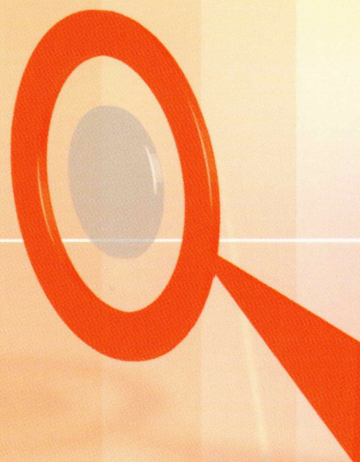


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 ст. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ПРИМЕНА КОУЧИНГА У КОНТЕКСТУ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА

Јелена Павловић¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Циљ овог рада представља приказ и евалуација једног модела групног коучинга као облика професионалног развоја наставника. У првом делу рада биће понуђено одређење појма *коучинг*, као и основни принципи на којима почива ова развојна интервенција. Потом ће бити приказан један модел групног коучинга који је назван *Развојна лабораторија*. Модел је дизајниран и примењен у раду са наставницима једне београдске основне школе. Евалуација процеса и исхода примене овог програма групног коучинга биће понуђена кроз истраживачку форму студије случаја. Најзад, у закључку рада биће понуђене препоруке за унапређивање праксе професионалног развоја наставника.

■ Коучинг као облик професионалног развоја наставника

Професионални развој наставника представља свеобухватан процес који подразумева стално развијање укупних потенцијала појединца са циљем квалитетнијег обављања посла и унапређивања праксе (Lajović, Radosavljević, Mitić, Pavlović, Jovanović, Arandelović, Krneta & Milošević-Ješić, 2009). То је процес кроз који наставници критички изграђују и развијају своја знања, вештине и емоционалну интелигенцију који су суштински значајни за квалитетно професионално резонување, планирање и праксу са децом и младима, као и колегама, током свих фаза професионалног живота (Day, 1999).

Основна идеја *коучинга*, као облика професионалног развоја, јесте да наставници мењајући своје претпоставке, имплицитне теорије и уверења, мењају и своју професионалну праксу (Pavlović, 2011, 2012, 2015; Pavlović & Stojnov, 2011, 2016). У основи коучинга је схватање знања као процеса осмишљавања искуства који се нужно преплиће са другим личним

¹ E-mail: pavlovich.jelena@gmail.com

значањима особе. Ова идеја води порекло још од Дјуијевог принципа да је свако образовање нека врста реконструкције, а новије изворе ове идеје представљају конструктивистичке теорије учења и промене и приступи у којима се у тесну везу доводе процеси истраживања, рефлексije и трансформације (Dewey, 2004; Pore & Denicolo, 1995; Schon, 2002). Промена о којој је реч у коучингу је ширег опсега од усвајања специјализованих и стручних знања, а обухвата домен имплицитних теорија, које се могу односити на доживљај самоефикасности и самопоуздања, комуникацију и сарадњу, креативност, решавање проблема у пракси и тако даље (Hargreaves, 1994).

Коучинг је вођен развојним потребама наставника и њиховим виђењем шта је лично релевантно за њихов професионални развој (Fullan, 2001). Од наставника се у процесу коучинга очекује да сами преузму одговорност за свој професионални развој, кроз циклусе рефлексije и експериментације о сопственим развојним путањима, експериментације са новим или другачијим праксама, као и поновне рефлексije о процесу и ефектима промене (Korthagen, 2001). На овај начин, наставници су у процесу коучинга позиционирани као особе чија активна укљученост, партиципација, жеља за променом представљају, заправо, предуслов промене. За разлику од ментора, који је наставник са више искуства, коуч не мора бити експерт у настави, већ експерт у методологији вођења промена (Roberts, 2000). Сам процес коучинга може подразумевати рад са појединцима, групама, тимовима или секторима унутар организације (Srećković-Stanković & Pavlović, 2017).

■ Приказ модела групног коучинга наставника: Развојна лабораторија

Модел групног коучинга наставника под називом *Развојна лабораторија* заснован је на централној идеји коучинга која се односи на подстицање професионалне експериментације. Развојна лабораторија ослања се на моделе рефлексивне праксе, конструктивистичког коучинга и уважавајућег истраживања (Pavlović, 2012). Програм је осмишљен тако да се обухвати један циклус рефлексije која се одвија кроз пет фаза. Свака фаза изводи се као двосатна радионица.

Прва радионица названа је *Моја професионална лична карта* и њен централни сегмент била је примена технике *Мрежа репертоара конструката улога* са циљем самопроцене наставника (Kelly, 1955; Stojnov, 2003; Đerić,

Lalić-Vučetić & Pavlović, 2011). Посредством ове дијалогске технике испитује се систем личних димензија помоћу којих наставници осмишљавају себе у професионалном контексту. Примена технике подразумева самопроцену наставника (*Ја сада као професионалац, Ја као професионалац какав бих желео/желела да будем*) у односу на изабране димензије на седмостепеној скали. Техника *Мреже* је нудила учесницима одређени степен структуре (кроз задате елементе), али и слободе да унесу лично релевантне димензије. Оваква форма самопроцене имала је задатак да подстакне учеснике на рефлексiju, као и да укаже на могуће правце професионалне експериментације, кроз стицање увида у раскорак између актуелне и жељене перцепције наставника у професионалној улози.

