



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 2 • Децембар 2022 • 189–222
УДК 37.091.12:005.963(497.11);
159.923.2.072

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202189D>
Оригинални научни рад

„БОРИМ СЕ СА ВЕТРЕЊАЧАМА”: ТЕНЗИЈЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ НАСТАВНИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ МОДЕЛА АГОНИСТИЧКОГ СЕЛФА*

Владимир Џиновић**

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Сања Грбић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија и

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију, Србија

Драган Весић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

АПСТРАКТ

У овом раду представљамо експлоративно истраживање у чијем су фокусу тензије у професионалном идентитету наставника, које смо конципирали ослањајући се на модел агонистичког селфа. У истраживању је учествовало девет наставница предметне и разредне наставе из две београдске основне школе. Истраживање смо дизајнирали као вишеструку студију случаја у којој смо као помоћну методу анализе података, добијених путем полуструктурисаног интервјуа, користили тематску анализу. Као критеријум селекције тензичних ситуација користили смо присуство једног од четири типа тензичних односа у агонистичком селфу: критичко прихватање, продуктивна тензија, акутни сукоб и трајни сукоб. Ове односе интерпретирали смо као различите начине одвијања психосоцијалне динамике и решавања психолошке тензије учесница. Селектоване ситуације смо, потом, тематски категорисали. Идентификовали смо 9 тема у вези са којима наставнице имају професионалне дилеме. Наши резултати указују на то да се иста професионална дилема у селфу наставника манифестује кроз различите типове тензичног односа, што сугерише да није довољно усмерити истраживачку пажњу на садржај наратива о професионалним

* *Напомена.* Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2022-14/200018 и 451-03-68/2022-14/ 200163).

** E-mail: v.dzinovic@gmail.com

дилемама већ и на различите механизме психосоцијалне динамике путем којих се дате тензије одвијају и разрешавају. Оваквav поглед на професионалне дилеме наставника представља допринос за осмишљавање нових и унапређивање постојећих модела професионалног развоја наставника.

Кључне речи:

професионалне дилеме наставника, професионални идентитет наставника, дијалошки селф, Модел агонистичког селфа, квалитативна методологија.

■ ТЕОРИЈСКИ УВОД

Једна од најистакнутијих карактеристика професионалног идентитета је сте његова тензичност (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2008; Niessen, 2007). Доживљај себе као наставника креира се у контексту различитих вредности, професионалних захтева и улога, са којима се наставник сусреће у својој свакодневној пракси. Ови разнолики елементи искуства и значења често су међусобно супротстављени, што њихову интеграцију у кохерентан наратив о себи као наставнику чини изазовном и подложном честим променама. Истраживања показују да постоје контрадикторни захтеви у вези са традиционалном и модерном наставом, тензије између академски оријентисане образовне „идеологије” и практичних искустава у раду са ученицима, сукоб између личних уверења наставника и професионалних очекивања или између личног и професионалног идентитета (Alsup, 2008). Тензије и сукоби се посебно појачавају у транзиторним фазама наставничке каријере, као што су прелазак из ваншколског контекста (на пример, из предузећа) у образовни систем или из једног образовног нивоа у други, будући да се наставници суочавају са кризом дотадашњих улога и компетенција и изазовом да у свој професионални репертоар укључе нове улоге и компетенције (Monereo, 2019).

Емпиријски налази о сукобима у креирању доживљаја себе сагласни су са новим схватањима да је професионални идентитет непрекидно одвијајући процес интерпретирања разнородних професионалних искустава, као и преговарања и балансирања између алтернативних позиција субјективности, па је према томе динамичан (Beijaard, Meijer & Verloop, 2000; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

*Социјално порекло идентитета: друштвени дискурси
као извори тензичности идентитета*

Карактеристика професионалног идентитета наставника која суштински дефинише његову тензичност јесте његово социјално порекло. Савремена истраживања о идентитету често су обликована утицајним идејама о томе да је тензичност оног домена психичког живота, који се тиче доживљаја себе, последица сукобљености и превирања у идеолошким снагама у спољашњем свету, које се рефлектују на „унутрашњи” план (Bahtin, 1929/1984; Hermans, 1996; 2018). У сличном правцу иде Гергенов (Gergen, 1991) закључак да су супротни импулси и тенденције у поимању себе резултат засићености селфа разноврсним социјалним перспективама и праксама. У том смислу, тензичност у професионалном идентитету наставника делимично проистиче из сложености образовног система као окружења обележеног образовним дискурсима који нуде супротстављене начине осмишљавања наставничке улоге, некохерентним и променљивим образовним политикама, сучељеним интересима различитих актера, као и контрадикторним очекивањима шире заједнице.

Образовни систем Републике Србије је већ две деценије у константној транзицији и пролази кроз различите реформе (OECD, 2020). Новији трендови стављају нагласак на креативну, интерактивну наставу, тимски рад и слично, али настава се и даље одвија пре свега на традиционалан начин – усмерен на наставника (OECD, 2012). С друге стране, наставни курикулум је централизован и оставља мало простора за индивидуално прилагођавање потребама и преференцијама наставника (OECD, 2020). Такве образовне политике наставницима шаљу дуплу, контрадикторну поруку која се у наставничком селфу може пројавити као унутрашња тензија или сукоб између два вредносна система. Централни аспект те контрадикторности подразумева да се, са једне стране, декларативно подстичу креативност и иновативност самих наставника у педагошком раду, уз наглашавање значаја развоја критичког мишљења и вештина креативног решавања проблема код ученика, док се, са друге стране, успешност ученика (а последично и квалитет рада наставника) практично и даље мери учинком на тестовима знања репродуктивног типа („и онда сте ви потпуно збуњени, шта сад да радим, да ли сам ја добар наставник ако их терам да уче све по Пе-Ес-у, као што су мене, или сам добар наставник ако их пуштам да буду креативни”).

Поред супротстављених модела преношења знања и образовних исхода, у локалном образовном систему коегзистирају и неусаглашени дискурси дечје природе, васпитања и психе. Традиционалним дискурсима о култивисању дечије природе, који заговарају уздржан и строг приступ деци, супротставља се, још од краја XIX века, модерни психолошки дискурс, који свој највећи утицај на обликовање школске праксе у нашој земљи достиже са појавом стручних

сарадника у школама. Психолошки дискурс заговара праксе приближавања деци, стварања односа поверења и упознавања њихових индивидуалних разлика (Džinović, 2010). Овај сукоб се на индивидуалном плану може препознати у унутрашњим односима између психолошких, педагошких и васпитачких (и других) гласова.

Смене образовних дискурса и сукобљавање различитих друштвених вредности у контексту образовања и васпитања манифестују се кроз промене у доминантним бригама наставника (Fuller, 1969; Guillaume & Rudney, 1993; Simić, 2014). На пример, некада је младим наставницима било важно да одрже представу наставника као ауторитета, стручњака за предмет и оног ко деци испоручује готова знања, док је данас за младе наставнике много битније питање односа према ученицима и практиковање адекватних наставних пракси (Simić, 2014). Међутим, у школама у нашој земљи, као и у друштву и данас су доминантни модели наставника као ауторитета и стручњака за одређену научну дисциплину, тако да су теме које се тичу поменутих модела и даље важне за наставнике. То је видљиво кроз још увек актуелну доминацију традиционалних облика рада у којима је наставник предавач, онај ко преноси знања, а не фацитатор и онај који усмерава знања (Džinkić i Milutinović, 2018).

Међутим, бриге наставника се мењају и током индивидуалног професионалног развоја. На пример, са искуством и годинама стажа нестају бриге око егзистенције и успостављања стручњачког ауторитета, смањују се бриге око ефикасних наставних метода, оцењивања и колега, док се брига која се тиче односа друштва према образовању и статуса наставника у друштву јавља и добија на значају (Simić, 2014). Истраживање у нашој средини, које је имало за циљ проверу Фулеровог трофазног модела наставничких брига (Fuller & Brown, 1975, према Vujisić-Živković & Vranješević, 2019), показује смену брига од оне која је усмерена на доживљај себе као ауторитета и начине превладавања различитих практичних проблема у настави, ка кризи која се тиче унапређивања образовноваспитног процеса и когнитивне и емотивне добити за ученике (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019). Из угла модела агонистичког селфа, на који се у овом раду ослањамо, ове бриге се код конкретног наставника појављују као појединачне персонификоване идеологије, тј. гласови, који се међусобно сучељавају око управљања током свести и професионалном праксом наставника.

*Вишеструкост идентитета: тензичност конципирана
кроз теорију агонистичког селфа*

Поред ситуираности у социјалном контексту, савремене студије сугеришу да је други извор тензичности идентитета, укључујући и професионални идентитет наставника, његова инхерентна вишеструкост (Beijaard, Verloop & Vermunt,

2000). Данас многи аутори заступају становиште према коме су селф и идентитет састављени од мноштва компонената које се одликују релативном аутономијом и представљају не сасвим међусобно усаглашене репрезентације себе у разноврсним ситуацијама. Међу таквим становиштима посебно се издваја теорија дијалошког селфа, која је постала популарни оквир за истраживање наставничког идентитета (Akkerman & Meijer, 2011). Ова теорија почива на моделу проширеног, вишегласног и ка социјалном окружењу отвореног селфа, кога чини мноштво Ја-позиција, као личних перспектива које особа наизменично заузима дајући им глас и тако обезбеђујући њихово међусобно преговарање (Hermans & Hermans-Копорка, 2010; Hermans, 2018). На основу модела дијалошког селфа, Екерман и Мајер (Akkerman & Meijer, 2011) дефинишу професионални идентитет наставника као непрекидно одвијајући процес дијалога између бројних Ја-позиција који доводи до тога да се успостави релативно кохерентан доживљај себе и да се он одржи у различитим социјалним уложеним током каријере. У понуђеној дефиницији је видљиво да теорија дијалошког селфа уважава контрадикторности, сукобе и дисконтинуираност у испољавању доживљаја субјективности, али и да истовремено истиче да у селфу постоје и „централистичке силе” које омогућују да се формира целина и поред диспаратности (Hermans, 2001).

