

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP
OBRAZOVNOM POSTIGNUĆU UČENIKA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

MENTOR

Prof. dr Olivera Knežević-Florić

KANDIDAT

Mr Nikoleta Gutvajn

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj:	
RBR	
Identifikacioni broj:	
IBR	
Tip dokumentacije:	Monografska publikacija
TD	
Tip zapisa:	Tekstualni štampani materijal
TZ	
Vrsta rada:	Doktorska disertacija
VR	
Autor:	Mr Nikoleta Gutvajn
AU	
Mentor:	Dr Olivera Knežević-Florić, vanredni profesor za naučnu oblast Pedagogija
MN	
Naslov rada:	Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika
NR	
Jezik publikacije:	Srpski
JZ	
Jezik izvoda:	Srpski i engleski
JI	
Zemlja publikovanja:	Srbija
ZP	
Uže geografsko područje:	AP Vojvodina
UGP	
Godina:	2009.
GO	
Izdavač:	Autorski reprint
IZ	
Mesto i adresa:	Novi Beograd, Džona Kenedija 12/12.
MS	
Fizički opis strana:	248 strana, 162 literarna izvoda
FO	
Naučna oblast:	Pedagogija
NO	
Naučna disciplina:	Teorija vaspitanja

Predmetna odrednica

Ključne reči:

Obrazovno postignuće, školski neuspeh,
identitet, konstruisanje.

PO

UDK

Čuva se:

Biblioteka Filozofskog fakulteta
u Novom Sadu

ČU

Važna napomena:

Nema

VN

Datum odbrane:

DO

Članovi komisije: (Naučni stepen /ime i prezime / zvanje / fakultet)

KO

Mentor:

Članovi:

REZIME

KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP OBRAZOVNOM POSTIGNUĆU UČENIKA

U savremenoj pedagoškoj literaturi, razlike u obrazovnom postignuću učenika se, veoma retko, proučavaju iz perspektive učenika što je, verovatno, jedan od bitnih razloga za kontinuiranu egzistenciju kategorije „neuspešan učenik”. Cilj našeg istraživanja bio je da se problem školskog neuspeha razmotri iz perspektive učenika koji su pozicionirani kao neuspešni. Umesto mnogobrojnih pretpostavki istraživača o tome zašto su neki učenici neuspešni, u istraživanju smo pošli od pretpostavke da su učenici ti koji imaju teorije o sopstevnom obrazovnom postignuću koje proveravaju i preispituju, koje mogu, ali i ne moraju da budu u skladu sa teorijama koje o njihovom obrazovnom postignuću imaju „značajni drugi”. U istraživanju su primenjene kvantitativne i kvalitativne tehnike procene konstruisanja. Konkretnije, primenjena je metodološka aparatura koja se koristi u teoriji ličnih konstrukata: polustrukturisani intervju, Mreža repertoara, Mreža implikacija, Mreža otpornosti prema promeni i samokarakterizacija. Uzorak je činilo 60 učenika trećeg razreda srednje škole koji su u toku školske godine ili na kraju kvalifikacionih perioda imali negativne ocene iz tri i više predmeta. Na osnovu analize rezultata moguće je zaključiti da se način na koji učenici definišu „školski neuspeh” razlikuje od definicija u udžbenicima pedagogije i pedagoške psihologije. Nalazi pokazuju da je učenicima najvažnije da „drugi” shvate da oni nisu imanentno glupi i stoga neuspešni u školi. Kao najčešće razloge školskog neuspeha učenici navode: odsustvo volje i koncentracije za učenje, lenjost i neadekvatnu didaktičko-metodičku obučenost nastavnika. Nalaz koji zaslužuje posebnu pažnju jeste da učenici jako dobro znaju kakvi nipošto ne bi želeli da budu, što ukazuje na naglašeno veću prediktivnu jasnoću onog što predstavlja *nepoželjnu* stranu njihovog identiteta, i što je za nijansu jasnije od *idealizovane* i željene predstave o onome što bi oni želeli da budu. Učenici nipošto ne bi želeli da budu – neuspešni đaci, kampanjci, bezvoljni, lenji, neodgovorni, odbačeni, nepravedni, nesigurni, nedosledni, nesposobni, nesamostalni u učenju, neobrazovani, naivni i neposlušni. Štaviše, oni bi želeli da budu uspešni đaci, ali da ne moraju da uče.

Ključne reči: Obrazovno postignuće, školski neuspeh, identitet, konstruisanje.

SUMMARY

CONSTRUCTIVIST APPROACH TO STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

In contemporary pedagogical literature, the differences in student academic achievement are very rarely studied from student's perspective, which is, probably, one of significant reasons for the continuous existence of the category „underachiever“. The goal of our research was to consider the problem of school underachievement from the perspective of students who are positioned as underachievers. Instead of numerous assumptions of researchers regarding the issue why certain students are underachievers, the starting point for our research was the fact that students are those who have theories about their own academic achievement, which they test and reconsider, and which can, but do not have to be in keeping with the theories about their academic achievement held by „significant others“. The research applies quantitative and qualitative methods for the assessment of constructing. More specifically, we applied the methodological apparatus used in personal construct theory: semi-structured interview, Repertory Grid, Implication grid, Resistance to change grid and self-characterisation. The sample comprised 60 secondary school students from the third grade, who failed three or more subjects during the school year or at the end of classification periods. Based on the analysis of results, it is possible to reach the conclusion that the way in which students define „school underachievement“ is different from the definitions provided in pedagogy and educational psychology textbooks. The findings indicate that the most important thing to students is for „others“ to realise that they are not immanently stupid and therefore fail in school. As the most frequent reasons for school underachievement they state the following: the lack of will and concentration for studying, laziness and inadequate didactic and methodical training of teachers. The finding that is especially worthy of attention is that students are well aware of what they do not want to be like under any circumstances, which points out to a prominently higher predictive clearness of what presents the *undesirable* side of their identity and which is one nuance clearer than the *idealised* and desired concept about what they would like to be. Students would never want to be – underachievers, those who study unsystematically, apathetic, lazy, irresponsible, rejected, unjust, insecure, inconsistent, incapable, dependent in studying, uneducated, gullible and disobedient. Furthermore, they would like to be successful students, but without having to study.