Друга радионица названа је *Лично истраживачко питање: како да...* Основни циљ ове радионице био је да, у складу са Дјуијевим идејама (Dewey, 2004), позове учеснике да програм схвате као врсту личног истраживања или експериментације. Формулисање личног истраживачког питања представљало је први корак на том путу. Друга радионица дизајнирана је тако да започне упознавањем учесника са резултатима технике самопроцене која је задата током прве радионице. Како би се обезбедило да се током радионице заиста и формулишу лична истраживачка питања, за сваког учесника посебно осмишљена су одређена питања. Поред формулисања одговора на питање *шта бисте желели да радите другачије у пракси*, током друге радионице елаборисане су и импликације дате промене.

Трећа радионица названа је *Практична примена: Покушаћу да...* Циљ ове радионице био је да се конкретизује истраживачко питање формулисано у другој фази програма. Кроз повезивање личног истраживачког питања са конкретним ситуацијама у пракси предвиђено је да програм подстакне учеснике на експериментацију. Трећа радионица осмишљена је тако да учесници већ током радионице започну прве експерименте кроз одигравање, симулације, писање наратива о жељеном понашању у пракси или кроз конструкцију генеративних метафора. Такође, на трећој радионици заједно са учесницима осмишљени су „домаћи задаци“ у виду експеримената који се могу спровести у реалном контексту праксе.

Током четврте радионице, која је названа *Исходи практичних проба*, елаборисани су резултати примене конкретних експеримената у пракси. Четврта радионица осмишљена је као контекст за елаборацију успешних, али и неуспешних подухвата. На овај начин, циљ четврте радионице био је да се учесници охрабре и да им се пружи подршка, било да су начинили

прве кораке ка професионалној експериментацији, било да су учили ограничења и препреке на путу промене. Релативно отворена структура четврте радионице осмишљена је тако да се омогући што већи степен респонзивности за садржаје које би учесници унели током ове радионице.

Циљ последње радионице, *Повратна информација и евалуација програма*, јасан је већ из самог њеног назива. Поред евалуационе улоге, ова радионица означавала је и формални завршетак програма.

Циљеви истраживања односили су се на формативну и сумативну евалуацију *Развојне лабораторије*, као програма професионалног развоја који је почивао на методологији групног коучинга. Евалуација *Развојне лабораторије* подразумевала је разумевање трансформативних ефеката програма, као и разумевање процеса који доводе до тих ефеката.

■ Метод

Учесници. У студији је учествовало укупно 8 наставника из једне београдске основне школе. Наставници су усмено контактирани преко мреже сарадника Института за педагошка истраживања да као добровољци учествују у циклусу едукативно-искуствених радионица. Од учесника је тражена сагласност у вези са аудио-снимањем радионица, уз гарантовање анонимности података. Учесницима је предочена могућност да се, уколико желе, упознају са резултатима обраде података. Наставницима који су учествовали у истраживању није понуђена компензација за учешће, а могућу мотивацију за њихов пристанак представљао је лични допринос реализацији докторске дисертације из области професионалног развоја.

Процедура прикупљања података. Комплетан садржај групних коучинг сусрета са наставницима сниман је помоћу аудио-уређаја. На основу аудио-записа, сачињени су транскрипти, чија је анализа омогућила разумевање механизма произвођења трансформативних програма, критичних фактора успеха, домета и ограничења програма. Примењен је и завршни евалуациони упитник, који је представљао основу за сумативну евалуацију програма. Истраживање је спроведено 2011. године. Ауторка рада имала је двоструку улогу у фацитилитацији групног коучинга и у каснијој анализи прикупљених података.

Процедура анализе података. Подаци су анализирани применом утемељене теорије (Strauss & Corbin, 1990). Принципи утемељене теорије примењени су како би се обезбедила цикличност и систематичност у поступку

анализе. У првој фази, обављено је линијско отворено кодирање у циљу утврђивања иницијалних кодова, који нису били унапред детерминисани. Након фазе отвореног кодирања, уследила је фаза аксијалног кодирања у којој је анализа била у већој мери усмерена и концептуална. У овој фази, иницијални кодови груписани су у одређене теме, које су одражавале централне активности и исходе у оквиру „Развојне лабораторије”. Најзад, током фазе селективног кодирања идентификоване теме су даље елаборисане кроз успостављање веза између појединих тема, чиме је обављена даља интеграција и хијерархизација података.

■ Резултати истраживања

□ Наставнички групни портрет: сами против свих

На самом почетку Развојне лабораторије наставници су указали на раскорак између сопствених и друштвених перцепција наставничке улоге (Извод 1). Из перспективе наставника, упркос изузетном значају и одговорности професионалне улоге коју имају, њихов друштвени положај је неповољан, а јавне перцепције њихове професије претежно су негативне.