Модел агонистичког селфа настао је као разрада модела дијалошког селфа у правцу већег уважавања конститутивног значаја односа моћи у динамици вишегласног селфа (Džinović, 2022). За одређење агонистичког селфа кључно је то да се селф схвата као сусрет мноштва унутрашњих и интернализованих гласова који се међусобно боре за превласт (Džinović, 2022). Како није могуће одвојити динамику селфа од интeрперсоналних односа, али и институционализованих пракси и дискурса у које су „уроњени” интрапсихички и интерперсонални процеси, неопходно је селф посматрати као саставни део обухватније стратешке ситуације коју чине тензични односи између селфа (његових унутрашњих и интернализованих гласова) и спољашњих гласова, који су заједно уроњени у институционални и шири културни контекст (Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review). Улога социјалног контекста у креирању динамике агонистичког селфа је додатно наглашена тиме што се препознаје његов двоструки ефекат: формативни – који подразумева да је контекст извор позиција субјективности које ће бити интернализоване и идиосинкратично интeрпретиране као гласови селфа; легитимизујући – који се односи на то да контекст својим другим дискурзивним продуктима, као што су норме, процедуре и материјални објекти, активно легитимизује или делегитимизује постојеће гласове селфа.

Овај рад представља део ширег истраживања професионалног идентитета наставника у којем су, између осталих, прикупљени и анализирани подаци о наративима или значењима помоћу којих су наставници осмислили тензије у

свом професионалном доживљају себе (погледати поглавља Контекст истраживања и учесници, Прикупљање података и Процедура истраживања у наставку текста). У нашем претходном раду бавили смо се тензијама у наставничком идентитету, анализирајући их са формалног становишта, када смо их операционализовали као типове дијадних односа између гласова (Džinović, Grbić, & Vesić, in press). Глас смо дефинисали као персонификовану, озвучену и именовану идеологију која обухвата релативно кохерентан скуп вредности и оријентација за акцију. Препознали смо осам функција које гласови селфа могу имати и шест типова дијадних односа у које могу ступати. У наставку дајемо њихов кратак преглед.

Шта све глас може „радити” у нечијем селфу? Функције гласова. Идеолози су гласови који представљају сржне вредности појединца, носиоци су професионалног смисла и стога представљају окосницу професионалног идентитета. Краљевима смо назвали Идеологе које су наставнице препознале као актуелне перспективе одговорне за поучавање ученика (наставнице су их називале „Учитељ”, „Предавач”, понекад „Мотиватор”). Краљеви су централни гласови, којима се подређују бројни други гласови, али се они сами ослањају на *доминантне Идеологе*, најчешће персонификације битних људи из прошлости који су наставницама били модели (нпр. „Породични глас”, „Учитељски глас о праведности”). Краљеви имају непосредне „помагаче” – *Извршитеље* који својим практичним знањем и вештинама спроводе њихову идеологију (нпр. „Подстрекач”, „Аниматор”, „Глумац”), и *Фацилитаторе* који својом интеракцијом са спољашњим гласовима (нпр. ученицима) „припремају терен” за Краља да преузме сцену и подучи ученике (нпр. „Психолог”). Краљ, Извршитељи, Фацилитатори чине *Краљеву коалицију*. Селф наставница обухватао је и гласове чије се вредности делом разликују од њихових централних вредности персонификованих у Краљу (нпр. „Васпитач”, „Просветитељ”). Ове утицајне гласове назвали смо *Заговорницима*, и они су у стању да „натерају” Краља и његову коалицију да модификују своју интеракцију са ученицима тако да у њој остваре и оно што је Заговорницима важно. Поред ове четири групе гласова са којима се наставници снажно идентификују, налази указују и на два типа идеологија које чине део искустава и понашања наставника, али према којима постоји негативан или амбивалентан однос. Први су *Нелегитимизовани фацилитатори*, гласови који персонификују бес, социјално неприхватљива понашања и радикална уверења (нпр. „Ученици су бахати и дрски, мозгови су им испрани”), услед чега изазивају сукобе са другим гласовима, те су нелегитимизовани од стране Краљеве коалиције и доминантног Идеолога. Ипак, они својим импулсивним деловањем након интерперсоналних проблема (нпр. недисциплинованог понашања ученика) припремају сцену за то да Краљ може да изађе и настави да остварује своје циљеве (нпр. поучавање ученика; зато су ови гласови ипак фацилитатори). Други су *Протестори*, персонификације осећања исцрпљености,

фрустрације или туге (нпр. „Емотивна”), или вредносних оријентација супротстављених вредностима Краљеве коалиције (нпр. „Анђео”), који ретко успевају да управљају понашањем. Међу Протесторима, посебно су важни *Антагонисти*, који персонификују осећања бесмислености улагања труда, безвредности и размишљања о промени занимања (нпр. „Мрзовољак”, „Бунтовник”). Коначно, последње две функције гласова су *Процесни модификатори* (нпр. „Контролор”) и *Накнадни евалуатори* (нпр. „Процењивач”), персонификације процеса личне рефлексије. Они коментаришу стратешку ситуацију током или након њеног одвијања (нпр. после часа) у циљу усклађивања са личним или професионалним вредностима (нпр. „Да ли водим довољно интерактиван час?”) или осветљавања маргинализованих перспектива (нпр. „Исцрпљује ме улога Васпитача”).

Како све гласови селфа могу интересовати? Односи између гласова. Идентификација и критичко прихватање резервисани су за однос са доминантним Идеологом. Док код *идентификације* Краљ (или нпр. Заговорник) потпуно преузима читав вредносни систем доминантног Идеолога и проширује га додатним, аналогним уверењима, код *критичког прихватања* Краљ (или нпр. Нелегитимизовани фацитатор) преузима само део вредносног система доминантног Идеолога, а другом делу се супротставља (видети даље у тексту). *Тимски рад* је однос између гласова Краљеве коалиције: Извршитељ и Фацитатор делају тимски за Краља, помажући му да реализује своје циљеве. Утицајни гласови који модификују Краљеву интеракцију са спољашњим гласовима могу бити у односу *сарадње* са Краљевом коалицијом (Заговорници) или у односу *продуктивне тензије* са њом (Заговорници, Процесни Модификатори и Накнадни Евалуатори). Коначно, сви осим гласова Краљеве коалиције могу ући у *сукоб* са Краљем.

Изразито тензични односи гласова у селфу наставника

Односи у којима су тензије посебно изражене и којима ћемо се у овом раду бавити јесу критичко прихватање, продуктивна тензија и сукоб.

Критичко прихватање је комплексан однос који подразумева прихватање неких и одбацавање других елемената идеологије једног гласа. Према нашем моделу, Краљ (или Заговорник), који се развојно појавио касније, развио се кроз идентификацију са доминантним Идеологом, али је временом елаборисао свој вредносни систем прављењем „критичког отклона” од неких аспеката идеологије доминантног Идеолога („Мислим да они (бака и дека – доминантни Идеолози) то не би поднели... Времена су се променила и ја морам да играм неке улоге другачије од њих”). Критичко прихватање је, међутим, карактеристично и за однос између доминантних Идеолога и Нелегитимизованих

фацилитатора („Сећам се моје баке која ми је рекла: *Ако те не слушају... ти причај тихо*. Како да не... они реагују само на форте динамику... на нешто драматично и динамично.”). Динамика је у овом случају још комплекснија, јер подразумева крајњу идентификацију (у погледу вредносне позиције) и крајњу некомпатибилност карактеристичну за сукобе (у вези са тим како вредносну позицију треба спровести).

Продуктивна тензија омогућава истовремено остваривање двеју делимично компатибилних идеологија, тако што утицајан глас „приморава” Краља на делимичну модификацију свог наступа, како би задржао премоћ у односу на спољашње гласове. Понашање у овом случају споља изгледа кохерентно, док феноменолошки доживљај учесника ипак подразумева свест о тензичности различитих токова мишљења и делања каналисаних у обједињену, усмерену акцију („Предавач ужива кад деца учествују”, а Контролор га обуздава: „Да, али не све време и не 100%”). Зато у измењеним околностима продуктивна тензија може да прерасте у сукоб, као што је могуће да се акутни сукоб разреши поновним успостављањем продуктивне тензије.

Сукоб је манифестација најснажније тензије у динамици агонистичког селфа, јер представља однос међусобне искључивости идеологија тако да се, за разлику од продуктивне тензије, превласт једних постиже по цену супресовања¹ „опозиционих” идеологија.

Постоје краткотрајни, *акутни сукоби*, на чију појаву имају велики утицај привремене промене у односима снага између гласова у стратешкој ситуацији чији је селф део. Најчешће долази до тога да се релативно стабилан однос између Краља и Заговорника или Процесног модификатора, који су успевали да кроз продуктивну тензију или сарадњу ускладе реализацију својих идеологија упркос њиховим разликама, наруши у корист једног од њих (нпр. Краљ, Предавач потпуно занемари Процесног Модификатора, Контролора „јер је срећан кад деца учествују”, па „заборави на план и програм”), што ствара услове за расpirивање сукоба у стратешкој ситуацији („Контролор тера Предавача да се уразуми: „Доста је, Предавачу, ово није вртић. Они су дошли овде да нешто науче”). Акутни сукоби ескалирају и „увлаче” разне друге гласове у сукоб, што је такође показатељ нарушавања претходно успостављеног поретка моћи и крхог усклађивања тензија у селфу наставника.

Постоје и релативно *трајни сукоби* између гласова, који су највише карактеристични за однос Идеолога са гласовима који им кросситуационо пружају отпор – Протестора и, нарочито, Антагониста. Такође, неки аспекти образовног контекста су у трајном сукобу са појединим Идеолозима, о чему је већ било речи.

¹ Под супресијом подразумевамо такву надмоћ неког гласа над другим да је ефекат потпуно „утишавање” подређеног гласа.