Key words: academic achievement, school underachievement, identity, constructing.

S A D R Ž A J

UVOD	4
------------	---

D) TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

1. Ka novom pristupu u proučavanju obrazovnog postignuća učenika	8
1.1. Teorija ličnih konstrukata	10
1.2. Socijalni konstrukcionizam	24
2. Neuspešan učenik: čija odgovornost?	30
2.1. Školski neuspeh kao izbor: zašto učenik bira društveno neprivilegovanu poziciju?	36
3. Identitet: unutrašnja suština ili lična konstrukcija podložna menjanju?	39
3.1. Identitet kao konstituent jastva	41
3.2. Različiti pristupi određenju identiteta neuspešnog učenika i implikacije za obrazovanje	45
3.3. Relaciona paradigma: učenik ne može da bude neuspešan sam od sebe	48
3.4. Odnos između identiteta i društvenog konteksta: primeri iz školske prakse	52
3.5. Nastavnik kao zainteresovani slušalac	60
4. Pregled važnijih istraživanja o faktorima obrazovnog postignuća učenika	62
4.1. Kako porodica i vršnjaci utiču na pojavu školskog neuspeha	64
4.1.1. Porodica kao moderator obrazovnog postignuća	65
4.1.2. Uticaj roditelja na vršnjačke odnose	71
4.1.3. Vršnjački odnosi kao faktor obrazovnog postignuća	74
4.2. Škola kao faktor nepoželjnih obrazovnih ishoda	76
4.2.1. Nova uloga škole u društvu znanja: izazov za visoka obrazovna postignuća	82
4.3. Lični resursi učenika: zašto su neki učenici neuspešni?	86
4.3.1. Ponašanje neuspešnog učenika: proishod podsticaja ili njegovih anticipacija događaja?	91

5. Drugi pogled na dosadašnja proučavanja faktora obrazovnog postignuća učenika	95
--	----

II) METODOLOŠKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

1. Predmet i problem istraživanja	100
2. Cilj i zadaci istraživanja	101
3. Istraživačka strategija i metod istraživanja	102
4. Tehnike i instrumenti istraživanja	105
4.1. Mreža implikacija	107
4.1.1. Izbor konstrukata u Mreži implikacija	108
4.2. Mreža repertoara	109
4.2.1. Izbor elemenata i konstrukata u Mreži repertoara	109
4.3. Mreža otpornosti prema promeni	113
4.3.1. Izbor konstrukata u Mreži otpornosti prema promeni	114
4.4. Samokarakterizacija	115
5. Uzorak	118
6. Način obrade i prikaza rezultata istraživanja	121
7. Organizacija i tok istraživanja	123

III) PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. Razlozi školskog neuspeha iz perspektive učenika	125
2. Životni prioriteti neuspešnih učenika	135
3. Obrazovno postignuće kao sržni ili periferni konstrukt za uspeh u životu u sistemu konstrukata neuspešnih učenika	137
4. Faktori obrazovnog postignuća iz perspektive neuspešnih učenika	146
5. Lični resursi neuspešnih učenika u kontekstu aktuelnog školovanja	152
6. Struktura konstrukata neuspešnih učenika u kontekstu aktuelnog školovanja	155
7. Položaj pojedinačnih elemenata relevantnih za obrazovno postignuće na najvažnijim komponentama konstrukata	158
8. Konstrukti neuspešnih učenika koji su najotporniji prema promeni u kontekstu aktuelnog školovanja	163

9. Identitet neuspešnog učenika: kako neuspešni učenici doživljavaju sebe	165
IV) ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE ZA ŠKOLSKU PRAKSU	184
V) LITERATURA	192
VI) PRILOZI	204
1. Prilog 1: Testovi korišćeni u istraživanju	205
2. Prilog 2: Samokarakterizacije učesnika istraživanja	211
3. Prilog 3: Tabele	231

UVOD

Upoznavanje faktora koji utiču na obrazovno postignuće učenika predstavlja važan izvor saznanja za strateško planiranje i podsticanje promena u obrazovanju. S obzirom na to značajan broj autora usmeren je na proučavanje različitih faktora obrazovnog postignuća učenika, kao što su: porodica, vršnjačke grupe, škola i lični resursi učenika. U pedagoškoj literaturi, razlike u obrazovnom postignuću učenika se, veoma retko, proučavaju iz perspektive sâmih učenika što je, verovatno, jedan od bitnih razloga za kontinuiranu egzistenciju kategorije „neuspešan učenik“.