Извод 1. *Позиционирање наставника: непријатељи родитеља и деце*

	Извод из транскрипта	Кодирање
Ј.П.:	<i>Шта за вас значи бити наставник? Каква је то професија?</i>	елаборација професионалне улоге
Јасна:	<i>Важна.</i>	значај и углед професије
Соња:	<i>Врло хумана и пожртвована.</i>	
Горан:	<i>Професија од угледа...</i>	
Наташа:	<i>Али је мало у другом плану у овом друштву одувек било (...)</i>	неповољно друштвено позиционирање наставника: маргинализована група без значаја
Верица:	<i>Ми немамо значај уопште... немамо значај... то је наша илузија...</i>	
Јасна:	<i>Можда ми мислимо да имамо значај...</i>	
Верица:	<i>...Ми немамо ни улогу, ни значај... потпуно једна маргинализована група смо... Саг, што имамо идеју, илузију да нешто радимо значајно, то је... мислим, само илузија (...)</i>	

Извод из транскрипта	Кодирање
Верица: <i>Свако од нас понаособ је непријатељ под пуним именом у презименом у једној породици...</i>	неповољно позиционирање наставника: непријатељи деце и родитеља регулатива као „кочење“ наставника
Горан: <i>Најмање... Баш тако.</i>	
Јасна: <i>У више породица... Ми смо непријатељи у кућама људи који живе и који би много боље живели да не морају да школују децу (...)</i>	
Тамара: <i>Мало смо ограничени у тим нашим могућностима. Коче нас. Ја мислим да нас прилично коче...</i>	
Ј.П.: <i>Ко?</i>	
Горан: <i>Из Министарства.</i>	
Сања: <i>Закон.</i>	
Тамара: <i>Да, да. Закон нас јако кочи. Све некако се... та права ученика... ми се мал' те не доживљавамо као њихови непријатељи.</i>	

Током даљег одвијања *Развојне лабораторије* наставници су позвани да наведу особине које их добро описују у професионалном контексту. Међутим, овај задатак представљало је за њих својеврстан изазов. Кроз низ елаборативних питања разматрани су разлози наставника због којих им је било тешко да говоре о себи као професионалцима. Одговори наставника на ова питања били су неодређени и нису допринели разјашњавању разлога ове тешкоће (*Тешко је; Увек је лакше да други кажу; Таква сам какву ме видите, још мало додајте и то сам ја*).

Чињеница да су у *Развојној лабораторији* учествовали наставници запослени у истој организацији могла је да доведе до мање спремности да о себи говоре пред колегама у жељи да сачувају уобичајену представу о себи као професионалцима. Следећа хипотеза односи се на тешкоће индивидуализације у групи наставника, односно на изразито развијен групни „наставнички идентитет“, који елаборацију личног професионалног идентитета чини мање важном. Најзад, једно од могућих тумачења јесте и неискуство наставника у процесу рефлексације и преиспитивања себе у професионалном контексту. С обзиром на недоступност информација о себи као професионалцу, вођење наставника кроз овај иницијални сегмент програма захтевало је додатну подршку, подстицање, ослањање на импровизацију и нуђење алтернативних начина одигравања ове активности (Извод 2).

Извод 2. Ја о себи не бих ништа знала да кажем

Извод из транскрипта	Кодирање
Ј.П.: <i>Сада ћу да вас замолим да кажете пет особина које вас добро описују у професионалном контексту.</i>	давање инструкције
Тања: <i>Не можемо ми сами о себи...</i>	тешкоће у реализацији планиране активности елаборација тешкоће
Нада: <i>Распричаћемо се...</i>	
Ј.П.: <i>Зашто је проблем да кажете пет особина?</i>	
Петар: <i>Ја сам гладан.</i>	
Ана: <i>Важи... ово што смо ми такви какви јесмо... [боље] да о мом раду говорим други, а не ја...</i>	преговарање око начина реализовања планиране активности
Ј.П.: <i>Хоћете онда тако да организујемо?</i>	
Нада: <i>Ја о себи не бих знала ништа да кажем...</i>	наставак елаборације тешкоће реформулисање инструкције, импровизација тешкоће у реализацији планиране активности и елаборација тешкоће
Ј.П.: <i>Онда ћемо да импровизујемо... Ко хоће да каже о себи, ок, ко не, ићи ћемо у круг и сви који сте ту реците шта мислите каква је то особа у професионалном смислу... Значи, шта бисте издвојили као квалитете, а можда и неке ствари које би требало да се развијају... Мој предлог је да кажете о себи, али ко не жели...</i>	
Тања: <i>Тешко је...</i>	
Ј.П.: <i>Зашто је тешко?</i>	
Тања: <i>С друге стране, ми не познајемо довољно рад других колега...</i>	
Ј.П.: <i>Да ли неко може за себе да каже?</i>	враћање на иницијалну инструкцију
Ана: <i>Ја сам строга... захтевна...</i>	„пробијање леда“

У одговорима наставника доминирали су примери позитивних особина: *брижност, организованост, ефикасност, вредноћа, посвећеност, правичност*. Неки одговори наставника били су изразито идеализовани, што су и сами наставници уочавали и коментарисали (*То је неки идеал коме сви тежимо*), а неки су представљали примере генерализација (*Мислим да сам добар наставник. Сви у нашем колективу су добри*). Најзад, у неким случајевима, наставници су радије наводили особине колега, него сопствене особине. У целини, уместо „професионалне личне карте“ у раду са наставницима

конструисан је групни „портрет”. Главне теме у оквиру овог „портрета” односиле су се на изразито негативне „спољне” субјективизације наставника. Насупрот томе, начин на који су се наставници сами представљали подразумевао је конструкцију изразито позитивног групног идентитета. Овакав однос између негативне субјективизације и позитивног рефлексивног позиционирања значајно је утицао на даљи ток *Развојне лабораторије*, пре свега зато што је подразумевао одсуство доживљаја личне агенсности међу наставницима. У претходним истраживањима у нашој средини такође је указано на изражен доживљај одсуства агенсности међу наставницима током десетогодишњег периода реформских процеса (Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović i Đerić, 2011).