Циљ истраживања

Након што смо тензије у идентитету наставника описали са становишта формалних карактеристика динамике агонистичког селфа као односе критичког прихватања, продуктивне тензије и сукоба, главни циљ нашег садашњег истраживања јесте да утврдимо најзначајније тензије у смислу садржаја или значења помоћу којих наставници осмишљавају себе као практичаре. Из тога следе наша истраживачка питања: 1. Који гласови су најчешће у односу критичког прихватања? 2. Који гласови су најчешће у односу (стабилне) продуктивне тензије? 3. Између којих гласова најчешће долази до акутних сукоба? 4. Који гласови, у смислу садржаја њихових идеологија, најчешће остају у трајном односу сукобљености?

■ МЕТОД

Истраживање чији ће резултати овде бити приказани представља део шире студије о професионалном идентитету наставника из перспективе модела агонистичког селфа. Будући да то сматрамо важним за разумевање методолошких избора и налаза које приказујемо у раду, у наставку ћемо у сажетој форми дати целовит опис прикупљања и анализе података. Притом ћемо нагласити делове који су посебно значајни за фокус овог рада, односно за анализу тензија у идентитету наставника са садржинског становишта.

Контекст истраживања и учесници

Истраживање је спроведено у две основне школе у централним деловима Београда, које су као партнери учествовале у истраживачком пројекту усмереном на подстицање имплементације иновативних наставних пракси. Наставници из поменутих школа су позвани да учествују у истраживању, које би подразумевало интервјуисање о њиховим професионалним искуствима, као и старим и новим професионалним улогама. Добровољно се пријавило девет наставница, од којих су седам предметне наставнице, а две су наставнице разредне наставе. Већина наставница предаје матерњи или страни језик. Учеснице припадају различитим категоријама према радном искуству: 1-10 (N=3), 10-20 (N=4), и >20 (N=2), што је, верујемо, допринело разноврсности њихових перспектива и богатству података.

Прикупљање података

Податке смо прикупили помоћу Интервјуа за испитивање агонистичког селфа (Agonistic Self Interview – ASI), који смо развили за потребе овог истраживања. Интервју је полуструктурисаног типа и представља операционализацију Модела агонистичког селфа (Džinović, Vesić & Grbić, 2021; Džinović, Grbić, & Vesić, 2021; Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review; Grbić, Vesić & Džinović, 2021). Први део интервјуа усмерен је на прикупљање података о структури, тј. скупу гласова који чине нечији селф и представља основ за други део интервјуа, који је усмерен на податке о динамици, тј. дистрибуцији моћи између идентификованих гласова и о типовима односа у које гласови улазе. Наставнице смо подстакли да направе графички приказ својих професионалних улога и то смо третирали као помоћну технику за подстицање елаборације о садржају идеологије гласова и њиховим релацијама.

Када је реч о структури, односно репертоару гласова, наставнице смо подстицали да наведу и образложе своје професионалне улоге, вредности, задатке, као и праксе које препознају као уобичајене у свом професионалном ангажману (нпр. „Из Ваше перспективе, шта је све важно да један наставник буде и ради? Како преферирате да организујете своје часове? Који тип наставе највише волите да држите? Како бисте именовали ту своју улогу? Присетите се једне ситуације у којој сте били такав наставник. Како је она изгледала? Која професионална улога Вам је још важна?“). Након елицитирања унутрашњих гласова, које наставници доживљавају као аутентично „њихове“, прешли смо на елицитирање „интернализованих“ гласова, који представљају персонификацију важних других (нпр. „Присетите се неке особе чије речи и понашање сте запамтили и којих се понекад присетите када припремате и реализујете наставу. Опишите тај глас.“). Коначно, замолили смо учеснице истраживања да нам опишу како виде различите актере образовног система са којима су у интеракцији, а које у нашем моделу третирамо као спољашње гласове.

Део који се односи на динамику агонистичког селфа био је усмерен на податке о доминантним гласовима спрам подређених гласова (нпр. „Које гласове препознајете као моћне, гласније од других, који успеју да остваре оно што им је важно? У којим ситуацијама се то види? Које још гласове чујете, али они не успеју да утичу на Вашу праксу? Због чега не успеју?“). Такође, у овом делу информисали смо се томе који гласови сарађују, а који су међусобно супротстављени и сукобљени (нпр. „Које Ваше улоге добро иду заједно? Имате ли пример ситуације њиховог хармоничног усклађивања?“ Који гласови улазе у *клинч*“? Како то изгледа у пракси? Како се тај окршај заврши?“). Подаци који су посебно релевантни за ово истраживање тичу се парова гласова који су из перспективе наставница неусклађени и персонификују опозитне вредности и практична усмерења.

Процедура истраживања

Интервјуисање учесница је обављено двократно. Након првог интервјуа за сваку наставницу урадили смо индивидуалну анализу података у којој смо описали репертоар гласова који чине њен професионални идентитет и типичне интеракције тих гласова у свакодневном професионалном раду. Потом смо извештај о овој индивидуалној анализи, у поједностављеној и језички прилагођеној форми, понудили датој наставници у циљу учесничке валидације и прикупљања додатних података којима бисмо тестирали наше хипотезе, разрешили недоумице и допунили дотад развијену теорију (Henwood & Pidgeon, 1992). Учесничка валидација у описаној форми реализована је у оквиру другог интервјуа, који смо са пет наставница обавили усмено, а са још четири наставнице, чији су иницијални подаци били једнозначнији, валидација је обављена писаним путем. На основу података из другог интервјуа значајно смо проширили индивидуалне извештаје, који су потом подвргнути трансверзалној анализи. Све учеснице су дале усмену сагласност да се направе аудио-записи разговора са њима. Интервјуи су трајали између 90 и 120 минута, при чему су први интервјуи изведени у школама, а други интервјуи су обављени у институцији из које долазе истраживачи. Подаци су прикупљени у периоду између априла 2019. године и фебруара 2020. године.²

Анализа података

Истраживање смо дизајнирали као вишеструку студију случаја, која омогућава коришћење података идиографског типа у циљу изградње психолошке теорије (Willig, 2013; Yin, 1994/2014). У оквиру ње смо, потом, применили тематску анализу индуктивног типа (Braun & Clarke, 2006; 2019), коју смо за потребе овог рада специфично усмерили на: 1) категоризацију типова тензичних односа у професионалном селфу наставника и 2) категоризацију према садржају или наративима које су наставнице понудиле. Први корак у категоризацији представљала је селекција ситуација које смо идентификовали као тензичне. Као критеријум селекције користили смо присуство једног од четири типа тензичних односа у датој ситуацији: критичко прихватање, продуктивна тензија, акутни сукоб и трајни сукоб. Ови типови су добијени као индуктивне категорије у нашем претходном истраживању о динамици агонистичког селфа (Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Vesić, Džinović & Grbić, 2022). Потом смо сваку ситуацију из скупа ситуација у којима се појављује, нпр. критичко прихватање, садр-

² У то време није била формирана етичка комисија одговарајуће истраживачке установе, те није било могуће прибавити потврду да истраживање испуњава етичке стандарде за научна истраживања.

жински категоризовали, нпр. као тензију између иновативне и традиционалне наставе. Овај поступак смо понављали за сваки од четири типа тензичних односа које смо користили као критеријум селекције ситуација. На овај начин смо могли да идентификујемо које садржинске категорије (нпр. Тензија између иновативне и традиционалне наставе) се интрапсихички остварују кроз различите тензичне односе (нпр. и кроз критичко прихватање и кроз продуктивну тензију), а који типови тензија у селфу наставника се остварују кроз само једну тензичну релацију (нпр. тензија између улоге преносиоца знања и васпитачке улоге наставника увек настаје преласком сарадње ова два гласа у акутни сукоб у ситуацији решавања проблема са ученицима). Резултат анализе представља мапирање више садржинских категорија унутар сваке категорије која се односи на типове тензија измеђи гласова (Табела 1).

Генерисање садржинских категорија отпочели смо у појединачним студијама случаја, при чему је анализа сваког наредног случаја служила за валидацију, ревизију и проширење анализе претходног случаја (Yin, 1994/2014). Овај процес праћен је трансверзалном тематском анализом, која је изнедрила коначну категоризацију честих интрапсихичких тензија на узорку учесника нашег истраживања. На основу смерница које су Браун и Кларке развили за рефлексивни присуп тематској анализи (Braun & Clarke, 2019), аутори су податке заједнички анализирали тако да су систем категорија додатно елаборисали кроз сталну дискусију и сучељавање перспектива у вези са значењем и садржајем категорија. Верујемо да су такве дискусије допринеле јасноћи и уверљивости приказаних резултата. Како бисмо осигурали трансферабилност укратко смо представили различите дискурсе који актуелно обликују праксе у националном образовном контексту, а у одељку о налазима студије често смо наводили оригиналне исказе учесника, како би читатељке и читаоци могли самостално да просуде о уверљивости понуђених категорија и њихових интерпретација.

■ РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказали смо теме у вези са којима су наставници указали на амбивалентне вредности и смерове деловања. Такође, табела показује један тип или више типова тензија, дефинисаних у оквиру модела агонистичког селфа, преко којих се манифестује свака идентификована амбиваленција.

Табела 1: Како се тематски манифестују четири типа тензија у професионалном селфу наставника?

ТЕНЗИЈЕ		ТЕМЕ									
		Иновативна <i>сирам</i> традиционалне наставе	Уплив емоција у професионалну праксу <i>сирам</i> уздржаности	Мотивисаност деце <i>сирам</i> реализације планираних исхода	Поставити границе <i>сирам</i> бити пријатељ са децом	Наставник ник <i>сирам</i> васпитач	Праведност <i>сирам</i> прилагођавања критеријума	Поштовање <i>сирам</i> непоштовања ауторитета наставника	Уживање у послу <i>сирам</i> одрађивања	Ученици се развијају <i>сирам</i> деца су непремн	
Критичко прихваћање	x		x								
Продуктивна тензија	x			x							
Акутни сукоб	x			x		x		x			
Трајни сукоб	x		x				x		x		

1. Тензија старих вредности и вредности новог доба: критичко прихватање

Систем сржних уверења наставника о томе како би требало да изгледа наставни процес персонификован је гласовима који у наставничком идентитету имају функцију Краља. Краљева идеологија развијена је ослањањем на вредности значајних других, најчешће колега од ауторитета, а ове вредности су у идентитету наставника персонификоване као доминантни Идеолози. Истовремено, Краљ прилагођава своја уверења и праксе савременом образовном контексту, што значи да се у неким аспектима сукобљава са вредностима доминантног Идеолога. У наставку дискутујемо о овим тачкама разилажења.