Obrazovni sistem na osnovu eksplicitno definisanih kriterijuma rangira učenike na uspešne i neuspešne, uskraćujući mogućnost učeniku da kritički preispituje relevantnost visokog obrazovnog postignuća u odnosu na sopstveni sistem značenja. Pored toga, obrazovni sistem je predvideo odgovarajuće pozicije za učenike koji (ne)prihvataju obrazvne interese kao svoje. Za uspešnog učenika predviđena je privilegovana pozicija, dok je za neuspešnog učenika „rezervisana“ alternativna pozicija koja je, sa stanovišta prosvetne politike, nelegitimna i neprihvatljiva. Interesovanje autora ovog rada usmereno je, pre svega, na učenika koji živi i radi u sistemu koji je „zatvoren“ za njega. Konkretnije, o neuspešnom učeniku govori se na jedan nov način koji podrazumeva priznavanje legitimiteta njegovoj perspektivi, jer učenik je jedini legitimni izvor informacija o sebi. Iako ponašanje neuspešnog učenika može da bude nerazumljivo drugima, ono uvek ima smisla sa stanovišta osobe koja se ponaša. Neuspešan učenik je osoba koja „zna šta radi“ i može da nam to kaže.

U našoj nastavnoj praksi ustaljena reakcija na pojavu neuspeha je pitanje: „Šta nije u redu sa ovim učenikom?“ Ovakav stav obično dovodi do primene „najefikasnijih“ pedagoških metoda za „korigovanje“ neuspeha. Međutim, neretko se zaboravlja da problem nije isključivo u učeniku koji je obeležen kao neuspešan. Svaka osoba „ima odnos s problemom“. S obzirom na to, reakcija na pojavu neuspeha trebalo bi da bude: „Šta se ovde dešava?“ Školski neuspeh učenika nije proizišao iz nekih njegovih unutrašnjih procesa, već je i te kako karakteristika socijalne interakcije u kojoj je učenik samo jedan od učesnika. Problem školskog neuspeha neophodno je posmatrati i u kontekstu institucije koja ga je stvorila. Autor ovog rada zalaže se za jedno drugačije

viđenje školskog neuspeha koje zahteva usredsređenost na razumevanje perspektive neuspešnog učenika i ponašanja sa stanovišta njegove logike, uzimajući u obzir kontekst društvenih odnosa koji se ostvaruju u školi. Dakle, referentni okvir rada predstavljaju teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam.

Doktorska disertacija „Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika” uobličena je u četiri celine: (a) teorijski pristup problemu istraživanja, (b) metodologija istraživanja, (c) rezultati istraživanja, (d) zaključci i implikacije za pedagošku praksu. Prva celina obuhvata dve oblasti koje su međusobno povezane i relevantne jedna za drugu: školski neuspeh i identitet neuspešnog učenika. U okviru svake od ovih oblasti, postoji značajan broj različitih teoriskih pristupa i istraživanja koja se mogu označiti kao tradicionalna. S obzirom na to, u okviru teorijskog pristupa problemu, značajna pažnja posvećena je preispitivanju tradicionalnih koncepcija ljudske subjektivnosti i ustaljenog „razumevanja” školskog neuspeha.

U okviru prve oblasti razmatrana su različita određenja pojma „neuspeh” i ponuđeni su neki od mogućih odgovora na pitanje: ko „snosi” odgovornost za školski neuspeh. Jedno od ključnih pitanja koje se ovde postavlja jeste: da li lična značenja obrazovnog postignuća kod neuspešnih učenika imaju drugačije implikacije od značenja koje prosvetne vlasti i škola pripisuju postignuću? Značajna pažnja posvećena je načelu elaborativnog izbora i pozicioniranju učenika unutar preovlađujućih diskursa. Autor ukazuje da učenik ima mogućnost da napravi izbor između više različitih pozicija koje mu stoje na raspolaganju unutar obrazovnog sistema. Izabrati poziciju neuspešnog učenika znači prepoznati izvesne prednosti ove pozicije u odnosu na preostale. Kada učenik zauzme određenu poziciju u diskursu, na raspolaganju mu stoji određen, ograničen skup pojmova, metafora i načina govora koje preuzima kao svoje. To znači da učenik koji je pozicioniran kao neuspešan, u izvesnom smislu, postoji samo na jedan način, u okviru samo jednog aspekta njegovog identiteta.

U okviru druge oblasti izložena su različita određenja pojma „identitet” koja se mogu svrstati u okvire dve velike metafore: *otkrića* i *stvaranja*. Autor zauzima kritički stav prema različitim određenjima identiteta u okviru metafore otkrića. Identitet nije nekakva stabilna struktura koja se postepeno otkriva, on nije nešto što samo po sebi jeste i postoji, već nešto što predstavlja našu konstrukciju koja je podložna stalnom menjanju i

preispitivanju. Posebna pažnja posvećena je pitanjima: (a) zašto je potrebno napraviti razliku između pojmova *ličnost* i *osoba*, i (b) zašto su *osoba*, *jastvo* i *identitet* tri pojma koja je teško odvojeno proučavati. Takođe, detaljno su razmotreni različiti pristupi određenju identiteta neuspešnog učenika i njihove implikacije za obrazovnu praksu. Autor dovodi u pitanje ustaljeno shvatanje identiteta i premešta raspravu sa pojedinca na interakciju između pojedinca i društva. Razloge za loše obrazovno postignuće pozicionira u kontekst društvenih odnosa i ukazuje da problemi koje neuspešni učenici imaju u školi proizlaze samo uzgred iz onog što oni mogu ili ne mogu da urade, a mnogo više iz načina na koji se drugi odnose prema njima.