□ Групне рефлексивне конверзације: борба за агенсност

Групни идентитет утицао је на обликовање процеса и приликом примене технике Мреже, с обзиром да су наставници одређене димензије заједнички осмишљавали и уносили у предвиђени формулар. Ипак, примена Мреже у раду са наставницима представљала је искорак у правцу индивидуализације елаборисаних садржаја, јер су наставници индивидуално обављали самопроцену дуж релевантних димензија.

На основу анализе података добијених применом *Мреже*, може се рећи да је пожељно професионално јаство конструисано помоћу следећих групно осмишљених димензија: *стрпљење, систематичност, креативност, радозналост, спонтаност, правичност, екстравертност и практичност*. Просечна разлика између актуелних и пожељних особина износила је 1.06 што значи да су наставници за приближно један од седам степени на скали процене позиционирали актуелно и пожељно професионално јаство. Ови резултати могу се тумачити као одраз наставничке перцепције сопствених развојних потреба у професионалном контексту.

Може се даље претпоставити да су наставници разлику између актуелног и пожељног позиционирања тумачили као знак професионалне слабости, пре него као развојни потенцијал. Коментаришући изразито позитивну конструкцију идентитета, на коју су указали подаци добијеним применом *Мреже*, сами наставници сматрали су то једином прихватљивом конструкцијом (*Код нас не опстају у школи такви [мисли се на евентуално већу разлику у оценама између елемената ја сада као професионалац и ја као професионалац, какав бих желео/желела да будем*). Другим речима, свако

неподударање између актуелног и пожељног позиционирања могло је да се протумачи као неприхватљиво организационо понашање.

Релативно мале дискрепанције између елемената *ја сада као професионалац* и *ја као професионалац* какав *бих желела да будем* отежавале су идентификовање тема у оквиру зоне наредног професионалног развоја. Чак и када су се одређене теме идентификовале као релевантне, наставници су указивали на низ друштвених и социјалних препрека, које су представљале „блокаде“ њиховој агенсности (*Ја то осећам као своју ману, али стварно немам идеју у овим условима; Спречава ме одељење; Наставник мало тога може да уради јер нема чиме то да уради, немамо инструменте [којим можемо то дете да казнимо]*). Стога је елаборисање неповољних социјалних околности као препрека наставничкој агенсности представљало изузетно значајан аспект групних рефлексивних конверзација.

Поред тога, коментари наставника приликом групног вођења кроз индивидуалне извештаје састављене након примене *Мреже* указивали су на одсуство личне релевантности података (*Је л' то довољно за Ваш посао [питање упућено фацилитаторки]; Је л' морамо да се изјашњавамо [мисли се на питање да се прокоментаришу налази добијени применом Мреже]*). Ови аспекти процеса отежавали су кретање кроз циклус рефлексивне у раду са наставницима. Током рефлексивних конверзација са наставницима, интервенције су подразумевале позиционирање наставника као агенса који су одговорни за произвођење промена у сопственој пракси (Извод 3). Упркос низу контекстуалних ограничења која су наставници наводили, коришћен је језик агенсности у циљу подстицања могућности да се утиче на рефлексивно позиционирање наставника у професионалном контексту. Као што се из наведеног извода може уочити, употреба „језика агенсности“ у рефлексивним конверзацијама са наставницима попримала је облик „борбе за агенсност“.

Произвођење агенсности у раду са наставницима подразумевало је дуготрајан процес преговарања и подстицања на размишљање о алтернативним акцијама. Из перспективе наставника, све би било много лакше да су постојали готови одговори које би они могли да примене у пракси.

Извод 3. Како се борити...

Извод из транскрипта	Кодирање
Тамара: <i>Ја ово креативност и некреативност стварно осећам... као своју ману, али ја немам идеју како бих ја то могла у овим условима. Ја пуно размишљам о томе. Ја немам идеју... [елаборација препрека: велика одељења, навикнутост ученика на класични начин рада, финансијска ограничења, недостатак времена, неадекватност наставних јединица итд.] (...) Рекла сам да сам постала мало мање креативна...</i>	доживљај тешкоће одсуство идеје о могућности промене контекстуална ограничења
Ј.П.: <i>Шта мислите, зашто? Како се борити с тим у школи? С једне стране, потпуно вас разумем, а са друге стране, ужасно је некако важно да баш наставници буду креативни...Ви ту имате улогу да им за цео живот пренесете љубав према неким областима. Велика одговорност...</i>	позиционирање наставника као агенса промене „језик агенсности“: како
Тамара: <i>Јесте...</i>	се борити, велика одговорност
Ј.П.: <i>Како наставници да се боре с тим падом креативности који неминовно долази због лоших ресурса, финансијских, временских... Како? [наставници елаборишу одсуство мотивације код ученика; ниска мотивација ученика као препрека за наставничку креативност]</i>	језик агенсности: „борба“ низак степен мотивације ученика као
Горан: <i>Данас сам се осетио... да стојим пред неким зидом огромним и да не могу да га прескочим. Девојчице, кажем: дете, то је тако лако и очигледно само треба да укључиш мозак. Не ја то не могу [наводи одговор ученице]</i>	препрека на путу промене „стојим пред зидом“: метафора за одсуство агенсности
Ј.П.: <i>Је л' имате неку идеју како овај зид може да се прескочи... Шта Ви ту можете?</i>	језик агенсности: шта ви ту можете
Горан: <i>Кажите нам Ви.</i>	„борба“ за агенсност
Ј.П.: <i>Ја немам готове одговоре.</i>	позиционирање наставника као агенса промене

□ Групно истраживачко питање: нити конфликти, нити одустајање, него...

