 10-36.
- Hellström, T., Hellström, C. & Berglund, H. (2002). The innovating self: Exploring self among a group of technological innovators. *Journal of Managerial Psychology* 17(4), 267 – 286.
- Helson, R., Kwan, V., John, O. & Jones, C. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality* 36(4), 287-306.
- Hermans, H. (1999). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture and Psychology* 5(1), 67-87.
- Hermans, H. (2001). The construction of personal position repertoire: Method and practice. *Culture & Psychology* 7(3), 323-365.
- Hermans, H. (2002). Dialogical self as a society of mind: Introduction. *Theory & Psychology* 12(2), 147-160.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology* 16, 89-130.
- Hill, C. & Jones, T. (1992). Stakeholder agency theory. *Journal of Management Studies* 29(2), 131-154.
- Hoveid, H. & M. Hoveid (2008). Teacher's identity, self and the process of learning. *Studies in Philosophy and Education*, 27 (2-3), 125-136.
- HSE(1998). How to organize and run focus groups. Retrieved on June 10th 2011 from <http://www.hse.gov.uk/stress/standards/pdfs/focusgroups.pdf>
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly* 44(4), 764-791.
- Ibarra, H., Snoek, S. & Ramo, L. (2010). Identity-based leader development. In Nohria, N. & Khurana, R. (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice: A Harvard Business School centennial* (657-679). Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Ives, Y. (2008). What is coaching? An exploration of conflicting paradigms. *International Journal of Evidence-based Coaching and Mentoring* 6(2), 100-113.
- Jackson, P. (2004). Understanding the experience of experience: A practical model of reflective practice for coaching. *International Journal of Evidence-based Coaching and Mentoring* 2(1), 57-67.
- Jackson, R. (2010). *Encyclopedia of identity*. London: Sage.
- James, W. (1890). The principles of psychology. Retrieved on May 23rd 2011 from <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>
- James, P. (2002). Discourses and practices of competency-based training: implications for worker and practitioner identities. *Journal of Lifelong Education* 21(4), 369-391.
- Jordan, S., Messner, M. & Becker, A. (2009). Reflection and mindfulness in organizations: Rationales and possibilities of integration. *Management Learning* 40(4), 465-473.
- Kacerguis, M. & Adams, G. (1979). Erickson stage resolution: The relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence* 9(2), 117-126.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

- Kelly, G.(2004). Ontological acceleration. In Maher, B. (Ed.), *Clinical psychology and personality. The selected papers of George Kelly*(7-45). New York: Wiley.
- Kilburg, R. R. (2004). When shadows fall: Using psychodynamic approaches in executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 56(4), 246-268.
- Kincheloe, J. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry* 11(3), 323-350.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berret-Koehler.
- Kirpal, S. (2006). Work identities in comparative perspective: The role of national and sectoral context variables. *European Journal of Vocational Training* 39(3), 21-25.
- Koc, M. (2010). Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 95-106.
- Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2000). Experiential learning theory: previous research and new directions. In R.J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (227–249). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. (1993). Two models of reflection. *Teaching & Teacher Education* 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: Pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah New Jersey: Lorence Erlbaum Publishers.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. (2005). The organization in balance: Reflection and intuition as complementary processes. *Management Learning* 36(3), 371-387.
- Krueger, R. & Casey, M. (2002). *Focus group: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist* 55(1), 170-183.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural approach to understanding teacher identity. *Teaching & Teacher Education*, 21, 899-916.
- Leary, M. R. & Tangney J. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In Leary, M. R. & Tangney, J. (Eds.), *Handbook of self and identity* (3-15). NY: The Guilford Press.
- Leary, M. R. (2004). What is the self?: A plea for clarity. *Self and Identity*3, 1–3.
- Lewin, K. (1946), Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34–46.
- Löfström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education* 25(2), 681-689.

- Lunenberg, M., Zwart, R. & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education* 26 (6), 1280-1289.
- Mair, J. M. (1977). The community of self. In D. Bannister (Ed.) *New perspectives in personal construct theory* (125-149). London: Academic Press.
- Mair, J. M. (2000). Psychology as a discipline of discourse. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, Volume 3, Issue 3, 335 – 347.
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational experts' personal explicit theories of creativity and its development. *High Ability Studies* 22(2), 219-231.
- Maksić, S. & Bodroža, B. (2012). Mišljenja nastavnika o podsticanju kreativnosti u školi. *18. Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, 11-12. februar (51-52). Beograd: Filozofski fakultet.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41(9), 954-969.
- Marshall, M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice* 13(6), 522-526.
- Maslov, A.H. (1954) *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- McAdams, D. (2005). A psychologist without a country or living two lives in the same story. In Yancy, G. & Hadley, S. (Eds.), *Narrative identities: Psychologists engaged in self-constructions* (114-131). London: Jessica Kingsley Publishers.
- McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (2006). Introduction. In McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (Eds), *Identity and story: Creating self in narrative* (3-13). Washington, DC: APA Books.
- McDonald, W. (1993). Focus group research dynamics and reporting: An examination of research objectives and moderator influences. *Journal of the Academy of Marketing Science* 21(2), 161-168.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Medić, K., M. Despotović, K. Popović i Milanović, M. (2002). Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih. U: Kovač-Cerović, T. & Lj. Levkov (prir.): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Meggison, D., Clutterbuck, D. & Garvey, B. (2006). *Mentoring in action: A practical guide*. London: Kogan Page.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In Mezirow, J. (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (1-21). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46 (3), 158-173.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1 (1), 58-63.
- Milivojević, Đ. (2011). *Identitet: integrisan ili fragmentisan*. Diplomski rad odbranjen na Odeljenju za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Mirić, J. (2001). O pojmu identiteta u psihologiji. *Psihologija* 34(1-2), 49-60.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. NY: Wiley.
- Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology* 22, 129-152.