1.а. Иновативна настава спрам традиционалне наставе. Једна од централних тачака спорења Краља и доминантног Идеолога је тема иновативне наставе спрам традиционалне наставе. Стога, иако је доминантни Идеолог глас који представља окосницу вредносног система и професионалног идентитета, он није глас који пресудно обликује професионалну праксу. То значи да доминантни Идеолог никада не долази непосредно до изражаја у споља видљивој социјалној интеракцији, већ делује као „главни саветник у краљевству”. Ево примера једне од учесница:

Теин Краљ, којег је она назвала Едукатор, преузео је од Породичног гласа, доминантног Идеолога становиште о традиционалном наставнику ауторитету, као и породични наратив о борби, неодустајању и позитивној енергији као вредностима. Међутим, Едукатор препознаје генерацијске промене које захтевају нови приступ: *Тада је било потпуно другачије, па не могу да се ослоним на њих, али постоји нешто што су они утиснули у мене, вредности које сви треба да негујемо, које деца треба да науче и поштују. Бака и дека су били екстремно строги, боже сачувај колико... Едукатор није строг и крут... Ако гледате традицију - бака и дека су предавали фронтално, они су причали а деца су ћутала... Мој Едукатор мора да научи нове ствари, да прошири знање. Ја не волим да предајем фронтално, то је превазиђено и не функционише са новим генерацијама. Мислим да су се времена променила...Променио се однос деце према нама и мислим да они то не би могли да поднесу.... Зато ја морам да играм неке улоге другачије од њих”.*

1.6. *Показивање емоција: миран наступ спрам експлозивног наступа наставника.* Налик Краљу, и Нелегитимизовани фацитатор може преузети део вредносног система доминантног Идеолога, а делом му се и супротставити. Најчешће, Нелегитимизовани фацитатор персонификује бес који се у импулсивном и агресивном наступу испољава у учионици, као покушај да се одбрани водећа идеологија од недобронамерног понашања ученика. Управо због таквог наступа Нелегитимизовани фацитатор се сукобљава са традиционалним вредностима доминантног Идеолога, које се тичу достојанственог наступа наставника, уз смирен тон и стрпљење у решавању проблема са ученицима.

Теин Нелегитимизовани фацитатор, којег је она назвала Бабарога, са доминантним Идеологом, Породичним гласом, дели вредности угледног и ауторитативног наставника. Истовремено му се супротставља, пре свега око начина постизања те вредности: *Деца треба да науче да постоје нека правила, систем који ће касније морати да прате, кад одрасту... Бабарога је као лош полицајац који мора да успостави ред. Орган реда и закона... Један ученик ми је рекао: "Да сте ми ви мајка, ја бих вас се јако плашио"... Тад сам схватила да нисам била свесна свог понашања... То је било налик вулканској ерупцији. ... Сећам се моје баке, која каже: 'Знаш, ако те не слушају ти причај тихо. И онда све тише и тише, или ћути.' Ма, стварно? Ма, они једва дочекају да ти ћутиш, да би се они забављали на свој начин. Тако да они реагују само на брзе ствари. И драматичне и динамичне.*

2. Уравнотежавање сукобљених вредности: продуктивна тензија

У неким случајевима, наставници успевају да нађу начин да ускладе и истовремено реализују веома различите образовне циљеве и захтеве. За разлику од критичког прихватања када Краљ потпуно одбацује оне ставове доминантног Идеолога које сматра застарелим, у овом виду разрешења интрапсихичког конфликта Краљ је принуђен да своју интеракцију са ученицима промени тако да удовољи захтевима друге утицајне перспективе (Заговорника, Процесног модификатора или Накнадног евалуатора).

2.a. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе.* Конфликт око организовања наставе на „традиционалан” и „модеран” начин одраз је два опозитна образовна дискурса која коегзистирају у нашем образовном контексту. Када га наставници интернализују, он се појављује не само кроз сукоб Краља и доминантног Идеолога, већ и као конфликт Краља и другог актуелно утицајног гласа – Заговорника. Тада Краљ и Заговорник могу успоставити релативно стабилан однос продуктивне тензије, чији је исход то да Краљ у своју образовну праксу уноси елементе оба приступа. Ипак, наставнице из нашег истраживања ово доживљавају као напето и не сасвим усаглашено решење, упркос синтези две вредносне позиције у нови квалитет мишљења и понашања.

Минин Краљ, којег је она назвала Учитељ, персонификује традиционалне вредности: *Учитељ се залаже са ред, рад и дисциплину... Он је најстрожи, придржава се норми, све ради по правилима јер се само тако стичу знања... јер су то те старе догме како смо ми учени да учимо и да учимо друге.* Глас који је Мина назвала Просветитељ има функцију Заговорника, који подстиче модернији приступ настави: *Просветитељ их пушта да се исказују... Да се слободно изражавају, да се ослободе норми... да буду креативни, чак и превише. Ја од њих тражим да не буду мали оловни војници, него да могу да искажу све што им падне на памет. Њихов однос Мина доживљава као затегнут, али надопуњујући: Учитељ сазнаје у међувремену да треба да буде креативан... Али, Учитељ мора да ...утиче на њих да не оду превише у слободу. Ја се надам да тако сви раде у животу, да не оду ни у једну ни у другу страну. Било би идеално кад би сви тражили да све буде присутно.*

На линији конфликта традиционално–иновативно, појављују се још два повезана, али засебна интрапсихичка сукоба, које наставнице разрешавају помоћу истог механизма: успостављањем продуктивне тензије између гласова који персонификују опозитне захтеве, чиме налазе начине да делимично реализују обе перспективе.

2.b. *Мотивисаност деце спрам остваривања планираних исхода.* Неке наставнице у први план истичу своју мотивациону улогу у професионалној пракси (Олга: „Ако час није довољно занимљив, довољно креативан... ако стално нешто ново не смишља, видеће се тај пад, ученици неће бити мотивисани за учење предмета... Ако неко није спеман да игра, скаче и пева са децом, онда му није место на овом послу”). Међутим, присутни су и гласови који истичу да је важно испунити оно што је планирано, те да је неопходно усмерити се на стицање чињеница. Већина наставница успева да пронађе оптималну меру заступљености ових супростављених приступа, због чега се они у селфу наставника најчешће појављују у форми стабилног односа између умерено тензичних субјективизација.

Александра је свог Краља именовала као Предавача, и описала га је као глас који преферира интерактивну наставу: *Зато што је Предавач срећан кад види да деца учествују*. Међутим, она препознаје важност испуњавања плана и програма, што је представила гласом који је назвала Контролор (а који има функцију Процесног модификатора): *Контролор је тај који води рачуна о томе да постоји ред у учионици, да се час не претвори у хаос. Он ме подсећа да увек водим рачуна о свима како бих била сигурна да су сви ученици безбедни, да нико не падне низ степенице, и слично*. У односу који наставница доживљава као напет Контролор стално „обуздава“ Предавача, који лако потпадне под утицај ученика, када они покажу задовољство интерактивном наставом: *Да, али не 100% и не све време. ... Контролор мора да буде константно присутан како би подсећао Предавача да не сме да пређе границе. Он мора да га регулише, да не дозволи да се изгуби ред*.

2.в. *Поставити границе спрам бити пријатељ са децом*. Дилема која је превасходно карактеристична за младе наставнице разредне наставе успоставља се дуж осе поставити границе деци спрам бити пријатељ са децом. С једне стране стоји класични образовни императив да се наставник постави као одрасла личност према ученицима и тако обезбеди њихово поштовање. С друге стране, присутна је потреба да се буде отворен, близак и пријатељски настројен. Гласови „одраслости“ снажно утичу на гласове који би у настави успоставили превише близак однос са ученицима, што за ефекат има то да наставници балансирају између дистанце и блискости са ученицима.

За Александру, младу учитељицу, глас који је она назвала Одрасли, а који врши функцију Процесног модификатора, има јако важну улогу у њеном професионалном идентитету, јер кроз тензични однос са другим гласовима омогућава наставници да одржи границе у односу са децом: *Одрасли, уствари, прати ове улоге, све време је са њима, да би их подсетио на то да границе морају да постоје. Управо због тих граница, зато што они – Педагог, Пријатељ, Предавач – воле децу и они су према деци веома отворени. Што је добро. Али, опет постоји танка нит између тога да... будемо довољно отворени, а да се зна да смо ми ипак ту неко ко је одрастао и ко успоставља неку организацију рада. И зато Одрасли јесте у тој тензији са њима, он их подсећа на то. Иначе, они би се сувише приближили деци и неће бити ауторитета никаквог*.

3. Када проблеми доведу до окршаја вредности: акутни сукоби

Тематски, акутни сукоби се најчешће тичу истих дилема које су се претходно уобичајено разрешавале кроз продуктивну тензију. Чак и у случају претходно хармоничног усаглашавања различитих вредности путем односа сарадње по-

стоји потенцијал за распламсавање конфликта. Ове односе продуктивне тензије (или сарадње) у сукоб трансформише понашање ученика, као спољашњих гласова, или их трансформишу промене у образовном контексту. Наиме, може се догодити да ученици или контекст охрабре једну перспективу на рачун друге перспективе, или подрију реализацију једне од две перспективе. Тада се накратко реализује само једна од две перспективе које су се претходно истовремено реализовале. Потом, занемарени глас улази у окршај са ојачаним гласом и ситуација се разрешава враћањем на првобитни однос продуктивне тензије (или сарадње) два гласа. Коначно, акутни сукоби могу настати између унутрашњих гласова у селфу наставника и спољашњих гласова (нпр. ученика), чиме се накнадно распламсавају унутрашњи конфликти. Ови сукоби се претежно тичу теме поштовања наставника.