Током групних рефлексивних дискусија елаборисане су „блокаде“ наставничког доживљаја агенсности. Једна од ових „блокада“ односила се на перцепцију ученика као немотивисаних за учење. Наставници су ученике позиционирали као представнике „инстант генерација“, са којима је веома тешко сарађивати (Извод 4). Употребом „језика агенсности“ у рефлексивним конверзацијама са наставницима, започет је процес произвођења доживљаја могућности да се утиче на сопствено позиционирање у професионалном окружењу.

Извод 4. Како преживети тзв. инстант генерације

Извод из транскрипта	Кодирање
Горан: <i>Кажем: Децо, не можемо да тренирамо кошарку тако што ћемо да седимо пред ТВ-ом да гледамо утакмице. Морам да узмемо лопту и да играмо (...) Ја сваки пут као да цедим суву дреновину...</i>	елаборација тешкоће: одсуство мотивације ученика
Ј.П.: <i>Шта је њихова улога? [мисли се на улогу ученика]</i>	позив на
Горан: <i>Не могу да проникнем.</i>	конструисање
Ј.П.: <i>Зашто би неко долазио и седео... Је л' то: Мрзи ме или Мора да буде много лагано...?</i>	перспективе ученика
Тамара: <i>Они сваки напор који је преко неког њиховог... мало те неке зоне... не може...</i>	
Ј.П.: <i>Какве су то генерације? (...)</i>	позив на
Горан: <i>Ма, све на мишиће...</i>	именовање
Верица: <i>Воле готове производе, то је проблем главни...</i>	проблема у односу
Драгана: <i>То се код нас малих [мисли се на ученике нижих разреда основне школе] још више показује... када они неће ни да прочитају, каже... погледају и: Ја не знам, Ја не разумем...</i>	са ученицима: „инстант генерације“
Верица: <i>Е то!</i>	
Горан: <i>Мислим да је проблем зато што је све готово...</i>	
Верица: <i>Инстант. (...)</i>	
Ј.П.: <i>Је л' вас нервира то што су инстант?</i>	вербализовање
Горан: <i>Наравно.</i>	емоционалног односа према проблему
Тамара: <i>Да...</i>	друштвени
Наташа: <i>Колико процената деце учи само за оцену...</i>	контекст као
Тања: <i>Сви!</i>	шири оквир
Горан: <i>98% деце сигурно...</i>	проблема ниске мотивације
Ј.П.: <i>Што?</i>	ученика
Горан: <i>Такво је друштво, вероватно. (...)</i>	
Ј.П.: <i>Шта се ради онда у вези с тим... Имате пред собом инстант генерације... у већини [случајева] хоће готово, лако, брзо...</i>	употреба „језика агенсности“
Верица: <i>... да се не помуче случајно.</i>	
Ј.П.: <i>Шта ту може да се ради? (...)</i>	
Тамара: <i>Размишљамо... Ова деца су страшна... Шта ћемо ми? Не поштују, невоспитани су, родитељи још гори... долазе овакви и онакви... Онда ја кажем... Слушајте људи, њих је већина. Очигледно да ми морамо да се прилагођавамо...</i>	произвођење доживљаја агенсности међу наставницима
Ј.П.: <i>Не морате... Уопште није да морате [недовршена реченица]...</i>	
Тамара: <i>Па морамо! Не можемо да опстанемо! (...)</i>	

Током даљег одвијања групних рефлексивних конверзација осветљена су актуелна одигравања професионалног јаства у односу са „инстант генерацијама“. Наставници су себе позиционирали као супротстављене стварању „инстант генерација“, што их је доводило у конфликтне односе

са ученицима. Алтернатива оваквом позиционирању било је препуштање и одустајање од пожељне представе о сопственој улози. Другим речима, у односу са „инстант генерацијама” наставници су били суочени са алтернативама од којих је свака била непожељна (Извод 5).

Извод 5. Или конфликти, или одустајање

Извод из транскрипта	Кодирање
Верица: <i>Родитељ када упише дете у школу... он добија кодекс ... и ту пише: без шминке, без голих стомака, без дретела... значи да долазиш пристојно у школу...</i>	елаборација актуелног позиционирања
Тамара: <i>Али они то чине [крше правила] врло свесно и ми се повлачимо...</i>	повлачење пред „инстант генерацијама“
Горан: <i>А је л' знаш зашто? Зато што ћеш данас ући у свој разред и правићеш се да ниси видео...</i>	одустајање од улоге
Ј.П.: <i>Хајде да видимо какав избор је пред вама. С једне стране... производити инстант генерације... Ако то не радите, шта онда радите?</i>	елаборација алтернативног позиционирања
Тања: <i>Бити доследан у томе да се то не ради...</i>	доследност
Верица: <i>Према свима...</i>	
Ј.П.: <i>И онда?</i>	
Наташа: <i>Онда је то стална фрикција.</i>	конфликти
Ј.П.: <i>Шта то значи?</i>	
Тања: <i>Трење.</i>	
Ј.П.: <i>Конфликти?</i>	
Верица: <i>Наравно!</i>	
Тања: <i>Апсолутно...</i>	
Горан: <i>Као да стојите и глумите жандара... враћате их кући и дробите² му...</i>	улога жандара
Тања: <i>Бабарога.</i>	непожељност
Ј.П.: <i>Вама ова улога не одговара?</i>	алтернативног
Верица: <i>Не.</i>	позиционирања
Ј.П.: <i>Трење, конфликти, полицајац [референца на претходну формулацију – „жандар“]?</i>	
Верица: <i>Лоше.</i>	
Тања: <i>Лоше се осећам јер нисмо ми то...</i>	

² Употреба жаргона.