- Neenan, M. (2008). From cognitive behavior therapy (CBT) to cognitive behaviour coaching (CBC). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behaviour Therapy*, 26(1), 3–15.
- Neimeyer, R., Ray, L., Hardison, H., Raina, K., Kelley, R. & Krantz, J. (2003). Fixed role in a fishbowl: consultation-based fixed role therapy as a pedagogical technique. *Journal of Constructivist Psychology* 16(3), 249-271.
- Nerland, M. & Jensen, K. (2007): The construction of a new professional self: A critical reading of the curricula for nurses and computer engineers in Norway. In A. Brown, S. Kirpal & Rauner, F. (Eds.), *Identities at work* (339-360). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- OECD (2003). Career guidance: New ways forward. In OECD, *Education policy analysis: 2003 edition* (39-57). Paris: OECD.
- OECD (2004a). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris: OECD.
- OECD (2004b). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD.
- Oliver, D., Serovich, J. & Mason, T. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social Forces* 84(2), 1273-1289.
- Olson, E. (2003). Personal Identity. In S. Stich and T. Warfield (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Mind* (352-368). Oxford: Blackwell.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology* 88(4), 680-693.
- Orem, S., Blinkert, J. & Clancy, A.L. (2007). *Appreciative coaching: A positive process for change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics*. London: Routledge.
- Parker, I. (1999) Deconstruction and psychotherapy, In I. Parker (Ed.), *Deconstructing psychotherapy* (1-19). London: Sage.
- Parker, I. (2004). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham: Open University Press.
- Parsloe, E. & Wray, M. (2000). *Coaching and mentoring*. London: Kogan Page.
- Pavlović, J., Džinović, V. & Milošević, N. (2006). Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji. *Psihologija*, 39(4), 365-381.
- Pavlović, J. & Džinović, V. (2007): Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289-309.
- Pavlović, J. (2008). Istraživač kao sagovornik: uvažavanjem priča ka transformaciji praksi. U Stojnov, D. (ur.), *Metateorijske postavke kvalitativnih istraživanja* (219-237). Beograd: Zepter Book World.
- Pavlović, J., Šefer, J. & Stanković, D. (2010). Construction of preferred selves in children daydreaming narratives: Story of the two generations. *Psihologija* 43(3).
- Pavlović, J. (2010a). Using constructs and discourses as tools for exploration and transformation of meaning. In D. Bourne & M. Fromm (Eds.), *Construing PCP: New contexts and perspectives* (119-132). Norderstedt: Books on Demand.
- Pavlović, J. (2010b). Bridging the Gap Between Personal and Social Construction. In H. Soini, E-L Kronqvist & Guenther Huber (Eds.) *Epistemology for Qualitative Research* (119-132). Qualitative Psychology Nexus. Schwangau: Ingebor Huber Verlag.

- Pavlović, J. (2010c). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U Polovina, N. i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. & Stojnov, D. (2011). Personal construct coaching: "New/old" tool for personal and professional development. In Stojnov *et al.* (Eds.), *Personal construct psychology in an accelerating world* (137-147). Belgrade: EPCA Publishing.
- Pavlović, J. (2011a). Reframing the relationship between personal construct psychology and social constructionism: Exploring some implications. *Theory & Psychology* 20(6), 396-411.
- Pavlović, J. (2011b). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (63-102). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Peltier, J., Hay, A. & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education* 27(3), 250-263.
- Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry* 2(2), 58-71.
- Peters, M. (2005). The newprudentialism in education: Actuarial rationality and the entrepreneurial self. *Educational Theory* 55(2), 123-137.
- Phoenix, A. & Rattansi, A. (2005). Proliferating theories: Self and identity in post-Eriksonian context. *Identity: An International Journal of Theory and Research* 5(2), 205-225.
- Piderit, S. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes towards organizational change. *Academy of Management Review* 25(4), 783-794.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNU Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. U J.A.Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London, The Falmer Press.
- Polovina, N. (2009): Model za analizu sustava implementacije supervizije u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite društava u tranziciji; u M. Ajduković (ur.): *Refleksije o superviziji: europska perspektiva* (101-159). Zagreb: Pravni Fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć Zagreb.
- Polovina, N. i J. Pavlović (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pope, M. & Denicolo, P. (2001). *Transformative education*. Whurr publishers.
- Pope, M. (2003). Construing teaching and teacher education worldwide. In: Fransella, F. (Ed.) *International handbook of personal construct psychology*, (195-202). Wiley & Sons.
- Potter J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: Sage Publications.
- Procter, H. & Procter, J. (2008) The use of qualitative grids to examine the development of the construct of Good and Evil in Byron's play 'Cain: A mystery'. *Journal of Constructivist Psychology* 21(4), 343-354.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. London: Sage.

- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu: kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija* 62(4), 597-609.
- Reissman C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8(2), 145-170.
- Roberts, B. (1997). Plaster or plasticity: Are adult work experiences associated with personality change in women? *Journal of Personality* 65(2), 205-232.
- Roberts, B., Caspi, A. & Moffitt, T. (2003). Work experiences and personality development in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology* 84(3), 582-593.
- Roberts, L., Dutton, J., Spreitzer, G., Heaphy, E., & Quinn, R. (2005a). Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30, 712–736.
- Roberts, L., Spreitzer, G., Dutton, J., Quinn, R., Heaphy, E. & Barker, B. (2005b). How to play to your strengths. *Harvard Business Review* 83(1), 75-80.
- Robins, R., Nofhle, E. Trzesniewski, K. & Roberts, B. (2005). Do people know how their personality has changed? Correlates of perceived and actual personality change in young adulthood. *Journal of Personality* 73(2), 489-522.
- Robins, R., Tracy J. & Trzesniewski K. (2008). Naturalizing the self. In John, O., Robins, R. & Pervin, L. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. NY: The Guilford Press.
- Rose N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rotenberg, C. T. (2000). Psychodynamic psychotherapy and executive coaching-- overlapping paradigms. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 28(4), 653-663.
- Ryynänen, K. (2001). *Constructing physician's professional identity – explorations of students' critical experiences in medical education*. PhD thesis.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology* 52, 471-499.
- Sampson, E. (1985). The decentralization of identity. *American Psychologist* 40(11), 1203-1211.
- Sarbin, T. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In Sarbin, T. (Ed.) *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (3-22). New York: Praeger Publishers.
- Sarbin, T. (2000). Worldmaking, self and identity. *Culture & Psychology* 6, 253-258.
- Sarbin, T. (2005). The poetics of my identities. In G. Yancy, & S. Hadley (Eds.), *Narrative identities: Psychologists engaged in self-construction* (13-35). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Sava, I. & Nuutinen, K. (2003). At the meeting place of world and picture: Between art and inquiry. *Qualitative Inquiry* 9(4), 515-534.
- Schachter, E. (2005). Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research* 20(3), 375-395.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Scanlon, L. (2011). *“Becoming” a professional: An interdisciplinary analysis of professional learning*. Dordrecht: Springer.
- Scheibe, K. (1986). Self narratives and adventure. In Sarbin, T. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (129-152). NY: Praeger Publishers.
- Scholes, R. (1981). Afterthoughts on narrative: language, narrative and antinarrative. U W. J. T. Mitchel (Ed.), *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schön, D. (1971). *Beyond the stable state*. New York: Norton.
- Schön, D. (1982). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (2002). From technical rationality to reflection-in-action. In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson & J. Clarke (Eds.), *Supporting lifelong learning: Volume one, perspectives on learning* (40-62). London: Routledge.
- Seale, K. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry* 5(4), 465-478.
- Seligman, M. (1998). *President’s Address from The APA 1998 Annual Report*, appearing in the August, 1999 American Psychologist. Retrieved on November 5th 2011 from <http://www.ppc.sas.upenn.edu/aparep98.htm>
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55(1), 5-14.
- Shapiro, J., Secor, C. & Buchart, A. (1983). Illuminative evaluation: Assessment of the transportability of a management training program for women in higher education. *Educational Evaluation & Policy Analysis* 5(4), 465-471.
- Shockley, K., Bond, H. & Rollins, J. (2008). Singing in my own voice: Teachers’ journey towards self-knowledge. *Journal of Transformative Education* 6(3), 182-200.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership* 42(7), 43-48.
- Slay, H. & Smith, D. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations* 64(1), 85–107.
- Smith, M. B. (2002). Self and identity in historical/sociocultural context: “Perspectives on selfhood” revisited. In Kashima, Y., Foddy, M. & Platow, M. J. (Eds.), *Self and identity: Personal, social and symbolic* (229-243). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snyder, C. (2008). Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education* 6(3), 159-181.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U Polovina, N. i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (221-243). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stelter, R. (2009). Coaching as a reflective space in a society of growing diversity. *International Coaching Psychology Review*, 4(2), 209-220.
- Stephenson, N. & Papadopoulos, G. (2003). *Analysing everyday experience: Social research and political change*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Stojnov, D. (1999a). Ličnost: ispitivanje porekla, značenja i razlike od srodnih pojmova. *Psihologija* 32(1-2), 45-64.
- Stojnov, D. (1999b). Identitet: polifren ili monolitan? *Psihologija* 32(3-4), 141-156.

- Stojnov, D. & Butt, T. (2002). The relational basis of personal construct psychology. In R. Neimeyer & G. Neimeyer (Eds.), *Advances of personal construct theory: New directions and perspectives* (81-113.). London: Praeger.
- Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata: teorija i terapija*. Beograd: Zepter Book World.
- Stojnov, D. (2004). Teachers as personal (construct) transformers. *PsycCRITIQUES* 49(1), 63-65.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba: konstruktivizam kao platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D., Džinović & Pavlović, J. (2008). Kelly Meets Foucault: Understanding School Underachievement. *Journal of Constructivist Psychology* 21 (1), 43-59.
- Stojnov, D. & Pavlović, J. (2009). Spying on the self: The constructivist rologram techniques as a tool for coaching relational selves. Invited Masterclass at the 2nd European Coaching Psychology Conference, December 15-16th. British Psychological Society, London, UK.
- Stojnov, D. & Pavlović, J. (2010). Invitation to personal construct coaching. *International Coaching Psychology Review* 5(2), 129-139.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's Quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stryker, S. (2007). Extending the relevance of identity theory to personality theory: Mutual relevance. *Journal of Personality* 75(6), 1083-1102.
- Sultana, R. (2003). *Guidance policies in the knowledge society: Trends, challenges and responses across Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Taylor, E. (1997). Building upon a theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48(1), 34-59.
- Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Learning* 26(2), 173-191.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. Routledge: London.
- Tilley, S. (1995). Notes on narrative knowledge in psychiatric nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 2, 217–226.
- Tricot, A. (2002). *Improving occupational information: Information, guidance, counseling*. A paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services Commissioned jointly by the European Commission and the OECD. Retrieved on September 3rd 2011 from <http://www.oecd.org/dataoecd/59/26/2485392.pdf>
- Tung, R. (1995). Guest editor's introduction. Strategis human resource challenge: Managing diversity. *The International Journal of Human Resource Management* 6(3), 482-493.
- Tushman, M. & O'Reilly, C. (2007). Research and relevance: Implications of Pasteur's Quadrant for doctoral programs and faculty development. *Academy of Management Journal* 50(4), 769–774.
- Usher, R., & Bryant, I. (1989). *Adult education as theory, practice and research*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Usher, R., Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. London: Routledge.
- Usher, R. (2007). Reading lifelong learning through a postmodern lense. In D. Aspin (Ed.), *Philosophical perspectives on lifelong learning*(211-233). Dordrecht: Springer.
- Usher, R.& Edwards, R. (2007). *Lifelong learning – Signs, discourses, practices*. Dordrecht: Springer.
- van der Haar, D. & Hosking, D. (2004). Evaluating appreciative inquiry: A relational-constructionist perspective. *Human Relations* 57(8), 1017-1036.
- Vernon, T. (2007). Beyond bricolage. In Taylor, P. & Wallace, J. (Eds.), *Contemporary qualitative research: Exemplars for mathematics and science educators* (205-216). Dordrecht: Springer.
- Vigotski, L. (1972). Istorijski razvoj ponašanja čoveka. *Psihologija* 1-2, 77-84.
- Vlada Republike Srbije (2006). *Strategija razvoja odraslih u Republici Srbiji*.
- Waldock, T. & Kelly-Rawat, S. (2004). *The 18 challenges of leadership*. London: Prentice-Hall.
- Wang, G. & Wilcox, D. (2006). Training evaluation: Knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources* 8(4), 528-539.
- Ward, G. (2008). Towards executive change: A psychodynamic group coaching model for short executive programmes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 67 - 78.
- Watts, A. (2009). The relationship of guidance to VET. *Paper prepared for the Education and Training Policy Division, OECD*, Paris as part of Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Retrieved on September 24th 2011 from <http://www.oecd.org/dataoecd/20/13/44246616.pdf>
- Webster's Third International Dictionary (1966). Springfield (MA): Merriam-Webster.
- Wertsch J. &Sohmer, R. (1995). Vygotsky on Learning and Development. *Human Development* 38, 332-337.
- White, M. &Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Whitmore, J. (1996). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Williams H., Edgerton, N. & Palmer, S. (2008). Cognitive behavioral coaching. In Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (Eds.), *Handbook of coaching* (37-55). London: Sage.
- Winfred, A., Bennett, W., Edens, P. & Bell, S. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology* 88(2), 234-255.
- Wojecki, A. (2007). 'What's identity got to do with it, anyway?' Constructing adult learner identities in the workplace. *Studies in the Education of Adults*39 (2), 168-182.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.*Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 17(2), 89-100.