Konačno, poslednja dva poglavlja prve celine posvećena su prikazu empirijskih istraživanja o faktorima obrazovnog postignuća učenika i njihovom kritičkom preispitivanju. Posebno su razmatrani sledeći faktori: porodica, vršnjačke grupe, škola i lični resursi učenika. Ukazano je da u savremenim istraživanjima obrazovnog postignuća još uvek preovladava pozitivistički pristup, ali i da se istraživači sve češće opredeljuju za kvalitativne metode koje omogućavaju dublji uvid u problem školskog neuspeha. Naravno, u okviru prve celine, prikazane su neke od osnovnih postavki teorije ličnih konstrukata i socijalnog konstrukcionizma koje su izabrane kao teorijski okvir rada.

Druga celina obuhvata predmet, problem, cilj i zadatke istraživanja, istraživačku strategiju, tehnike i instrumente istraživanja, uzorak, način obrade podataka, organizaciju i tok istraživanja. Treća celina predstavlja izveštaj o sprovedenom empirijskom istraživanju. Konačno, četvrta celina posvećena je zaključnim razmatranjima i implikacijama koje konstruktivistički pristup podrazumeva u svom pristupu obrazovnom postignuću učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni.

Ljudski i materijalni resursi kojima škola raspolaže su od posebnog značaja za postizanje optimalnog obrazovnog postignuća učenika u smislu da jedino škola ima pristup mladoj osobi dovoljno rano i dovoljno dugo da bi njen uticaj bio delotvoran. Pitanje je: zašto ih ne koristi i kako maksimalno iskoristiti postojeće pedagoške resurse?

**TEORIJSKI PRISTUP
PROBLEMU ISTRAŽIVANJA**

1. KA NOVOM PRISTUPU U PROUČAVANJU OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA UČENIKA

Kad znamo, svi znamo isto,
a kad ne znamo,
svako ne zna drugačije.

Duško Radović

Školski neuspeh učenika predstavlja značajan problem, koji opstaje uprkos brojnim reformama školstva u našoj zemlji. Iako u Srbiji ukupan broj izrazito neuspešnih učenika iz godine u godinu opada, njihov broj nije zanemarljiv, ako se ima u vidu podatak da opada i broj učenika u ukupnoj populaciji. Činjenica da veliki broj učenika još uvek postiže neuspeh u školi postavlja pitanje uzroka toj pojavi. Uzroci školskog (ne)uspeha učenika su brojni i u literaturi se, uglavnom, povezuju sa tri široke grupe faktora: *porodica* i *vršnjaci* (porodični odnosi, socioekonomski status i struktura porodice, očekivanja roditelja i vršnjaka, vršnjački odnosi), *škola* (nastavni plan i program, obučenost nastavnika za vaspitno-obrazovni rad, primena novih nastavnih metoda, odnosi između učenika i nastavnika, očekivanja nastavnika, način ocenjivanja učenika) i *lični resursi* učenika (inteligencija, vrednosti, samopoštovanje, očekivanja, procena samoefikasnosti). Međutim, u istraživanjima iz ove oblasti se, neretko, zaboravlja da su „uzrok” (zbog nečeg) i „posledica” (posle nečeg) nešto što mi konstruišemo, kao i da je učenik jedini legitimni izvor informacija o sebi.

Uprkos činjenici da je školski neuspeh učenika proishod dejstva čitave mreže faktora, sve do početka šezdesetih godina 20. veka istraživanja faktora školskog neuspeha bila su uglavnom usredsređena na efekte različitih aspekata socioekonomskog statusa, inteligencije, motivacije i sociometrijskog statusa učenika. Značajan broj istraživanja bio je usmeren na proučavanje *cilja* kojem pojedinac teži, odnosno onoga što pojedinac očekuje da će dobiti (subjektivno očekivanje uspeha) i verovatnoće da to dobije. Međutim, već u istraživanjima koja su vršena sedamdesetih godina 20. veka uočava se kao dominantna težnja istraživača da obuhvate jedan širi korpus značajnih varijabli kada se ispituju faktori školskog (ne)uspeha. Na primer, jedan broj autora razmatra školski (ne)uspeh kao proishod sadejstva inteligencije, osobina ličnosti i motivacije učenika.

Krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina 20. veka primetan je porast zainteresovanosti jednog broja autora za proučavanje povezanosti između opažanja sopstvene uspešnosti u specifičnoj situaciji i ostvarenog (ne)uspeha. Međutim, tek krajem devedesetih godina 20. veka dolazi do prave eksplozije istraživanja u ovoj oblasti, te se danas nalazimo u periodu punog procvata istraživanja povezanosti školskog (ne)uspeha sa varijablama kao što su: (a) „pojam o sebi” (b) „opažanje sopstvenih sposobnosti” u određenoj aktivnosti; (v) „očekivanja” vezana za ishod određene aktivnosti; (g) opažanje „značajnih drugih” kao mogući izvor informacija koji utiče na opažanje sopstvenih sposobnosti i uspešnosti za izvršenje određene aktivnosti. Iako je u svetu, poslednjih godina, ovo vodeća tema istraživača u oblasti obrazovanja, u našoj sredini skoro da nema srodnih istraživanja. Alarmantna je i činjenica da je mali broj istraživača koji problem školskog (ne)uspeha posmatraju sa stanovišta sâmh učenika.

S obzirom na to da su se dosadašnji načini rešavanja problema školskog neuspeha pokazali neefikasnim ukazala se potreba za jednim novim pristupom – transformativnim (Mezirow, 1978, 1991), odnosno rekonstruišućim (Kelly, 1955) – koji omogućava optimalizaciju potencijala iz sfere ličnosti. Jer, ukoliko neuspešan učenik ima nivo inteligencije viši od minimuma potrebnog za neometano školovanje, problem nije iz sfere sposobnosti, već iz sfere ličnosti. Proučavanjem problema školskog neuspeha iz perspektive sâmh učenika pruža se šansa neuspešnim učenicima da poboljšaju obrazovno postignuće, a da pri tom ne žrtvuju one sržne konstrukte koje pokušavaju da validiraju.

Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika polazi od ličnih značenja koja učenici pripisuju postignuću, a ne od značenja nametnutih iz perspektive neke naučne teorije. Referentni okvir, u našem traganju za uzrocima školskog neuspeha učenika, predstavljaju teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam. Konkretnije, zalažemo se za jedno drugačije viđenje školskog neuspeha koje zahteva usredsređenost na *razumevanje perspektive učenika i ponašanja* sa stanovišta logike osobe koja se ponaša u kontekstu *društvenih odnosa* koji se ostvaruju u školi. U tom smislu, školski neuspeh se može posmatrati kao jedna od alternativa za koju se učenici opredeljuju, koja je nastala kao proishod odnosa između školskog sistema i učenika, nastavnika i učenika i učenika međusobno. Najzad, hajde da probamo da razumemo

učenika koji je pozicioniran kao neuspešan, da ga nestigmatizujemo i nesmeštamo u jedan klasifikacioni sistem. Jer, u obrazovnom sistemu svaki „glas” treba da se čuje.

S obzirom na to da su teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam izabrani kao referentni okvir rada, u daljem tekstu prikazaćemo neke od osnovnih postavki ovih teorija. Tekst koji sledi nije zamišljen kao njihov iscrpan prikaz, te radoznom čitaocu predlažemo da se upozna sa Kelijevim originalnim delom (Kelly, 1955) i radovima autora koji se, pre svega, interesuju za ulogu društvenih procesa u konstruisanju značenja (Gergen, 1985; Shotter, 1993; Harre, 1983).

1.1. Teorija ličnih konstrukata

Teorija ličnih konstrukata, čiji je autor Džordž Aleksandar Keli (1905–1967), izložena je na preko hiljadu stranica u njegovom kapitalnom delu „Psihologija ličnih konstrukata”. U tekstu koji sledi biće prikazani samo delovi teorije koji imaju veze sa temom ovog rada. Konkretnije, tekst je organizovan u četiri celine. U prvoj celini učinjen je kratak osvrt na Kelijevo shvatanje čoveka, univerzuma i života, kao i na princip konstruktivnog alternativizma koji predstavlja osnovu za razumevanje teorije ličnih konstrukata. U drugoj celini prikazan je fundamentalni postulat teorije ličnih konstrukata i jedanaest korolara izvedenih iz fundamentalnog postulata. Treća celina posvećena je prikazu: (a) formalnih svojstava konstrukata, i (b) profesionalnih konstrukata koji nam omogućavaju da subsumiramo neku osobu, odnosno da razumemo njeno ponašanje ne samo pomoću ličnog sadržaja kojim ispunjava svoje konstrukte, već i na osnovu načina na koji ove konstrukte upotrebljava. Konačno, četvrta celina posvećena je shvatanju emocija u teoriji ličnih konstrukata.

Keli je eksplicirao svoje metafizičke postavke o *čoveku, univerzumu i životu* na samom početku svog dela. Mišljenje o čoveku u teoriji ličnih konstrukata protivi se pristupu *ovde i sada*. Keli se zalaže za istorično i dijahrono određenje čoveka:

Čovek se može bolje razumeti ukoliko se posmatra u perspektivi vekova nego u titraju prolazećih trenutaka (Kelly, 1955: 3).

Poreklo ljudske aktivnosti treba tražiti u poreklu shvatanja kosmosa. Shvatanje kosmosa u kome ljudi žive podrazumeva neprestani tok i stalnu promenu. Pored toga, ceo svemir funkcioniše kao integralna celina čiji svi zamislivi delovi imaju tačno određene uzajamne odnose. Najzad, važno je ukazati i na Kelijevo shvatanje života. Život je neodvojiv od vremena i on stalno protiče. Pored toga, život ima još jedno važno svojstvo koje se sastoji u tome da jedan deo života čovek može sebi da reprezentuje, da ga predstavi, osmisli. Bez reprezentacije svet bi bio homogen. Teorija ličnih konstrukata naglašava kreativno svojstvo živih bića da sebi predstavljaju okolinu, a ne samo da reaguju na nju. Zato što čovek može da predstavi okruženje, on može da upotrebljava i alternativne konstrukcije i da učini nešto sa njima ukoliko mu ne odgovaraju. Autorska prava u posmatranju sveta ne postoje. Naše predstave sveta mogu da dožive i drugo i treće revidirano izdanje, kako bi mogli da se na što bolji način uklopimo u svet. Ne postoji samo jedan način da se stvari posmatraju. Samo domišljatost našeg uma može u tome da nas ograniči. Shodno tome, filozofsko stanovište teorije ličnih konstrukata može se najkraće opisati pozicijom koja je nazvana alternativnim konstruktivizmom.

Kelijeva filozofija konstruktivnog alternativizma zagovara tvrdnju da je viđenje realnosti podložno mnogim alternativama, s obzirom da se stvarnost ne prikazuje neposredno, već kroz konstrukte – šablone koje ljudi sami stvaraju, neprestano isprobavajući njihovu valjanost u odnosu na predviđanje događaja u svetu (Stojnov, 2003). Postoje različiti načini na koje stvarnost može da se konstruiše i sve te različite konstrukcije podložne su stalnom preispitivanju i promenama. Sve situacije mogu da se rekonstruišu, da im se prida drugo značenje. Sve može da se osmisli na drugačiji način:

Niko ne mora da se nađe u ćorsokaku, niko ne mora da potpuno bude prikovan okolnostima, niko ne mora da bude žrtva sopstvene biografije (Kelly, 1955: 15).