На овај начин, у рефлексивним конверзацијама са наставницима идентификовано је групно истраживачко питање: Како не одустати од своје улоге, нити ући у конфликтне односе са ученицима? Занимљиво је да је у раду са наставницима формулисано управо *групно* истраживачко питање, а не *лично* истраживачко питање. Овај податак у складу је са претходно истакнутим проблемом индивидуализације током различитих фаза *Развојне лабораторије*. Иако је овакво одвијање програма било у извесној мери непланирано, прихваћено је као легитимни исход групног коучинга.

- Конструкција нових значења професионалног јаства: наставница 'хладне главе'

Суочавање наставника са непожељношћу тренутно доступних алтернатива подстакло их је на идеју о балансирању између конфликтног позиционирања и одустајања од улоге. Балансирање, као димензија провизорног професионалног идентитета, односило се на већу флексибилност и прилагодљивост наставника (*Ви у ходу решавате неке ситуације... ја бих ту ставила баланс; Све зависи од случаја до случаја, нема правила. Постоји нека база у педагогији, психологији, дидактици, методикама, али је све од ситуације до ситуације*). Током елаборације значења балансирања, изнова се појавио „заплет” нерешиве приче и одсуство доживљаја агенсности (Извод 6). Међутим, указивање на изразито емоционални однос наставника у овој фази рефлексивних конверзација одиграло је улогу катализатора промене у Развојној лабораторији.

Као што се из наведеног извода може уочити, провизорни одговор на групно истраживачко питање (*Ни конфликти, ни одустајање*) подразумевао је померање у правцу успостављања боље контроле наставника над емоцијама у професионалном контексту. Бити *хладније главе* имало је низ позитивних импликација, које су биле повезане са смањењем професионалног стреса и изгарања. Иако се покренуло питање немогућности успостављања контроле над емоцијама, наставници су позвани да тестирају провизорне димензије професионалног јаства у свакодневном контексту. На овај начин, упркос бројним тешкоћама, током треће радионице започет је процес осмишљавања нових димензија професионалног идентитета наставника.

Извод 6. 'Хладнија је глава': конструкција нових значења професионалног јаства

Извод из транскрипта	Кодирање
Ј.П.: <i>Горан је доста емотивно завршио ово последње што је рекао[доживљај немогућности балансирања када се ради о проблемима недисциплине ученика]...</i>	указивање на појаву емоција у говору
Горан: <i>Ми балансирамо понекад. Ми само чекамо када ћемо да паднемо. И при томе, не зависи од нас, него очигледно ће неко да нам заљуља ту жицу...</i>	доживљај одсуства агенсности: „не зависи од нас, неко ће да нам заљуља жицу“
Тамара: <i>Знаш какви будући наставници треба да буду?</i>	емоције као „замајац“ промене
Ј.П.: <i>Дајте... [позив на давање предлога]</i>	
Тамара: <i>Наставници без емоција.</i>	нова димензија: наставници без емоција
Верица: <i>Роботи...</i>	
Тамара: <i>Значи, камен да буду да би могли са овим генерацијама које долазе да функционишу, јер мислим да смо сувише емотивни сви...</i>	
Тања: <i>Мој разред... сад волим их као да сам их ја родила, толико сам их много заволела... Просто, кад ме разочарају, ја то носим кући... Будем јако тужна...</i>	актуелно позиционирање: „сувише емотивни“
Верица: <i>И ја исто лично осећам...</i>	
Ј.П.: <i>Је л' би мање емоција нешто поправило?</i>	испитивање импликација нове димензије
Тамара: <i>Ја мислим да би.</i>	
Нада: <i>Не дај Боже! Али, шта би поправило?</i>	
Ј.П.: <i>Не знам...</i>	
Верица: <i>Нас би можда заштитило...</i>	
Тамара: <i>Хладнија је глава.</i>	нови конструкт: „хладнија глава“
Верица: <i>Ја мислим да се боље размишља кад се... онако, дистанцира човек...</i>	
Ј.П.: <i>Шта би Вама то донело?</i>	испитивање импликација нове димензије
Горан: <i>Вероватно бисмо се ми боље осећали... Не бисмо емотивно доживљавали. Сачували бисмо живце за своју породицу...</i>	
Ј.П.: <i>Како изгледа недељу дана у овој школи радити овако? [мисли се на нову димензију – хладније главе]</i>	мисаони експеримент: бити хладније главе
Горан: <i>Ја то не умам...</i>	
Верица: <i>Пластичан пример... Имате неко дете које је ситније, па сте болећивији... И имате неко дете које је џамбас, које увек прави проблеме... Треба бити хладне главе и саслушати и једну и другу страну... Избалансирајте...</i>	