PRILOZI

PRILOG 1. POZIV ZA UČEŠĆE U ISTRAŽIVANJU.



„RAZVOJNA LABORATORIJA“ *Pilot program profesionalnog razvoja*

O programu. Željene promene u praksi odigravaju se kroz promenu „teorija“ ili narativa o sebi i svom profesionalnom okruženju. Tokom serije od 5 dvosatnih radionica, učesnici najpre identifikuju potencijalne zone profesionalnog razvoja, a zatim osmišljavaju i izvode željene „eksperimente“ u praksi.

Teme.

Radionica 1. *Moja „profesionalna lična karta“.* Kako doživljavate sebe u profesionalnoj ulozi? Kako ste se menjali kroz vreme u profesionalnoj ulozi? Koji su slededi profesionalni izazovi pred Vama? Primena tehnika samoprocene.

Radionica 2. *Lično istraživačko pitanje: „Kako da...“.* Šta biste želeli da radite drugačije u praksi? Kako bi ta promena uticala na Vas i Vaše profesionalno okruženje? Priprema „eksperimenta“ u praksi.

Radionica 3. *Praktična primena: „Pokušaću da...“.* Na koji način je moguće ostvariti željenu promenu u praksi? Šta bi bile glavne prepreke? Kako biste mogli da ih prevaziđete? Sprovođenje „eksperimenta“ u praksi.

Radionica 4. *Ishodi praktičnih proba.* Kako je protekla primena u praksi. Šta su glavni ishodi i utisci? Evaluacija ishoda „eksperimenta“.

Radionica 5. *Povratna informacija i evaluacija programa.* U kojoj meri Vam je program bio koristan? Na koji način bi program trebalo unapređivati?

Kontakt osoba. Pilot program je deo doktorske disertacije Mr Jelene Pavlović, istraživača saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja, www.ipisr.org.rs. Tel: _____ . Email: pavlovich.jelena@gmail.com. Realizaciju programa finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

PRILOG 2. ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ VODIČA ZA FOKUS GRUPE I INTERVJUE.

ISTRAŽIVAČKA PITANJA	PITANJA IZ VODIČA	VEZA IZMEĐU ISTRAŽIVAČKIH CILJEVA I PITANJA IZ VODIČA
ISTRAŽIVAČKO PITANJE 1: NA KOJI NAČIN UČESNICI GOVORE O ODNOSU IZMEĐU PROCESA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA I PROCESA KONSTRUKCIJE IDENTITETA?	1. Percepcije profesionalne uloge 1.1. Na šta prvo pomislite kada se spomene Vaša profesija? Šta za Vas znači biti _____ (<i>naziv profesije</i>)? 1.2. Šta je Vaša osnovna uloga na poslu? Šta znači dobro obavljati taj posao? Šta mislite da se od Vas očekuje? 1.3. Kako drugi opažaju Vašu profesiju?	<ul style="list-style-type: none"> - Uvodno pitanje za „zagrevanje“ učesnika; - Razumevanje da li se kontinuirano profesionalno obrazovanje percipira kao aspekt profesionalne uloge; - Razumevanje da li treneri/edukatori i donosioci odluka percipiraju rekonstrukciju profesionalnog identiteta korisnika kao cilj programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.
	2. Identitet i profesionalna uspešnost 2.1. Od čega sve zavisi da li će neko dobro obavljati Vaš posao? 2.2. U kojoj meri su lične osobine faktor profesionalne uspešnosti u tom poslu? (Na skali od 1-100). Zašto? 2.3. Kakva osoba je idealni “profil” za obavljanje Vašeg posla? 2.4. * ³³ Kako se postaje takva osoba? 2.5. * Da li se, po Vašem mišljenju, te osobine razvijaju ili ne? Kako?	<ul style="list-style-type: none"> - Razumevanje da li se domen subjektivnosti opaža kao značajan faktor profesionalne uspešnosti; - Osvetljavanje ličnih teorija učesnika o formiranju subjektivnosti u profesionalnom kontekstu; - Ispitivanje da li se domen subjektivnosti opaža kao podložan promeni;
	3. Slika o sebi kao profesionalcu 3.1. Navedite 5 osobina koje Vas dobro opisuju u profesionalnom kontekstu? Koje od ovih osobina najviše utiču na to kako obavljate posao? 3.2. Navedite primer kako ste uspešno razrešili neku profesionalnu situaciju upravo zahvaljujući tim osobinama. 3.3. Navedite primer kada su te osobine predstavljale	<ul style="list-style-type: none"> - Pozitivne osobine razmatrane kako bi se učesnici podstakli da potom govore i o ograničavajućim osobinama (u skladu sa principima uvažavajućeg istraživanja); - Osvetljavanje ličnih teorija učesnika o formiranju subjektivnosti u profesionalnom kontekstu (primeri iz

³³ Ključna pitanja u vodiču označena su zvezdicom.