3.1. Ескалација затегнутог односа: из продуктивне тензије у сукоб

3.1.а. Иновативна спрам традиционалне наставе. Као што смо претходно видели, наставнице уобичајено успевају да истовремено реализују и традиционалне и модерне образовне вредности, у једном тензичном али стабилном односу. Наши подаци показују да кад наставнице, подстакнуте променама у контексту, дају предност једном типу образовне праксе науштрб друге, убрзо се сусрећу како са интрапсихичким дилемама, тако и са оспоравањима од стране спољашњих гласова и контекста. Разрешење овог акутног сукоба између гласова који персонификују савремену и оних који персонификују традиционалну наставу проналази се у враћању у стабилан однос продуктивне тензије између њих, где се уважавају елементи обе.

Рада је свог Краља назвала Предавач, и описала га је као глас који настоји да на традиционалан начин осигура преношење чињеница: *Он даје неки ко-стур, неки нацрт, а Мотиватор је зачин.* Глас који је Рада назвала Мотиватор има функцију Заговорника и он заступа упорност и важност развијања критичког и дивергентног мишљења: *За мене је јако важно да мисле, да праве грешке и да кроз те грешке долазе до тога шта је тачно... Треба да науче да открију где је проблем и да га реше, како би научили да живот значи покушавати, не одустајати... Баш као у спорту, волиш то, тешко је али превазилазиш препреке, нике све лепо и занимљиво, дисциплинујеш себе, налазиш сопствену мотивацију.* Када доступност модерног уџбеника ојача Мотиватора, он привремено уђутка Предавача: *Сада пролазимо кроз нешто потпуно ново... Одабрала сам уџбеник који је пун разних инструмената и без дефиниција.* Међутим, глас који је Рада назвала Преиспитивање (а који је у функцији Накнадног евалуатора) подрива Мотиватора: *А опет, се на све то питам стално да ли ће то да дове-*

де до свих оних постигнућа који њима требају да би они уписали ту средњу школу? Родитељи чине исто: Видим да ме они опет по нечему традиционалном [процењују]... Ретко ко од родитеља да је рекао добро је, подстичемо им неко размишљање. Не, ту нема дефиниције, ту немају шта да науче, ту нема страница читава текста. Глас Реалности додаје: Тежила сам томе да то буде идеално, а знамо сви да не може, јер не зависи толико од мене, ма колико се ја упињала. Ефекат оваквих вишеструких сукоба је то да Мотиватор изгуби моћ. Након тога долази до поновног успостављања продуктивне тензије између Мотиватора и Предавача као водећег гласа у раду са ученицима: *Глас Предавача је ојачао... Мало је Предавач подценио себе.* У овом примеру је видљив феномен ескалације акутног сукоба, тако што осим Краља (Предавач) и Заговорника (Мотиватор) у сукоб улазе и евалуаторски глас (Преиспитивање), спољашњи гласови (Родитељи), као и контекст кроз наратив о немогућности да се остваре идеална очекивања.

3.1.б. *Мотивисаност деце спрам остваривања планираних исхода.* Као и у случају уравнотежавања традиционалне и модерне наставе, крхка равнотежа између фокуса на мотивисање ученика и фокуса на усвајање чињеничних знања код неких наставница бива лако нарушена, што резултира сукобом гласова који персонификују опозитне циљеве. Оваква динамика се, међутим, разрешава поновним успостављањем продуктивне тензије.

Александра нам је описала да, када ученици својим учествовањем охрабре глас Краља, којег је она назвала Предавач, он потпуно занемари потребу да реализује план рада, на којој инсистира глас који је она назвала Контролор (а који има функцију Процесног модификатора): *У том тренутку, Предавач буквално занемари Контролора. Он почне да мисли како је бољи и паметнији од њега.* Александра описује важност Контролора у тим ситуацијама: *А ми морамо да поштујемо план и програм и то неки пут нама, поготово млађима уноси нервозу. Старији и искуснији наставници знају да то нешто може да се прекочи, да не мора све да се уради, да може нешто да се надокнади. А ми некако се и даље радимо све по правилима и бојимо се, нисмо још толико стекли сигурност да можемо нешто да прескочимо, и онда се створи тензија... Када Предавачев ауторитет нестане и пређу се неке границе, Контролор му се супротстави: Доста је, Предавачу, нису у вртићу. Ово је школа. Они су овде дошли да нешто науче нешто, да стекну нова знања и ти у томе треба да им помогнеш. треба да им даш неку стратегију. Ово је довољно снажно да „тргне” Предавача, што води поновном успостављању продуктивне тензије између ових гласова, која омогућава усмеравање на план рада.*

3.2. Кварење хармоничног односа: из сарадње у сукоб

3.2.a. *Наставник спрам васпитач.* Однос између Краља који персонификује приступ усмерен на подучавање ученика и Заговорника који подстиче преношење васпитних вредности углавном је у знаку сарадње због усклађености идеологија модерног преношења знања и васпитавања младих. Међутим, када Краљ у измењеним околностима (нпр. у ситуацији инцидента) не успе да кроз уобичајено предавање оствари циљеве васпитног гласа, сарадња прераста у сукоб. Тада васпитни глас привремено склања глас усмерен на подучавање са сцене и улази у интеракцију са ученицима како би осигурао да се ученицима пренесу васпитне вредности. Након тога, поново се успоставља сарадња ова два гласа.

У Јанином случају, глас који је она назвала Учитељ има статус Краља, и он је усмерен на развој критичког мишљења: *Важно је да ученици могу да поделе своје виђење и интерпретације онога што радимо. Али не без аргумената - увек кажем: Ако вам се не допада књига или поглавље, слободно реците... али оправдајте свој став добрим аргументима.* Ова наставница има и глас који је она именовала као Васпитач: *Важно је користити часове да поучим ученике животним лекцијама... Можда је због мог предмета, али признајем да често у настави поучавам ученике васпитним вредностима.* Када Предавач у томе не успе, настаје конфликт улога: *У тренутку када видим да је то нешто [понашање ученика] неприхватљиво, у једном смислу културе, понашања, дијалога, мени оде цео час на причу са ученицима.* Постоји и ескалација овог сукоба у виду низа гласова који се супротставе Васпитачу – интернализовани глас који је Јана назвала Неки наставници поручују да треба само испредавати градиво, спољашњи глас Родитеља поручује да је једино битан образовни резултат, а глас који је Јана назвала Уморна (а који има функцију Протестора) истиче: *Та улога ме умори и исцрпи када се заиста бавим нечим што сматрам да је пре свега улога родитеља.*

3.3. Кад ученици донесу проблеме: сукоб са спољашњим гласовима и појава Нелегитимизованог фацилитатора

3.3.a. *Поштовање спрам непоштовања ауторитета наставника.* Тензије у интерперсоналним сукобима утичу на динамику селфа наставника, зато што у њима најчешће учествују Нелегитимизовани фацилитатори чији наступ даље изазива ескалацију „унутрашњих” сукоба. Најчешћи интерперсонални сукоб дешава се са ученицима, у различитим ситуацијама током часа. Сукоби са ученицима тичу се тема поштовања ауторитета наставника спрам непоштовања и неуважавања. Сукоб започиње када ученици, из перспективе наставница, пруже отпор Краљу, тако што ставе ноге на клупу, одбију да послушају наставника или користе телефон на часу, што ствара неред и утисак да деца воде глав-

ну реч. На отпор ученика појављује се Нелегитимизовани фацилитатор (Теа: „Кад се нађете у том хаосу, како га свести на разумну меру? Онда се појави Бабарога која креће да виче и прети. Али, то траје 2 минута и онда опет крене хаос”). Премда краткотрајна превласт Нелегитимизованог фацилитатора обезбеђује ефикасно дисциплиновање ученика, истовремено уводи овај глас у антагонизам са другим унутрашњим гласовима. У професионалном идентитету наставника на почетку каријере често се још увек није десила фрагментација Нелегитимизованог фацилитатора од идеолошке позиције коју персонификују доминантни Идеолог и/или Краљ, па у том случају Краљ располаже грубим средствима како би успоставио ауторитет код ученика. О томе сведочи следећи пример.

Олга овако описује инцидент са учеником: *Дете је дигло ноге на сто, ништа није радило, одбило је да спусти ноге, да оде код педагога, директора, сматра да му нико ништа не може, и то истиче, самим тим руши и ваш ауторитет, јер ако ви ништа не предузмете ви сте угасили на том часу и у том одељењу. ... Он је рекао да неће да изађе, да он зна своја права, дакле, боље закон познаје од нас. Прво је глас који је Олга назвала Психолог покушао да уведе ред: Па добро дете на шта ће бити са тобом, шта намераваши да упишеш, је л' знаш да у средњој школи не смеш тако, да ће те истерати из школе, шта му све нисам рекла. Након пролонгираног отпора ученика, на сцену ступа глас Краља, који наставница зове Ја без маске, да директно брани сопствену позицију: Надам да твоји родитељи имају довољно новца јер треба такво биће до краја живота издржавати. Сви су се ућутали. Овај глас има елементе негативног позиционирања ученика и грубе праксе санкционисања које се код ове младе наставнице још увек нису одвојиле у посебни глас: Деца су данас заштићена као бели медведи, њима нико ништа не може, и ви не смете га истерате са часа макар вас ударио књигом. Глас који је Олга назвала Рефлексивни практичар, а који има функцију Накнадног евалуатора, након часа се супротставио Краљу: Онда сам дошла кући и преиспитивала себе да ли сам требала или нисам то да кажем. Да ли ће ово нашкодити детету? Међутим, ефективност овог грубог поступка помаже Краљу да одржи премоћ и потисне преиспитивања која подстиче Рефлексивни практичар: Онда сам схватила да је можда и добро што сам то рекла. Ја нисам таква особа, ја не могу то да трпим такво понашање, нисам тако васпитана. Ја сматрам да је то моја улога као наставника да пробам да утичем на ту децу.*

4. Непомирљиве супротности: трајни сукоби у професионалном идентитету наставника

Протестори су персонификација личних ставова и емотивних искустава наставница чији „продор” у стратешке ситуације Идеолози позиционирају као личне слабости и настоје да их потисну. Међу Протесторима највећу претњу

доносе Антагонисти, будући да они доводе у питање сржне вредности наставника и смисао бивања наставником које пресонификују Идеолози. Стога је изузетно важно за Краљеве да их склоне „са сцене”.