U onoj meri u kojoj je osoba u stanju da rekonstruiše događaje, u toj meri se oslobađa njihovog uticaja. Sve dok je u stanju da rekonstruiše događaje i da stvara nova, za nju relevantna značenja, osoba nije dospela u ćorsokak.

Fundamentalni postulat teorije ličnih konstrukata, koji predstavlja srž cele teorije, glasi: „Procesi osobe su psihološki kanalisani načinima na koje ona anticipira događaje” (Kelly, 1955: 46). Šta znači ova, prilično, jednostavna izjavna rečenica? Reč *proces* ukazuje da je predmet psihologije proces, da osoba nije objekat koji je privremeno u stanju kretanja već da je sama osoba jedan oblik kretanja. Reč *osobe* koristi se da ukaže da je predmet interesovanja teorije ličnih konstrukata – osoba kao jedinka, a ne neki deo osobe, neka grupa osoba, ili neki naročiti proces koji se ispoljava u ponašanju osobe. Osoba je pojedinačna, konkretna, celovita. Reč *psihološki* ukazuje na vrstu oblasti kojom se bavi teorija ličnih konstrukata:

Procesi jedne osobe su ono što jesu; psihologija, fiziologija ili druge slične stvari su prosto sistemi zgotovljeni za njihovo predviđanje. Prema tome, kada koristimo izraz *psihološki*, mi hoćemo da kažemo da procese osmišljavamo na psihološki način a ne da su procesi pre psihološki nego neki drugi (Kelly, 1955: 48).

Izraz *kanalisani* ukazuje da procesi neke osobe funkcionišu pomoću mreže kanala:

Mi procese neke osobe zamišljamo kao one koji funkcionišu kroz mrežu staza a ne kao one koji lepršaju po prostranoj praznini (Kelly, 1955: 49).

Mreža je prilagodljiva, ali je strukturisana i istovremeno olakšava i ograničava opseg delovanja osobe. Mreža kanala omogućava naše ponašanje.

Reč *načinima* ukazuje da su kanali uspostavljeni kao sredstva koja vode ka ciljevima. Ustanovljeni su pomoću načina na koje osoba osmišljava događaje da bi postigla svoj cilj. Reč *ona* naglašava način na koji čovek odlučuje da funkcioniše. Svaka osoba može da uspostavi i koristi različite načine, a način koji odabira je taj koji njene procese kanališe. Reč *anticipira* ukazuje da čovek traga za predviđanjima. Njegova uređena mreža staza vodi ka budućnosti na takav način da on može da je anticipuje. To je funkcija koju ona obavlja. Anticipacijom se pridaje značenje. Nema akcije bez opažanja. Način na koji opažamo determiniše naše ponašanje. Naša akcija spram predmeta određuje njegovu suštinu. Na primer, ako neki predmet anticipujemo kao čašu u njega nećemo

stavljati cveće. Konačno, reč *događaje* ukazuje da čovek teži da anticipuje stvarne događaje:

Na ovom mestu mi psihološke procese vidimo kao čvrsto vezane za stvarnost. Anticipacija se ne obavlja samo sebe radi; ono se obavlja zato da bi se buduća stvarnost mogla bolje predočiti. Budućnost je ta koja muči čoveka, a ne prošlost. On uvek stiže do budućnosti kroz prozor sadašnjosti (Kelly, 1955: 49).

Čovek, dakle ne može da izabere svoju prošlost (na primer, čovek ne može da izabere maternji jezik ili nacionalnu pripadnost), ali može da se opredeli za svoju budućnost.

Iz fundamentalnog postulata teorije ličnih konstrukata, izvedeno je jedanaest korolar¹. U nastavku teksta navešćemo i ukratko obrazložiti svaki od korolar.

Korolar o konstruisanju – osoba anticipuje događaje konstruišući njihove replikacije. Konstrukt je svest o tome da su dve stvari slične i u isto vreme različite od treće stvari. Konstrukt je svest o razlici. Mi saznajemo pomoću razlika. Na primer, ako bi stalno bio dan mi ne bi znali šta je noć. Sličnosti nema bez razlika. Kada ne bi bilo razlike sve bi bilo jedna nediferencirana homogenost. Kada bi sve bila sličnost sve bi bilo jedna partikularizovana heterogenost:

Kod konstruisanja osoba zapaža svojstva jednog niza elemenata koja odlikuju neke od elemenata dok su za druge izrazito nekarakteristična. Na ovaj način ona izgrađuje konstrukte sličnosti i razlike. I sličnost i razlika su svojstveni istom konstrukt. Konstrukt koji bi podrazumevao sličnost bez razlike predstavljao bi podjednako haotičnu nediferenciranu homogenost kao što bi konstrukt koji bi podrazumevao razliku bez sličnosti predstavljao haotičnu heterogenost sastavljenu od pojedinosti. Prvi konstrukt bi osobu ostavio na pučini bez ostrvca na vidiku koje bi ublažilo monotoniju pogleda; potonji bi je suočio sa beskrajnim nizom kaleidoskopskih promena kod kojih nikad ništa ne bi izgledalo poznato (Kelly, 1955: 50-51).

¹ Korolar – izvod iz postulata.