	<p>prepreku/ograničenje.</p> <p>3.4. * Da li biste želeli da promenite te osobine? Da li mislite da je te osobine moguće promeniti?</p> <p>3.5. * Šta je u najvećoj meri uticalo na formiranje karakteristika koje Vas dobro opisuju u profesionalnom kontekstu?</p> <p>3.6. * Da li ste se menjali tokom vremena kao profesionalac? Koje osobine su Vas ranije opisivale? Kako je došlo do te promene?</p> <p>3.7. Da li je preuzimanje profesionalne uloge uticalo na Vaš doživljaj sebe u svakodnevnom životu?</p>	<p>ličnog iskustva);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ispitivanje da li se domen subjektivnosti opaža kao podložan promeni (primeri iz ličnog iskustva);
<p>ISTRAŽIVAČKO PITANJE 2: KAKO UČESNICI PROCENJUJU TRANSFORMATIVNI POTENCIJAL PROCESA KONTINUIRANOG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA?</p>	<p>4. Predstave o profesionalnom razvoju</p> <p>4.1. Šta bi, prema Vašem mišljenju, trebalo da budu efekti programa profesionalnog razvoja?</p> <p>4.2. * U kojoj meri profesionalni razvoj može da utiče na razvoj profesionalnog identiteta? Na lični razvoj?</p> <p>4.3. Šta su bili efekti programa profesionalnog razvoja u kojima ste Vi učestvovali? * Da li su ovi programi doprineli Vašem ličnom razvoju ili razvoju profesionalnog identiteta? Na koji način?</p> <p>4.4. * Da li su programi profesionalnog razvoja uticali na razvoj nekih od osobina za koje ste rekli da Vas dobro opisuju?</p> <p>4.5. Na koji način bi programi profesionalnog razvoja mogli u još većoj meri da doprinesu Vašoj profesionalnoj uspešnosti?</p> <p>4.6. Da li imate neke generalne preporuke za buduće programe profesionalnog razvoja?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Razumevanje željenih ishoda procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; - Elaboracija ličnih teorija učesnika o transformativnosti procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; - Percepcija ostvarenih ishoda programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; - Ispitivanje da li se rekonstrukcija identiteta opaža kao ishod procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja; - Podsticanje učesnika da formulišu preporuke koje bi uticale na uvećanje transformativnog potencijala procesa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

PRILOG 3. FORMULAR ZA POPUNJAVANJE MREŽE REPERTOARA KONSTRUKATA ULOGA.

1	Ja sada kao profesionalac	Ja kao profesionalac kakav ne bih voleo/volela da budem	Ja kao profesionalac kakav bih voleo/volela da budem	Ja na početku karijere	Ja za nekoliko godina	7
opterećen	3	1	5	1	4	relaksiran

**PRILOG 4. „TEŠKO SE TO RAZVIJA“. (KORISNICI PROGRAMA IZ
JAVNOG SEKTORA)**

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Dragan:	<i>To ja često kažem... Ako neko ima 10 na fakultetu nekom, ne znači da će znati da prenese znanje. To je nešto s čim se čovek rađa. Teško se to razvija... Pre svega komunikativnost i želja da to radi.</i>	nasleđe kao formativni faktor teškoće promene
Toma:	<i>Znate, neko može da bude prirodno komunikativan, a neko da to uči, da uloži mnogo truda, a da ostane...</i>	nemogućnost promene profesionalnog jastva učenjem
Dragan:	<i>A neko može da iskoristi to prirodno...</i>	

**PRILOG 5. „DA TU SVOJU SUJETU PREISPITAŠ“. (KORISNICI
PROGRAMA IZ NEVLADINOG I PRIVATNOG SEKTORA)**

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Tanja:	<i>Negde da se trudiš da tu svoju sujetu preispitaš da vidiš da li si pogrešio, da li može bolje...</i>	preispitivanje sujete
Marija:	<i>Sve se slažem, ali mislim da je jako bitno da nema zapadanja u neku kolotečinu... ne kolotečinu posla, nego to da ti sebe smatraš da ti sve najbolje znaš. Da je neophodno i da učiš i da se razvijaš i da se preispituješ, da vidiš koliko si zadovoljan sobom, da tražiš pomoć. I mislim da je to konstantan proces. To je moje mišljenje za sve poslove...</i>	nepristajanje na kolotečinu ne smatrati da sve najbolje znaš neophodno učiti i razvijati procenjivati svoje zadovoljstvo traženje pomoći konstantan proces

**PRILOG 6. „TI KAO POJEDINAC MOŽEŠ DA SE MENJAŠ U ODNOSU NA
SVOJE KOLEGE...“(TRENERI IZ JAVNOG SEKTORA)**

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Kako se postaje takav [uspešan] nastavnik?</i>	artikulacija implicitnih teorija o razvoju profesionalnog jastva
	(...)	
Nada:	<i>Važi puno i od interakcije, od uslova u kojima nastavnik radi...</i>	organizacioni kontekst kao formativni faktor
J.P.:	<i>Neka klima?</i>	provera razumevanja
;Sandra:	<i>Opet se vraćam na ovaj primer... Ali, ako imaš direktora koji će da postavi kao pravilo... Zato što mu je jedan Pera došao i žalio se: „Pa znate, ja ne volim te radionice“... I onda je direktor to zauzeo kao</i>	direktor kao ključna figura u formiranju organizacione klime u školi

zajednički stav. Znači, ako radiš u takvoj sredini, onda teško da će ti pozitivni primeri da isplivaju. Ako radiš u jednom malo drugačije kontekstu, onda će i ovi pojedinci koji treba da se priviknu na to, lakše da se priviknu. Znači, ako se forsira jedna pozitivna klima... Mnogo zavisi od interakcije, od uslova u kojima radiš... Jer ti kao pojedinac možeš da se menjaš u odnosu na svoje kolege, na neki zajednički stav, na neke zajedničke ciljeve...