Извод из транскрипта	Кодирање
Горан: <i>Да ли ви мислите да ја могу да останем тако хладан ако сам се изнервирао?</i>	одсуство контроле над одигравањем
Ј.П.: <i>Од кога зависи то да ли ћете остати хладни или не?</i>	новог професионалног јакства
Горан: <i>Онда ћу ја да пијем бенседине свако јутро...</i>	
Ј.П.: <i>Горане, да ли Ви мислите да Ви не желите да будете мало више хладне главе или да Ви то не можете?</i>	
Горан: <i>Ја мислим да ја то не могу.</i>	
Ј.П.: <i>А да ли желите?</i>	систем као агенс промене
Горан: <i>Питање [чита генеративно питање из свог индивидуалног извештаја на основу примене Мреже]... Каже овако: „Питање за Вас: како да постанете стрпљивији“. Не знам. Хајде да тренирам зен будизам! Како другачије? Јер ја хоћу да имам систем у коме ћу ја да будем исправан и очекујем да они са којима радим буду исправни.</i>	
Ј.П.: <i>Хоћете ли да на нивоу групе направимо један до два дана неку пробу... нешто на ову тему... [како бити хладније главе у школи]</i>	позив на експеримент: бити више
Тамара: <i>Може.</i>	
Верица: <i>Ја ћу да пробам са својим одељењем као разредни старешина...</i>	хладне главе у свакодневном професионалном окружењу
Ј.П.: <i>Можда да мало структуре више дамо... Можда за крај данас да свако запише или замисли једну ситуацију која је изазов за вас у школи... да нађете неке згодне ситуације где можете да видите како би било да гледате то хладније главе... Шта се дешава са Вама, да ли Вам је боље, да ли то неко примети, да ли то деца уопште региструју, да ли неко региструје... Просто, дајте себи као прилику...</i>	

Током експерименталног периода од седам дана наставници су имали прилике да испробају нове димензије професионалног јакства у свакодневном контексту. На основу Извода 7 може се закључити да је један од исхода било колебање између неуспеха да се произведе доживљај агенсности и помака ка новим перспективама и ширењу репертоара могућег понашања наставника.

Извод 7. Колебање између старих и нових значења професионалног јаства

Извод из транскрипта	Кодирање
Горан: <i>Дакле, проблеме на које смо се прошли пут жалили... нису нимало решени од онда до сад. Жуља нас то и сад ми можемо да се правимо да нас баш брига за то, па на тај начин се ослободимо стреса и секирације... или да наставимо да радимо предано и савесно, па немогуће да нас то не додирне. Остаје питање како ће се мењати услови у којима радимо и да ли ћемо моћи да отклањамо проблеме на неком системском нивоу не би ли смо ми били у позицији да се мењамо...</i>	неуспех да се произведе доживљај агенсности
Ј.П.: <i>Ваш одговор је... Ви као наставник не можете да се мењате док се систем не промени, да Вам то омогући?</i>	Образовни систем као место промене
Горан: <i>Не, мислим да је прошли пут закључак био да се сусрећемо са проблемима где не можемо да радимо свој посао како треба јер не владамо ситуацијом... јер нам издијају све могуће инструменте из руку...</i>	
Ј.П.: <i>И то је за Вас место промене... систем?</i>	
Горан: <i>Да, ја мислим систем. Глупо је очекивати да се ја за две недеље променим: Баш ме брига, нек ради ко шта хоће...</i>	
Ј.П.: <i>Јесте то рекли?[себи]</i>	
Горан: <i>Не, нисам. Рекао сам... кад се нађем тако, кад ударим главом у зид, кажем: А шта то мени треба? Што бих се ја због овога нервирао кад се ја више нервирам него што се деца нервирају, а ради се о њиховој оцени...</i>	експериментисање са провизорним професионалним јаством

Упркос „заглављености” наставника у доживљају одсуства агенсности и очекивању да системска промена представља предуслов личне промене, у наведеном изводу могу се идентификовати и моменти реконцептуализације. Претходно наведени извод указује на покушај експерименталног тестирања хипотезе да наставник ’хладније главе’ може превазићи неке проблеме који се појављују када постојеће личне теорије ударе у „зид” ограничења.

□ Евалуација исхода групног коучинга

Резултати сумативне евалуације Развојне лабораторије применом завршног упитника налазе се у Табели 1. Може се рећи да је главни исход програма представљало постепено репозиционирање наставника као агенса промене, као и осмишљавање фрагмената новог професионалног јаства. Кључне „замајце” у овом процесу одиграла је елаборација емоционалних аспеката наставничког идентитета. Из перспективе самих наставника, Развојна лабораторија представљала је контекст за „пражњење”, успостављање блиских контаката унутар организације и охрабрење (Немамо овако

прилику да причамо и да се отворимо за неке проблеме који... овако смо схватили да се сви суочавамо негде са истим проблемима. Мислим да је то негде била поента приче... да нас охрабри). Упркос овим позитивним исходима, може се рећи да учешће у Развојној лабораторији није значајније променило наставничку перцепцију да је кључно место промене њихове праксе заправо систем.