4.1. *Кад се огласи непожељна перспектива: сукоб са Протестором*

4.1.a. *Показивање емоција: умор и стрес - показивање умора због проблема у личном животу.* Понекад, протестори сугеришу да је и наставник људско биће, коме се дешавају различити изазови и стога може да се осети нерасположено или уморно (Олга: „Обично пред крај школске године, када смо уморни... не осећам се добро и не могу да скачем, певам и играм”). Међутим, они бивају надгласани Идеолозима који показивање емоција те врсте виде као непрофесионално понашање.

Глас који је Теа назвала Емотивац, а који има функцију Протестора, показује екстремну исцрпљеност користећи иронију: *Претходне ноћи сам скидала деци температуру 39, ма супер сам.* Међутим, Краљ, којег је Теа назвала Едукатор, одговара: *Ми не би требало да им показујемо... оно што ја доносим из свог живота, из своје породице...Колико год да сам ја уморна, то њих не треба да буде брига. То је мој проблем, не њихов. Ово је мој посао. Зашто би им причала то и покушала да им изазовем саосећање? Нема потребе за тим.* На овај начин Краљ уобичајено супресује Емотивца и потом на питање ученика: *Јесте ли добро, наставнице?*, пошто: *Види ми се умор понекад на лицу, свима се види,* Краљ одговара: *Добро сам.*

4.1.b. *Показивање емоција: умор и стрес - стрес и исцрпљеност као реакција на захтеве за сталним усавршавањем и одржањем ентузијазма.* Умор се појављује и као контраст императиву сталног усавршавања и давања максимума у раду са ученицима и стручном усавршавању. Протестори поручују да таква настојања нису добра за наставнике, јер их чине исцрпљеним и напетим, али они најчешће не успевају да модификују интеракцију Краља са ученицима и да тако прилагоде ниво сопственог залагања.

На Теином примеру видимо снажну идеологију Краља о важности непрестаног самоунапређења: *Ја сам врло самокритична, ја никад нисам задовољна и увек мислим да могу боље, а неки кажу то је добро јер човека тера да се усавршава и ради на себи.* Истовремено са њом, кроз протесторски глас, Емотивац испољава свест о цени коју она плаћа за то: *Али то није добро по мене, јер увек нађем неку ману и то ме нервира код мене.... То је мени велики стрес... Стварно је то велики притисак.* Ипак, императив самоунапређења се не доживљава као спољашња принуда, него као наслеђено и непроменљиво лично својство: *Борим*

се са тим, али таква сам. Родила ме је мајка такву, она је била таква па сам и ја, због чега глас Протестора остаје маргинализован.

4.1.в. Императив праведности спрам потребе за награђивањем ученика. Учеснице деле снажну идеологију да наставник треба да буде објективан, да све ученике третира једнако и да њихова оцена без изузетака одражава њихов ниво знања. Насупрот томе стоје Протестори који налажу наставнику да буде благ према појединим ученицима, и да им у ванредним околностима попусти.

Јасмина је млада учитељица која је на следећи начин описала позицију њеног снажног гласа који је она назвала Ниво: *Јако ми је важно да будем фер према деци, да немам никаквих миљеника. Желим да свако добије оно што заслужи. Стварно се трудим да се не огрешим ни око кога и да свако добије шансу. Глас који је Јасмина назвала Саосећајна има функцију Протестора и сугерише: ...Када би ове емоције попустиле у том смислу да превагне да можда може мало ниже (да се постави нижа лествица за неку оцену), али Ниво то ретко допушта, чак и у изазовној ситуацији када је родитељ притиска: *Саслушаћу родитеља, али нећу променити оно што сам већ проценила као ниво знања детета... Неће се догодити да, само због нечије пристрасне оцене и притиска, Ниво попусти и промени оно што је већ одлучено.**

Коначно, размотрићемо најозбиљнији вид интраиндивидуалног сукоба наставника, у којем глас Антагонисте потпуно обесмишљава професионално залагање.

4.2. Подривање осећаја професионалног смисла: сукоб са Антагонистом

4.2.а. Ужитак и испуњеност послом спрам одрађивања. Краљ у професионалном селфу наставница, који персонификује осећај испуњености, среће, ужитка и задовољства наставничким позивом (Олга: „Ја заиста ово волим да радим... Ја уживам у свом послу”), суочава се са наративом Антагонисте о томе да је узалудно улагати напор и да се наставница суочава са професионалним осујећењем, због чега се може прибећи стратегији минимизовања напора и очекивања у везу са испуњеношћу послом. Дилеми да ли бити ентузијаста или одрађивати посао доприносе негативне поруке других наставника, персонификоване као протесторски гласови, које често бивају интернализоване као угрожавајући наратив о томе какав неко не би желео да буде као наставник (Олга: „Неки би рекли: Шта ме брига? Нека га [неваспитаног ученика] мајка васпитава, гледаћу га још неколико месеци”). Када дуже преовлада Антагониста, решење које наставница разматра је напуштање професије. За појаву Антагонисте важна је промена контекста – школска институција декларативно

подстиче гајење ентузијазма у обављању наставничког позива, али изласком из тог окружења почињу да навиру мисли које угрожавају осећај испуњености и задовољства послом.

За Теу је болна тачка несразмерност између количине њеног улагања у наставнички позив, који је подстакнут идеологијом њеног Краља, Едукатора и финансијске надокнаде за уложени труд: *Ја јако волим свој посао и радим преко норме. Али, онда се појави Мрзовољак (Антагониста): Зашто толико радиш? Колико те плаћају? После 13 година на овом послу, радим 100% а плаћају ме 75%. Понекад се питам: "Боже, зашто си одлучила да будеш наставник?"... Моје колеге кажу: "Колико си плаћена, толико ради". Али ја никад нећу тако радити. Мрзим реченицу: Колико пара, толико музике. Не желим никад да изгубим ентузијазам, а ако га изгубим... отићи ћу да перем судове. Праћу судове на миру, да ме нико не притиска. ...Али, Мрзовољак није ту кад предајем, ја га оставим испред учионице... Кад ме дохвати, брзо га отерам.*

4.2.б. Ученици се успешно развијају спрам неспремни су за развој целокупне личности. Наставнице често као своју мисију наводе *свеукупни развој ученика*, што представља најзначајнији „плод” наставничког рада. У питању је наратив о важности буђења заинтересованости код деце и подстицању њихове креативности, о томе да их треба научити да мисле, охрабривати ученике да слободно износе своје мишљење и подстицати их на самосталан рад, чиме се доприноси и укупном развоју њихове личности (Јана: „Треба због давања нових идеја, ослобађања, да износе своје мишљење... То доприноси и развијању личности самог ученика”). Када ове вредности буду подривене, привремено преовлада осећај бесмислености улагања труда (Биса: „Тај моменат незаинтересованости и те благе учмалости, што каже Домановић, то ми је онако најтеже”). Антагонисти појачавају потребу да се напусти професија, зато што није могуће остварити циљеве због којих и постоји образовање.

У Радином случају глас који је она назвала Мотиватор има функцију снажног Заговорника чији је задатак да инспирише ученике и подстакне упорност: *Буди упоран, мењај се, пронађи решење, не одустај, не тражи кривицу за тренутни неуспех, покушавај...ја сам ту да помогнем... дам ветар у леђа. Међутим, глас који је Рада именовала као Глас Реалности има функцију Антагонисте, јер негативно позиционира ученике и шаље дефетистичке поруке: *Али данашњу децу треба носити на леђима, а не давати им ветар у леђа, заједно са родитељима (ужом и широм породицом)... Није нам лако. Себе преиспитујем да ли ја то могу да променим, приближим, мада све више у данашње време ми се то чини узалудним и претераним са моје стране.**

4.3. Како контекст одржава трајне сукобе у професионалном селфу наставника?

4.3.a. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе: Интерактивне методе.* Наставнице експлицитно указују на утицај образовног система на наставну праксу. Истичу да образовни систем својим бирократским приступом спутава њихове тежње да наставу учине иновативнијом, креативнијом и да код ученика подстакну критичко мишљење. Део наставница опажа образовни систем као извор контрадикторних подстицаја, што додатно потпирује интрапсихичке тензије. С једне стране, легитимизује иновативне и креативне праксе кроз иновативне уџбенике, нове наставне предмете и кроз увођење обавезне примене кооперативног и искуственог учења, док с друге стране и даље охрабрује традиционалан приступ постојећим планом и програмом и инсистирањем на администрацији (Теа: „Све је то лепо, али је много тешко спровести у нашем систему, зато што ми нисмо Америка. Мислим да се многи осећају анксиозно у овом систему”).