formativna uloga konteksta
pozitivna klima
interakcija i uslovi
povezanost individualnog i
organizacionog razvoja

PRILOG 7. „RAZLIČITI SU LJUDI, ONDA JE TAJ DEO TEŽAK“. (TRENERI IZ PRIVATNOG SEKTORA)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>Šta vi vidite kao ulogu trenera? Ne sad školska definicija, nego lično iskustvo...</i>	artikulisanje implicitnih teorija o ulozi trenera
Petar:	<i>Da se prilagodi i obezbedi da neko napravi neki pomak... time dopre do njega...</i>	prilagođavanje korisnicima dopreti do korisnika
J.P.:	<i>U smislu...?</i>	
Petar:	<i>Da ga ponuka na usavršavanje.</i>	ponukati na usavršavanje
Dragana:	<i>Pa, da...</i>	
Biljana:	<i>Različiti su ljudi, onda je taj deo težak...</i>	individualne razlike teškoće promene
Petar:	<i>Ima ljudi, ima znanja, ali ga je jako teško preneti. Jako je teško da druga strana prihvati taj momenat, prilagodi način komunikacije, svede na jednostavno...</i>	uloga trenera nije laka prilagoditi način komunikacije, svesti na jednostavno
J.P.:	<i>Nekako, uloga kao... prilagoditi se konkretnim polaznicima, biti pristupačan, dostupan...</i>	provera razumevanja
Dragana:	<i>Ima veze i sa tim. Mislim da je to jedan aspekt toga. S jedne strane, treba da bude jednostavno da bi moglo da se usvoji na kognitivnom nivou i da mora da bude emotivno jednostavno. Da im ne deluje kao... mislim da im ne treba nametati prevelik zahtev za ličnim razvojem, za ličnom promenom bilo koje vrste...</i>	kognitivna nasuprot emotivnoj jednostavnosti ne nametati prevelik zahtev za promenom
Petar:	<i>Mislim da je soft skills posebno nezgodno jer zadireš u lično i onda nekako teško je biti u poziciji eksperta u nečem ličnom... to je teško balansirati... U bilo čemu drugom što nije lična stvar, ljude to mnogo manje povređuje, mnogo je manje ugrožavajuće da im ja držim predavanje. Kada su lične stvari u pitanju,</i>	posebne teškoće kada je u pitanju promena u ličnom domenu povređivanje, ugrožavanje

	<i>onda je to vrlo pipavo...</i>	
Dragana:	<i>Jeste, meni najveći otpor pruža publika na seminaru Lična efikasnost i upravljanje vremenom, jer je to soft skill. A na temama tipa prodaje, pregovaranja, tu se vrlo rado uključuju, jer ovde se tiče nečega što je baš lično... kako se organizuješ, koji su ti životni ciljevi, kako balansiraš život jedan i drugi... profesionalni i privatni.</i>	najveći otpor kada je u pitanju promena u ličnom domenu

PRILOG 8. „NA SILU MOŽEŠ SAMO NEKOME DA UZMEŠ, A NE MOŽEŠ NIŠTA DA DAŠ.“(DONOSIOCI ODLUKA IZ NEVLADINOG SEKTORA)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Dragan:	<i>Ima ona narodna: „Na silu možeš samo nekome da uzmeš, a ne možeš ništa da daš“. Pošto smo već opisali situaciju kod nas, čini mi se da oni ljudi koji vide da to njima može nešto doprineti, da se oni za to bore i da dolaze sa takvim predlozima i vrlo su radi da prihvate takve predloge kada dolaze sa moje strane. I to jeste, čini mi se, na jednom nivou pitanje lične odluke. Ti programi profesionalne obuke, podizanje kapaciteta, jesu zapravo u tom smislu počivali na dobrovoljnosti i spremnosti ljudi da u njima učestvuju i da se obrazuju konstantno, da budu u tom nekom trendu. Meni se čini da sam ja, možda je to i posledica toga, ja sam više sklon tome da... da određeni ljudi prosto ne mogu da daju ono što se od njih očekuje i da ne treba gubiti vreme na to.</i>	ne možeš ništa da daš na silu uviđanje lične koristi od profesionalnog razvoja spremnost na promene kao lična odluka dobrovoljnost i spremnost na promene kao preduslov proizvođenja promene ne treba gubiti vreme na razvoj zaposlenih koji ne mogu da daju ono što se od njih očekuje

**PRILOG 9. RAST SAMOPOUZDANJA NA POČETKU KARIJERE.
(KORISNICA PROGRAMA IZ NEVLADINOG SEKTORA)**

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
J.P.:	<i>U kojoj meri profesionalni razvoj može da utiče na razvoj profesionalnog identiteta?(...)</i>	artikulacija implicitnih teorija
Tanja:	<i>Sećam se kad sam počela da radim, a bila student da su mi pomagali zato što sam imala taj osećaj samopouzdanje su mi davali. Posebno što sam na početku karijere radila sa mnogo starijim ljudima i držala sam njima edukaciju pa sam imala problem od tog generacijskog jaza pa da oni prihvate mladog da im priča nešto...</i>	na početku karijere izvor samopouzdanja izgrađivanje poverenja

PRIOLOG 10. SEMINARI KOJI RAZVIJAJU LIČNOST NASTAVNIKA: NEMA IH, A TREBALO BI DA IH IMA.(KORISNICI PROGRAMA IZ JAVNOG SEKTORA)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Nemanja:	<i>Da, ali seminari... bar koje sam ja posmatrao... se uglavnom... utiču na to da se poveća nivo znanja nastavnika, a ne da se popravi odnos nastavnika i dete...</i>	dominacija stručnih/predmetnih programa za nastavnike
J.P.:	<i>Jel' s e slažete sa kolegom?</i>	
Marija:	<i>Apsolutno. Seminari te vrste mogu da razviju neke tehničke veštine kod nastavnika, ali ne i njegove... da podstaknu njegov lični razvoj u smislu vaspitanja i obrazovanja i posvećivanja deci. Seminari se bave samo tim tehničkim problemima...</i>	razvoj tehničkih veština, ali ne i lični razvoj od ličnog razvoja nastavnika zavisi posvećivanje deci
J.P.:	<i>Jel' bi trebalo da ima i seminara koji imaju za cilj razvijanje tih osobina ličnosti?</i>	artikulacija teorija o razvoju profesionalnog jastva
Marija:	<i>Apsolutno bi trebalo da ima seminara koji pokrivaju i razvijanje ličnosti i taj odnos pedagog-psiholog. Što više pristupa pedagoga-psihologa koji bi pomogli nastavnicima... Jer dosta nastavnika dolazi iz industrije koji nisu učili na fakultetu pedagogiju i psihologiju... Koji to polože na nekom ispitu, ali to ne znači da oni stvarno mogu da rade sa decom...</i>	potreba za programima koji razvijaju ličnost nastavnika priprema nastavnika koji nisu studirali nastavničke fakultete: kompenzatorna uloga programa