Табела 1. *Задовољство наставника појединим димензијама групног коучинга (%)*

Користан	68,7
Интерактиван	87,5
Адекватан контакт са водитељем	100
Прилагођен индивидуалним потребама	87,5
Инспиративан	68,7
Подстиче рефлексiju	68,7
Тотал	80,1

Као што се из наведене табеле може уочити, учесници су у целини програм позитивно оцењивали. Димензије фацитације (интерактивност, контакт са водитељем, прилагођеност индивидуалним потребама учесника) представљале су најпозитивније аспекте програма, док се најнижа оцена односи на перцепцију корисности програма. Овај налаз се може повезати са раније наведеним уверењем наставника да одговорност за промену њихове праксе није лична, нити је треба тражити у програмима професионалног развоја, већ на нивоу образовног система. Наставници који су уверени да је неко други одговоран за њихов рад, било да им прописује шта да раде или им не дозвољава да мењају прописано, тешко ће видети ширу корист од било ког програма који их позива да преузму иницијативу и одговорност за оно што се дешава у школи и на часу.

■ Закључци и педагошке импликације

Коучинг још увек представља иновативну форму професионалног развоја наставника у нашој земљи. Стога је изузетно значајно концептуално утемељење програма индивидуалног, групног и тимског коучинга наставника. Поред концептуалног оквира, потребна су и истраживања процеса и исхода програма професионалног развоја наставника који почивају на методологији коучинга (Pavlović, 2012). У овом раду понуђен је модел групног коучинга

под називом *Развојна лабораторија* који је развијен у раду са наставницима. Основна идеја *Развојне лабораторије* одражава дефинишуће принципе коучинга – да се кроз преиспитивање и промену имплицитних уверења наставника креирају иновације у наставничкој пракси.

Резултати евалуације исхода *Развојне лабораторије* указују на преовлађујуће позитивне перцепције групног коучинга из угла наставника. Налаз да су димензије фацилитације (интерактивност, контакт са водитељем, прилагођеност индивидуалним потребама учесника) представљале најпозитивније оцењене аспекте програма наводи на закључак да наставници вреднују специфичну форму *односа* која се успоставља током процеса коучинга. Овај налаз може се формулисати и у форми препоруке да се општи принципи фацилитације користе и у програмима стручног усавршавања који не почивају нужно на методологији коучинга.

Када је реч о евалуацији процеса овог програма групног коучинга, може се рећи да налази описане студије случаја упућују на значај елаборације *емоционалних аспеката наставничког идентитета* као кључних предуслова репозиционирања наставника у правцу позитивних промена. Уколико програми професионалног развоја имају за циљ подстицање сржне рефлексije наставника о сопственој пракси, онда је домен емоција наставника готово незаобилазна тема рефлексije. Промене у наставничкој пракси често захтевају одустајање од одређених уверења наставника о сопственој пракси, као и изграђивање функционалнијих уверења. Овај процес преиспитивања уверења, као суштинска карактеристика коучинга, подразумева и бављење емоционалним пратиоцима наставничке професије у сигурном и подржавајућем окружењу.

Будућа истраживања у овој области потребно је усмерити на даље иновације кроз примену различитих форми тимског коучинга наставника. У претходним истраживањима потврђен је значај тимске димензије у контексту професионалног развоја наставника (Vujačić i sar., 2011). Посебно је потребно истражити потенцијал интерног тимског коучинга који подразумева самоорганизовање наставника у правцу креирања позитивних тимских и организационих промена (Srećković-Stanković & Pavlović, 2017). Истраживања практичара у области екстерног и интерног тимског коучинга свакако пружају посебну перспективу која омогућава да се коучинг као иновативна форма професионалног развоја боље разуме и континуирано унапређује.

Литература

- ☞ Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- ☞ Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications.
- ☞ Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change, 3rd edn*. London: Routledge-Falmer.
- ☞ Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 423–38.
- ☞ Đerić, I., Lalić-Vučetić, N. & Pavlović, J. (2011). Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija. U Vonta, T. & Ševkušić, S. (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev* (101-119). Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja Beograd.
- ☞ Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- ☞ Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- ☞ Lajović, B., Radosavljević, B., Mitić, B., Pavlović, G., Jovanović, J., Arandelović, R., Krneta, S. i Milošević-Ješić, S. (2009). *Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja i napredovanja*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- ☞ Pavlović, J. (2010). 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. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ 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. & Stojnov, D. (2016). Personal construct coaching. In Winter, D. & Reed, N. (Eds.) *SAGE Handbook of personal construct psychology* (320-331). London: SAGE.
- ☞ Pavlović, J. (2015). Koučing: novi pristup razvoju zaposlenih. U Đurišić-Bojanović, M. (ur.), *Novi pogledi i pristupi u psihologiji rada i organizacije* (225-251). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- ☞ Pope M. & P. Denicolo (2005). *Transformative Education: Personal Construct Approaches of Practice and Research*. London: Whurr.
- ☞ Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8(2), 145-170.
- ☞ Schon, D. (2002), From technical rationality to reflection-in-action. In Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A. & Clarke, J. (eds), *Supporting Lifelong Learning, Volume One, Perspectives on Learning* (50-71). London: Routledge.
- ☞ Srećković-Stanković, J. & J. Pavlović (2017). Interni timski koučing kao sredstvo organizacionog razvoja škole: studija slučaja. U Malinić, D. & Vesić, D. (ur.), *Obrazovne promene u Srbiji: izazovi i perspektive*. Zbornik radova XXI naučne konferencije „Pedagoška istraživanja i školska praksa“, 20. oktobar 2017 (65-66). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu, Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- ☞ Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata: teorija i terapija*. Beograd: Zepter Book World.

- ☰ Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- ☰ Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.