Мина је артикулисала распопућеност наставника у актуелном образовном систему: *Разочарана сам јер се не мења ништа, опет се враћамо на старо и то је један погубан систем и за наставника и за ученика. С једне стране, на папиру вас терају да будете креативни, а онда вас терају да они на неким тестовима проверавају њихова знања где они морају да знају неке чињенице и где није битно како мисле него битне су чињенице... и онда сте ви потпуно збуњени, шта сад да радим, да ли сам ја добар наставник ако их терам да уче све по П.С-у као што су мене, или сам добар наставник ако их пуштам да буду креативни. И ту се неки као баланс, мало једно, мало друго, а онда то на крају не личи ни на шта... После целе приче смањиће администрацију... опет се све враћа на старо, опет је најбитније да овде пише, онде пише, а шта ћеш ти да радиш уопште није битно.* Тада се појављује глас који је Мина назвала Бунтовник, а који има функцију Антагонисте: *Ал' сам дигла руке, немам живаца да се нервирам, да се борим, свако прича своју причу, углавном људи који никада нису ушли у учионицу... Од кад сам почела да радим све остало вуче назад, онда, што каже Ђопић, о тврду ледину... на крају, ја као неки Дон Кихот, шта сад ја изигравам овде. То је тужно.*

4.3.b. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе: инклузивна настава.* Други извор тензија изазваних контекстом представља инклузивна настава као манифестација иновативних тенденција у систему образовања. Систем вреднује наративе о потреби да сва деца буду прихваћена, активна и да добију прилику да остваре своје потенцијале, али из перспективе наставница постоје и аргументи да ученици који похађају наставу по посебном програму не успевају да се социјално интегришу, а да, у домену остваривања образовних исхода, остатак одељења испашта.

Мина је упутила озбиљне критике начину на који је инклузивно образовање системски имплементирано: *Мислим да та деца – много примера смо имали у нашој пракси – колико год се ми трудили, остајали, не могу да направим друга у школи, зато што су друга деца пред пријемни страшно сурова. Не можете тражити од детета који има 7, 8, 9 година да разуме да је друго дете другачије, да је агресиван зато што је другачији, да је он посебан. Прво та деца пате, друга ствар, наставник не може да се посвети неком одељењу од 30 ученика. Онда ту губе деца која су можда напреднија, коме сте исто потребни... Сувише је мало времена. И мислим да су ту сви на губитку, и остали ученици, и тај ученик, и напредни ученици, наставник који ту нешто.*

4.3.v. *Поштовање спрам непоштовања ауторитета наставника.* Коначно, наставнице су проблематизовале питање наставничког ауторитета и угледа. Раније је идеал био бити наставник који својим строгим приступом, али уз праведност и квалитетан рад, заслужује да буде поштован и да га ученици воле, чиме обезбеђује смисао за своје залагање. Међутим, овакав наратив о себи је изазовно одржавати због угрожености угледа и обезвређености наставничке професије. Као што се из примера може видети оваква свест о неповољним аспектима наставничке професије, који су контекстуално условљени, снажно легитимизује антагонистички глас, који онда додатно доводи у питање смисао даљег бављења послом.

Ивона дискутује о променама у осећају вредности и угледа, чега је свесна и што је јасно изражено у пракси: *За мене ауторитет никад није био неко ко виче, ко је ...груб. За мене је ауторитет неко ко са мало речи оставља велики утисак и увек зна у правом тренутку да каже праву ствар....То су били људи који су имали неку харизму, нешто у себи што није ароганција него нека можда једноставност, самим тим и савршеност... Глас који је она назвала Скептик, а који има улогу Антагонисте, аргументује: Али, када ...дете које не зна шта говори каже неке најружније ствари о професији којом се бавите, којој сте посвећени, волите то што радите и онако, да кажем, саспе у лице такве неке небулозе, онда просто ставиш прст на чело и кажеш: Чекај, стани. За овај новац који добијам, да ли вреди радити и трудити се ако доживљавам оно што доживљавам? То је опште стање саме земље, што је страшно.*

■ ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Као што смо видели наставнице се у вези са различитим образовним вредностима и праксама неретко осећају „распопућено”. Ове амбиваленције се, према поставкама агонистичког модела селфа, у виду тензичних односа између различитих професионалних улога, тј. *гласова*, појављују и задржавају у професионалном идентитету наставника. Теме у вези са којима смо идентификовали

тензије у сагласју су са налазима ранијих студија, а новина коју доносимо је *идентификација различитих начина одвијања и разрешавања* ових тензија у професионалном идентитету наставника. Стога, у дискусији се пре свега осврћемо на доприносе примене модела агонистичког сефа на разумевање тензија у наставничком идентитету. Наиме, четири типа тензичних односа између супротстављених перспектива, којима смо се у овом раду бавили, могу се посматрати као различити начини одвијања психосоцијалне динамике и решавања психолошке тензије у професионалном доживљају себе, од којих неки омогућавају оријентисану акцију наставника у свакодневној професионалној пракси, а други су манифестација привремене професионалне дезоријентисаности. Друга новина јесте то да се, како налази нашег истраживања показују, иста професионална дилема у селфу наставника појављује кроз различите типове тензичног односа, што значи да су је различити наставници решавали на донекле другачије начине.

Посматрајући из перспективе нашег модела, када постоји стабилан поредак моћи манифестован кроз критичко прихватање, продуктивну тензију и трајне сукобе, стварају се услови за релативно кохерентно и јасно усмерено понашање наставника. Међутим, када није могуће ућуткати неке гласове или успоставити тензични склад између њих, долази до унутрашњег несклада и професионалне дезоријентисаности, који се манифестују кроз акутне сукобе и јачање антагонистичких гласова.

У том смислу, *критичко прихватање* означава опредељеност наставника за једну перспективу, уз свесност о друштвеним и културним променама које су изискивале измештање из традиционалних улога и начина рада. Тематски најчешћа тензија у професионалном идентитету наставника, која се манифестује како кроз критичко прихватање, тако и кроз друге тензичне форме, јесте супротстављеност између традиционалне и иновативне наставе. Учесталост овог налаза сугерише да је ова тема континуирани извор дилема у изградњи професионалног идентитета наставника (Alsop, 2008). Манифестовање ове теме кроз однос критичког прихватања између развојно старијег и млађег гласа упућује на то да је дошло до апропријације „судара” два друштвена дискурса – оног који је обликовао ранију образовну праксу и оног који представља иновативни поглед на образовање. У форми критичког прихватања тензија између традиционалне и иновативне наставе се појављује код наставника који заузимају критички однос према старијим праксама и упућују на важност интерактивне наставе, анимирања ученика и разумевања њихових психолошких диспозиција и варијабилности. Кроз механизам критичког прихватања се разрешава и дилема у вези са испољавањем емоција, у којима је дискурс неопходности „драматичних и динамичних” форми ангажовања ученика превладао над идеалом мирноће и уздржаности приликом управљања часом, којим су се руководиле раније генерације практичара.

За разлику од критичког прихватања у којем се елементи које наставници виде као застареле искључују из професионалне праксе, *продуктивна тензија* представља усаглашавање и истовремену реализацију релативно разноликих вредносних оријентација. Налаз да се дилема традиционалне спрам иновативне наставе испољава и на овај начин сугерише да се, спрам групе наставница, које „пресецају” традиционална уверења и начине рада, издвајају и наставнице које покушавају да свој рад „удесе” према критеријумима два опозитна вредносна система. С једне стране, ту је уверење да је добар наставник онај који на часу демонстрира компетентно владање материјом, а на другој страни чује се важност подстицања ученика да кроз критички дијалог вођен наставником-ментором и друге облике интерактивног учења развијају потребне компетенције. Субјективни осећај нехармоничног уклапања супротности присутан је и у оквиру повезаних дилема у чијем је фокусу мотивисање ученика спрам усмеравања на реализовањ плана и програма и блискости спрам граница са ученицима. Онда се продуктивна тензија може посматрати као механизам помоћу којег се на индивидуалном плану „мире” међусобно неусаглашени образовни циљеви и критеријуми квалитета рада наставника који су понуђени на нивоу образовног система (OECD 2012; 2020).

Акутни сукоби. Налази, међутим, указују на стално појављивање ситуација у којима се непомирљивости појачавају и у којима долази до „преваге” на једну страну, односно до распиривања акутних сукоба у којима, накратко, превагу однесу „модерни” приступи у раду и фокус на поспешивање интерактивности и креативности ученика. Акутни сукоби се појављују и у односу између гласова који се старају да ученицима пренесу знање и васпитачких гласова, који су углавном у складној сарадњи унутар наставничког селфа, што је подржано контекстом основне школе као образовноваспитне установе. Ипак, нарастајући васпитни и лични проблеми ученика чине васпитну улогу наставника све значајнијом, на рачун улоге преносиоца знања. Ова промена контекста све више легитимизује гласове који персонификују васпитну улогу наставника и тиме доприноси појави акутних сукоба између две иначе добро усклађене улоге наставника. Међутим, интегрални део акутног сукоба јесте његова ескалација која ствари враћа на првобитно стање. Наиме, сукоб два гласа где, на пример, победи глас модерне наставе, подстиче то да се други гласови селфа, али и други реални актери у образовном систему (родитељи, други наставници), супротставе новини. С једне стране, то указује на то да на интрапсихичком плану постоји отпор да се уруши претходни поредак ствари у селфу, који је обезбеђивао „крхку” равнотежу у односима снага између утицајних гласова. С друге стране, реакција других образовних актера на привремено увођење иновација упућује на тешкоћу остваривања промена у пракси наставника, уколико се за то не обезбеди системска подршка (OECD, 2020).

Трајни сукоби. Трајни сукоби су одраз немогућности наставница да „помире” различитости и да пронађу начин да их интегришу у оквиру сопствене образовне праксе. Стога, наша је претпоставка да се, за разлику од продуктивне тензије која подразумева мирење различитих тенденција у сингуларну акцију, јасно усмерена акција у овом случају постиже тако што неки гласови трајно делегитимизују и ућуткују гласове који су некохерентни са њима.

Трајно непожељне перспективе персонификоване су Протесторима и Антагонистима. Као што смо видели, учеснице доследно наглашавају непожељност уплива емоционалних садржаја у сопствену професионалну праксу, што потврђује контраверзни и недовољно легитимизовани статус емоција у професионалном идентитету наставника (Džinović, 2010; Hargeaves, 1998). Могуће је да се из перспективе наставника, као стручњака и ауторитета, која је и данас преовлађујућа (Jerković, према Simić 2014), емоционалност сагледава као одсуство објективности и слабост коју треба превазићи како би се појединац остварио као наставник. Кроз трајно делегитимзовање протесторских гласова решава се и дилема у вези са праведним и непристрасним оцењивањем, тако да индивидуално прилагођавање критеријума остаје резервисано само за ретке и специфичне околности. Далеко су више угрожавајући сукоби са антагонистичким гласовима, који указују на борбу за одржавањем професионалног смисла. Наставнице су у дилеми у вези са донетима свог утицаја, када се боре против осећаја узалудности сопствених напора. Такође, преиспитују интринзичку испуњеност задацима које намеће наставнички позив, борећи се да одрже ентузијазам у сусрету са гласовима који легитимизују минимално улагање напора.