PRIOLOG 11. I STRUČNJAK I VODITELJ.(TRENERI IZ JAVNOG SEKTORA)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Jasna:	<i>Možda bi sve te uloge edukatora grubo mogli da podelimo u te dve neke ključne grupe. On je negde stručnjak za temu ili oblast o kojoj se govori na seminaru.Znači mora da ima puno znanja o tome, da vlada tom oblašću, da nema iznenađenja za njega...</i>	dvostruka uloga edukatora: stručnjak i voditelj
Lidija:	<i>Što nije uvek slučaj, na žalost...</i>	stručnost
Jasna:	<i>Ja pričam šta bi trebalo... A s druge strane bi trebalo da bude voditelj u pravom smislu reči... Trener ili neko ko je puno učio o tome, koji je i sam prolazio obuke, ko se usavršavao. Ne možeš da budeš trener i da znaš kako držati seminar ovako odjednom...</i>	nužnost usavršavanja trenera u veštinama facilitacije
J.P.:	<i>Na koji način su te dve uloge različite? Na koji način je to voditelj drugačije od ovoga</i>	artikulisanje implicitnih teorija o poželjnim

	<i>stručnjak?</i>	karakteristikama trenera
Jasna:	<p><i>Postoje neka znanja o tome kako voditi seminar. Ovo što kaže Lidija... Možeš da uđeš i da pričaš sat i poex cathedra. To je predavanje koje možeš da čuješ bilo gde, od bilo koga. Znači, neko ko nije trener može tako da ispredaje 45 minuta, a vođenje seminara podrazumeva puno novih znanja kako balansirati grupu, kako s njima komunicirati... Od toga kako da koristiš tehniku pomagala do toga kako da stojiš, na koji način da se obraćaš učesnicima, kako da nikog ne zanemariš, kako da se uključiš, kako da ih angažuješ, kako da ih privoliš da te slušaju i da budu motivisani, kako da ih podstakneš da izvuku neke tri ključne stvari iz svega onoga što si rekao, kako da odu s nečim u glavi, a ne sa haosom...</i></p>	<p>veštine voditelja: upravljanje grupom, komunikacija, motivisanje učesnika</p>

PRILOG 12. "DONOSIOCI ODLUKA SE NE UDUBLJUJU...". (TRENERI IZ PRIVATNOG SEKTORA)

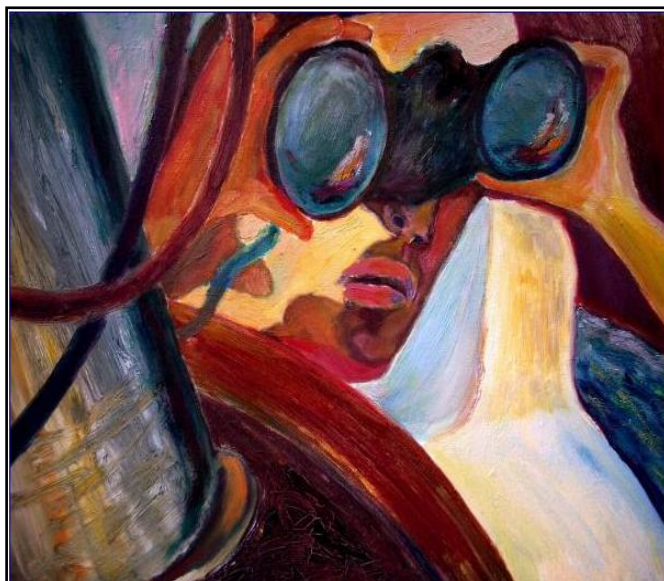
	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Milena:	<p><i>Na žalost moraš da prođeš kroz HR menadžera, a oni mahom ne razumeju šta ovi drugi ljudi rade. Ima ih nekoliko u Srbiji koji se jako dobro razumeju u svoj posao, ali na žalost samo ih je nekoliko u pitanju... Oni ne znaju tačno kako ni da procene šta tačno ljudima treba. Ja nisam sigurna kako oni donose odluke. Ja mislim da oni dobiju budžet i neke opšte teme koje treba da pokriju i na tome se završi. Da se oni uopšte ne udubljuju. Mi smo imali susret s jednom HR menadžerkom strane jedne kompanije... Znači, ipak je trebalo neki input da dobije u kompaniji, šta je neophodno... Kad mi je tražila nešto novo... Ne zna ona tačno šta bi, ali bi nešto što nema na tržištu...</i></p>	<p>kritika načina na koji menadžeri ljudskih resursa donose odluke o razvoju zaposlenih neadekvatna procena razvojnih potreba zaposlenih odsustvo veze između planiranja organizacionog razvoja i razvoja zaposlenih</p>

PRILOG 13. POVEZANOST LIČNOG I ORGANIZACIONOG RAZVOJA. (DONOSILAC ODLUKA IZ PRIVATNOG SEKTORA)

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Zorica:	<p><i>Ono što mi radimo, mi radimo treninge i koji se odnose na komunikaciju i motivaciju i na timski rad i na odlučivanje i na neophodnost</i></p>	