Korolar o individualnosti – osobe se međusobno razlikuju po načinu na koji konstruišu događaje. Ljudi se mogu doživljavati kao različiti ne samo zato što su se možda razlikovali događaji koje su oni nastojali da predvide već i zato što postoje različiti načini predviđanja istog događaja. Na primer, trudnoća za nekog može da bude ostvarenje materinskog sna, a za nekog strah od gubitka posla. Moguće je da dvoje ljudi bude upleteno u iste stvarne događaje, ali da ih oni, zato što su ih različito konstruisali, drugačije dožive. Budući da ih drugačije konstruišu, oni će ih drugačije predviđati i shodno svojim predviđanjima, drugačije će se i ponašati.

Korolar o ustrojstvu ili organizaciji – svaka osoba na sebi svojstven način razvija sistem konstrukata koji uključuje ordinalne veze između konstrukata. Konstrukti nisu razbacani u nama, oni su ustrojeni u jedan sistem koji podrazumeva hijerarhijske odnose među konstruktima. Svi nadređeni konstrukti tiču se kvaliteta života. Ne samo da se ljudi razlikuju po načinu na koji konstruišu događaje, već se razlikuju i po načinima na koje organizuju svoje konstrukcije događaja. Unutar sistema konstrukata može biti mnogo nivoa ordinalnih odnosa pri čemu neki konstrukti obuhvataju druge a oni, sa svoje strane, obuhvataju neke treće. Kada jedan konstrukt obuhvata drugi, njegov ordinalni odnos se može nazvati *nadređenim*, dok ordinalni odnos drugog postaje *podređeni*. Osim toga ordinalni odnos između konstrukata se s vremena na vreme može obrnuti. Na ovaj način čovek svoje konstrukte sistematizuje njihovim konkretnim ređanjem u hijerarhije i njihovim daljim apstrahovanjem. Čovek izgrađuje sistem koji obuhvata ordinalne odnose između konstrukata da bi sebi olakšao predviđanje događaja.

Korolar o dihotomnosti – sistem konstrukata osobe se sastoji od određenog broja dvopolnih konstrukata. Svaki konstrukt mora da ima oba pola (uključuje svest o sličnosti i razlici). Već smo ukazali na to da osoba anticipuje događaje opažanjem onih odlika koje se u njima ponavljaju, odnosno repliciraju:

Nakon što izaberemo jednu odliku s obzirom na koju dva događaja predstavljaju ponavljanje jedan drugog, shvatamo da po istom principu neki drugi događaj svakako ne predstavlja ponavljanje prva dva. Izbor jedne odlike koji osoba čini određuje i šta će se smatrati sličnim i šta će se smatrati različitim. Isti aspekt, ili

ista apstrakcija, određuje oba. Ukoliko izaberemo neku odliku po kojoj su A i B slični, a suprotni od C, važno je zapaziti da je ista odlika, prisutna kod sva tri A, B i C, ta koja čini osnovu konstrukta. Nije da postoji jedna odlika kod A i B koja ih čini međusobno sličnim, a druga koja ih čini suprotnim u odnosu na C. Ono što hoćemo da kažemo je da postoji jedna odlika prisutna kod A, B i C koju možemo nazvati z. S obzirom na ovu odliku A i B su slični, a C je u suprotnosti sa njima (Kelly, 1955: 59-60).

Ovo je važno shvatanje jer na njemu počiva značajan broj tehnika za procenu konstruisanja.

Korolar o izboru – osoba bira za sebe onu alternativu u dihotomnom konstruktumu pomoću koje anticipira veću mogućnost za elaboraciju svog sistema. U koliko su procesi osobe psihološki kanalisani načinima na koje ona predviđa događaje, a ti načina se pokazuju u dihotomnom obliku, sledi da ona mora da napravi izbor između polova svojih dihotomija na onaj način koji je predviđen njenim anticipacijama. S obzirom na to pretpostavlja se da će osoba, kad god se suoči sa mogućnošću odabira, biti sklona da napravi izbor u prilog one alternative za koju se čini da nudi najbolju osnovu za predviđanje budućih događaja.

Korolar o opsegu – konstrukt je koristan samo za anticipovanje tačno određenog opsega događaja. Ne mogu se svi konstrukti primeniti na sve oblasti. Baš kao što neki sistem ili neka teorija ima svoj fokus i opseg primene, tako i lični konstrukt ima fokus i opseg primene. Konstrukt kao što je *dobar* nasuprot *loš*, neke osobe koriste obuhvatnije od drugih. Ali, i pored toga, one su sklone da postavljaju granice upotrebljivosti iza kojih elementi nisu ni dobri ni loši. Kod konstrukta *visok* nasuprot *nizak* mnogo je lakše videti njegovu tačnu određenost opsega upotrebe. Neko može konstruisati visoke kuće nasuprot niskih kuća, visoke ljude nasuprot niskih, visoko drveće nasuprot niskog. Ali niko ne misli da je podesno konstruisati visoko vreme nasuprot niskog, visoku svetlost nasuprot niske, ili visoki strah nasuprot niskog. Vreme, svetlost i strah su, bar za većinu od nas, očigledno izvan opsega primene konstrukta *visok* nasuprot *nizak* (Kelly, 1955: 68-69).

Korolar o iskustvu – sistem konstrukata osobe se menja dok ona sukcesivno konstruiše replikacije događaja. Ređanje događaja u vremenu neprestano podvrgava

sistem konstrukata osobe procesu validacije. Važno je da viđenja budu plastična, da se menjaju. Jer, ukoliko konstruišemo stalno na isti način onda taložimo neiskustvo. Jedna istočnjačka poslovice glasi: „Iskustvo je češalj koji priroda podari čoveku kad skroz očelavi”.