Коначно, наставнице експлицитно реферишу на „зараћене” и непомирљиве аспекте контекста, од којих је један инсистирање на појединим аспектима модерне наставе насупрот непремостивим практичним препрекама, а други је драматично системско опадање угледа и поштовања наставника. Ове дилеме полако се помаљају са стицањем професионалног стажа (Simić, 2014), при чему делује да се реторика у вези са немогућношћу наставника да остваре утицај на ученике временом заоштрава, чему потенцијално доприноси јачање свести о лошем статусу наставничке професије. Ове све снажније контекстуалне тензије представљају манифестацију све интензивнијег нарушавања јасног поретка моћи између различитих дискурса у образовном контексту, што се онда рефлектује и на професионални идентитет наставника. То доприноси антагонистичким перспективама у вези са наставничким позивом и продубљује дилеме учесница у вези са напуштањем професије, што захтева озбиљна системска решења.

Према тензије није могуће превазићи, „управљање” њима омогућава да се подстакну позитивне промене у наставничком идентитету. Бел и Гилберт (Bell & Gilbert, 1994, према Vujišić-Živković & Vranješević, 2019) посматрају професионални развој наставника као процес у коме долази до личног, професионалног и социјалног развоја, при чему један аспект развоја није могуће остварити без осталих аспеката. Резултати представљени у овом раду, као и у раду о формалним карактеристикама тензија (Džinović, Grbić, & Vesić, in press) дају смернице за осмишљавање фацитаторских интервенција у динамику која је у основи како агонистичког селфа, тако и социјалних интеракција са којима је агонистички селф тесно повезан. Програми засновани на нашим смерницама директно би циљали на лични, али ништа мање и на професионални и социјални развој, с обзиром на то да модел агонистичког селфа представља оквир за разумевање широког обима функционисања појединца. С тим у вези, осмишљавање ефективних начина да се ојача продуктивна тензија између значајних идеолога води ка превенцији снажних акутних сукоба у доживљају професионалног селфа наставника. Налази нашег испитивања указују на то да је, када је о овом типу тензије реч, важно системски подржати наставнике тако да могу да интегришу васпитне вредности и праксу у свакодневни педагошки рад, будући да наставнице то препознају као потребну и истовремено недовољно практично препознату улогу наставника, али и у увођењу образовних иновација које би биле одрживе у контексту који и даље великим делом поспешује традиционални приступ образовању.

С друге стране, појачавање тензије тако што се јача утицај протестора на водеће идеологе води ка уважавању емоција у наставној и васпитној пракси, као и постављању одрживијих стандарда личног постигнућа, што су значајне стратегије за превенцију сагоревања. Програми професионалног развоја који би били усмерени на јачање вештина саморегулације наставника и који би се заснивали на свести о ограниченим ресурсима и, последично, бољем планирању и ограничавању личног улагања, могли би бити унапређени на основу сазнања добијених у нашем раду. Посматрајући из перспективе теорије агонистичког селфа, то би значило следеће: поспешивање развоја и јачања позиција попут гласа која је једна наставница назвала „Опуштено и без присиле”, који представља снажну антитежу гласу „Амбициозност” који заговара непрекидно залагање „до задње капи крви”. Овакве интервенције би садржале и ублажававање осећаја кривице или професионалне неадекватности, који према искуствима учесница нашег истраживања, често прате дискусије о препознавању личних ограничења и потребе за заштитом властитог благостања. За наставнике би било важно да повежу праксу балансираног професионалног улагања са дугорочним одржањем квалитета своје наставне праксе.

Коначно, подстицање наставника да проналазе и испробавају нове начине одбране идеолога, који су упоришта професионалног смисла, утицало би на стишавање сукоба са гласовима који персонификују угрожавајуће доживљаје професионалног безнађа. Ово би значило усмеравање наставника на: а) ослањање на подршку колега у изазовним ситуацијама и на позитивне поруке добијене од колега; б) подстицање да се присете конкретних позитивних искустава са ученицима и призивање ситуација када су се осећали професионално компетентним; в) ангажовање нових ресурса који се односе на одржање професионалног ентузијазма и осећаја испуњености кроз осмишљавање нових гласова у репертоару који би имали функцију извршитеља или фацитатора оних идеолога чија је идеологија суштински важна за наставнике и г) активности које представљају превенцију генерализације малог броја непријатних искустава за читаву професионалну праксу, која би ојачала антагонистичке гласове.

Препознајемо два начелна типа ограничења овог рада. Једно које се тиче узорка и друго које се тиче методе прикупљања података. Када је о узорку реч, ограничење рада представља то што су у истраживању учествовале само наставнице, па нема поређења са искуствима наставника. Такође, представнице наставница разредне наставе биле су учитељице које имају мање од пет година радног искуства, док је стаж наставница предметне наставе у узорку био већег распона. Потом, у овом истраживању у обзир нису узети други потенцијално релевантни подаци о учесницама, попут податка о њиховом претходном професионалном образовању за професију *наставник*. На крају, истраживање је спроведено у основној школи, те остаје отворена могућност да би се динамика професионалног идентитета организовала око другачијих тема уколико би се усмерили на средњошколске наставнике. Када је о методолошком ограничењу реч, истраживање се ослања само на податке добијене путем полуструктурисаног интервјуа, при чему је изостала независна анализа карактеристика образовног система којом бисмо боље осветлили улогу контекста у манифестовању и разрешавању уочених тензија код наставника. Даље, с обзиром на то да промена радног искуства мења наставничке бриге (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019; Simić, 2014), можемо поставити питање да ли се такође мења и тематика око које се организује динамика, што би се могло проверити кроз лонгитудинална истраживања. На пример, могло би се проверавати да ли је за учитеље и наставнике почетнике карактеристичнија динамика која се тиче дисциплинских питања и питања одржавања ауторитета, што би се препознало кроз учесталију појаву Нелегитимизованих фацитатора, док би се уз промену искуства динамика померила ка питањима квалитета, смисла и добити за ученике, што би се препознало кроз чешће присуство наратива Антагонисте. Будући да је ово истраживање експлоративног типа, потребна су додатна истраживања која би валидирала и продубљивала налазе о мапираним типовима тензија.

Надамо се да би овакви истраживачки напори били корисни за осмишљавање програма професионалног развоја наставника и за јачање њихове професионалне мотивације, уз ослањање на поставке модела агонистичког селфа.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- ▣ Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 308–319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- ▣ Alsup, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New York: Taylor & Francis.
- ▣ Bakhtin, M. (1929/1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- ▣ Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- ▣ Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- ▣ Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. DOI:10.1080/2159676X.2019.1628806
- ▣ Džinkić, O. & Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 129–149. DOI:10.19090/zop.2018.27.129-149
- ▣ Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Institute for Educational Research, Belgrade.
- ▣ Džinović, V. (2022). The Multiple Self: Between Sociality and Dominance. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 199–217. DOI: <https://doi.org/jqkq>
- ▣ Džinović, V., Vesić, D. & Grbić, S. (2021). The power relations between the voices of the self as strategies of self-regulation: The case of teacher professional behavior. Paper presented at *XXVII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology"* (Belgrade, May 13th–16th 2021, Book of abstracts). (p. 43). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web http://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2021/05/KNJIGA-REZIMEA-2021_f.pdf
- ▣ Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (2021). Me against myself: Introduction to agonistic self methodology for improving well-being (workshop). In I. Janković, & M. Spasić Šnele (Eds.), *17th International Conference „Days of applied psychology“ – Psychology in the function of the well-being of the individual and society* (Niš, September 24th–25th 2021, Book of Abstracts) (pp. 75–76). University of Niš: Faculty of Philosophy. Retrieved from: <https://www.psihologijanis.rs/dpp/arhiva/DPP2021.pdf>
- ▣ Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (in press). Defining the Self in Terms of Power, Plurality and Social Embeddedness – the Model of the Agonistic Self. *Culture & Psychology*.
- ▣ Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- ▣ Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- ▣ Grbić, S., Vesić, D., & Džinović, V. (2021). Model agonističkog selfa: oblici razvoja i promene. U Džinović, V., & Nikitović, T. (ur.), *The XXVI scientific conference "Educational Research and School Practice" - Qualitative research through disciplines and contexts: Elaboration of similarities and differences (Belgrade, 12-13th of March, 2021, Book of Abstracts)* (pp. 79–82). Belgrade: Institute for Educational Research and Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web <https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/Zbornik-2021.pdf>
- ▣ Grbić, S., Džinović, V. & Vesić, D. (under review). Don't worry, we all hear voices: Mapping constellations via the Model of the Agonistic Self methodology. *Qualitative Research in Psychology*.

- Guillaume, A. M. & Rudney, G. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90015-9)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Henwood, K. L. & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97–111. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243–281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Konopka, A. (Eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of the identity of the teacher. Analysis of a case of professional transition. *Learning, Culture & Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Niessen, T. (2007). *Emerging epistemologies. Making sense of teaching practice*. Maastricht University: Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved August 12, 2022 from the World Wide Web: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=11066>.
- OECD. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- OECD. (2012). *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia: (Serbian version)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264185777-sr>
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Vesić, D., Džinović, V. & Grbić, S. (2022). The Agonistic Self Model: Stability and transition of teacher identity. Paper presented at XXVIII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology" (March 31st–April 3rd 2022, Book of abstracts). (p. 85). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy.
- Vujisić-Živković, N. & Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 13–23. DOI: 10.5937/inovacije1903013V
- Yin, R. K. (1994/2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Willig, K. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.

Примљено 12.08.2022; Прихваћено за штампу 22.11.2022.