	<i>promene i sve te stvari radimo, ali šta je manjkavost tih nekih stvari koje bi mogle po zdravoj logici da utiču na sve te osobine koje želimo... Manjkavost je ta što onog trenutka kad se mi vratimo u firmu, ko je šta zapamtio, zapamtio je, ko nije, nije i nikad te niko o tome neće ništa pitati... Čak i ako se u toj evaluaciji efekata obuka tvoj nadređeni izjasni tako da misli da ti nisi imao nikakav doprinos poslu nakon te obuke... Niko neće doći i reći Jelena vidi tvoj nadređeni je rekao da ti nisi imala jel se ti sećaš nečega o čemu je pričano na toj obuci? Taj momenat fali...</i>	odsustvo praćenja procesa promene na organizacionom nivou odsustvo odgovornosti za proizvođenje promene: nedovoljno jasno definisane odgovornosti i uloge
J.P.:	<i>Praćenje?</i>	provera razumevanja
Zorica:	<i>Da, i ta evaluacija koja se radi je bolja nego nikakva, ali opet se to svede na procenu neposrednog rukovodioca u jednom trenutku, a meni je malo problematično da radim obuke na način... pošto na pola godine se radi ocenjivanje... tema je bila ta i ta i ja sam sećam se primetio jednom kad se on vratio na posao, da je on nešto inicirao dobro to je bilo O. K. I onda je gotovo. Onda smo potpuno završili sa svom tom obukom sa svim njenim efektima, posledicama itd. Nema... nema... ono tipa npr. neki direktor sektora ima neke svoje zaposlene u tom sektoru... Recimo, dvoje od tih zaposlenih su bili prošle nedelje na nekom treningu. Nema toga da on dođe da sedne s njima da kaže: „Kako vam je bilo?“ Toga nema...</i>	nedadekvatna evaluacija programa odsustvo praćenja procesa promena od strane menadžmenta
J.P.:	<i>Neka vrsta podrške na organizacionom nivou?</i>	provera razumevanja
Zorica:	<i>Da, i to je stvar koja mislim da je u startu propuštena. U startu kad postaviš sistem edukacije, razvoja, usavršavanja ljudi, napravi dobar sistem praćenja. Napravi nekakav sistem praćenja i planiranja, pa koriguj i usavršavaj kako budeš imao informacije o tome šta se i kako dešava. Ali ako ti u startu puštiš da se treninzi dešavaju kao takvi da ih ti sam organizuješ po nekom svom nahođenju i da tu nikakvu vrstu plana provere i praćenja nema, onda je malo teško posle sve vratiti na pravi put...</i>	uspostavljanje sistema praćenja kao temelj procesa organizacionog razvoja odsustvo sistemskog učenja haotičnost razvojnih procesa

PRILOG 14. PRIMERI “VIZUELNIH PODSETNIKA”: POSMATRAČ.



**PRILOG 15. PRIMERI “VIZUELNIH PODSETNIKA”: GLINA KAO SIMBOL
PROIVODENJA AGENSNOSTI.**



PRILOG 16. „NEVLADIN SEKTOR – POLITIČKI ANGAŽMAN NA MALA VRATA“

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Znači to što radim... ako je to profesija, to ljudi onako sa strane opažaju kao nešto beskorisno i nepotrebno i kao neki politički angažman na mala vrata. Nevladin sektor je u pitanju... tako da uglavnom su negativne u najširoj javnosti. Onda uža javnost oni koji su iz naše branše oni opažaju to kao neka vrsta strahopoštovanja, ali mene lično unutar toga ja im malo kvarim to...</i>	javne percepcije nevladinog sektora

PRILOG 17. ANINA NAKNADNA VALIDACIJA STUDIJE SLUČAJA.

	Izvod iz transkripta	Kodiranje
Ana:	<i>Sve je korektno - a kada to kažem ne mislim na nesto solidno, nego korektno u smislu jako dobro opravdano i elaborisano. Što se mene tiče, ništa mi nije ugrožavajuće i ne bunim se da ostane tako. Hvala ti što si podelila ovo sa mnom...</i>	dobra opravdanost i elaborisanost

BIOGRAFIJA AUTORKE

Jelena Pavlović je rođena 1979. godine u Beogradu. Diplomirala je 2005. godine na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, sa temom *Diskurs kao nova tema u psihologiji* i prosečnom ocenom 9.29. Magistrirala je 2008. godine na istom odeljenju sa temom *Pozicije subjekata i diskursi o znanju: analiza govora učenika i nastavnika* i prosečnom ocenom 10. U periodu 2003-2007. godine angažovana je kao demonstrator na predmetu Psihologija ličnosti na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. U radnom odnosu je u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu od 2005. godine. Objavila je više desetina radova u vodećim nacionalnim i međunarodnim publikacijama. Ko-urednica je dve nacionalne monografije (*Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika; Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*) i jedne međunarodne monografije (*Personal construct psychology in an accelerating world*). Bila je koordinator/menadžer projekta *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (2010-2011), koji se realizovao u okviru Regionalnog programa podrške društvenim istraživanjima na Zapadnom Balkanu. Dobitnica je stipendije Republičke fondacije za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka, stipendije Beogradske otvorene škole (BOŠ) i nagrade za najbolji studentski rad na međunarodnoj konferenciji Evropske asocijacije za psihologiju ličnih konstrukata (EPCA) u Londonu 2008. godine. Teme kojima se bavi su procesi konstrukcije i rekonstrukcije identiteta u obrazovnom kontekstu, kontinuirani profesionalni razvoj i kvalitativna metodologija.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Јелена Павловић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

КОНСТРУКЦИЈА ИДЕНТИТЕТА У ДИСКУРСУ
КОНТИНУИРАНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

- 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, 26.4.2012.

Јелена Павловић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора ЈЕЛЕНА ПАВЛОВИЋ

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада КОНСТРУКЦИЈА ИДЕНТИТЕТА У ДИСКУРСУ
КОНТИНУИРАНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Ментор ПРОФ. ДР ДУШАН СТОЈЧОВ

Потписани Јелена Павловић

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, 26. 4. 2012

Јелена Павловић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

КОНСТРУКЦИЈА ИДЕНТИТЕТА У ДИСКУРСУ
КОНТИНУИРАНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

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, 26.4.2012.

Јелена Павловић