Korolar o modulaciji – promene u okviru sistema konstrukata osobe, ograničene su permeabilnošću onih konstrukata unutar čijeg područja primene se promene dešavaju. Za neki konstrukt kažemo da je permeabilan, ukoliko je u stanju da u svoje područje primene uključi veliki broj elemenata.

Korolar o fragmentarnosti – osoba može da koristi, jedne za drugim, raznovrsne podsisteme koji su međusobno neusklađeni. Postoje delovi konstrukata koji su protivurečni, međusobno suprotstavljeni. Na primer, nežan roditelj može da udari dete.

Korolar o zajedništvu – u onoj meri u kojoj neka osoba konstruiše iskustvo na način na koji ga konstruiše druga osoba, njeni procesi su psihološki slični procesima te druge osobe. U meri u kojoj konstruišemo nalik nekoj osobi mi smo joj slični. Mi smo slični zato što konstruišemo slično. Dvoje ljudi se može ponašati slično čak i ako su bili izloženi potpuno različitim dražima. Sličnost u konstruisanju događaja smatra se osnovom za slična delanja, a ne istovetnost samih događaja. Primenjeno na vaspitno-obrazovnu situaciju, to znači da nastavnik može svoje učenike bolje da razume ukoliko istraži načine na koji oni konstruišu svoje stimulse, nego ukoliko uvek uzima „zdravo za gotovo” sopstveni način konstruisanja stimulusa.

Korolar o društvenosti – u onoj meri u kojoj osoba konstruiše proces konstruisanja druge osobe, ona može da igra ulogu u društvenom procesu koja uključuje tu drugu osobu. Da bi mogli da se razumemo moramo da uđemo u *odnos uloga* – uzajamni proces gde jedna osoba pokušava da konstruiše sa stanovišta drugog i obratno. Drugačije rečeno, da bi mogli da se razumemo moramo da uđemo u dijaloški proces razmena, da uđemo u tuđe cipele, da znamo „šta to tebi znači”. Osoba koja želi da igra konstruktivnu ulogu u odnosu sa drugom osobom u društvenom procesu ne mora u toj meri slično drugoj osobi da konstruiše, koliko mora uspešno da konstruiše gledište druge osobe:

Postoje različite ravni sa kojih možemo da konstruišemo šta drugi ljudi misle. Vozeći niz ulicu, na primer, mi na stotine puta dnevno stavljamo svoje živote na kocku na osnovu tačnosti u predviđanju toga šta će vozači automobila koji dolaze iz suprotnog smera uraditi. Uredno, krajnje složeno i precizno mimoilaženje u saobraćaju je zaista izvanredan primer toga kako ljudi predviđaju ponašanja jedni drugih putem subsumiranja opažanja situacije onog drugog. Pa ipak, svako od nas zna vrlo malo o krajnjim pobudama i složenim aspiracijama vozača koji dolaze iz suprotnog smera, a od čijeg ponašanja zavise naši sopstveni životi. Da bi izbegli sudar, dovoljno je da razumemo ili subsumiramo samo neka osobena svojstva njihovih sistema konstrukata. Ukoliko želimo da ih razumemo na nekom višem nivou, moramo da zaustavimo vozilo i izađemo da razgovaramo sa njima (Kelly, 1955: 95-96).

Da bi ljudi bili u stanju da jedni druge razumeju, potrebno je više nego samo sličnost ili zajedništvo u njihovom razmišljanju. Da bi ljudi bili u skladnim odnosima jedni sa drugima svaki od njih mora unekoliko da razume drugog. Ovo nije isto što i reći da svako od njih mora da razume stvari na isti način kao i drugi.

Formalna svojstva konstrukata i profesionalni konstrukti. Svaki konstrukt kojim se koristi više osoba, i pored toga što je iskazan pomoću iste reči, može da bude ispunjen sasvim specifičnim sadržajem koji od osobe do osobe može da bude veoma različit (Stojnov, 2003). Na primer, *dobar đak* u sistemu konstrukata jedne osobe podrazumeva da je takva osoba sposobna za visoka obrazovna postignuća, dok u sistemu konstrukata druge osobe *dobar đak* može da bude svaka osoba koja redovno pohađa nastavu. S obzirom na to teorija ličnih konstrukata posebno naglašava važnost razjašnjavanja značenja reči koje upotrebljavamo. Pored sadržaja, konstrukti se mogu razlikovati i po svom obliku, odnosno formi. Zbog toga u teoriji ličnih konstrukata postoje dva skupa kriterijuma za formalno razlikovanje konstrukata.

Prvi skup kriterijuma na osnovu kojih je moguće utvrditi različite oblike konstrukata naziva se formalna svojstva konstrukata. Na osnovu njega je moguće utvrditi

sledeće osobine konstrukata: područje primene, žiža primene, elementi, kontekst, pol, suprotnost, strana razlike, pojavna strana konstrukta i implicitna strana konstrukta.

Svaki konstrukt ima svoje *područje primene*. Ovo područje sačinjava opseg u okviru koga je neki konstrukt svom korisniku upotrebljiv za predviđanje događaja. Ukoliko se neki događaj ne može predvideti na adekvatan način nekim konstruktom, kaže se da taj događaj leži izvan područja primene tog konstrukta. Postoji i *žiža primene* u kojoj se konstrukt može primenjivati sa najviše efikasnosti. Pored toga, postoje *elementi*. Elementi mogu da budu sve ono što se konstruiše. I konstrukti mogu biti elementi. Sledeće formalno svojstvo konstrukata jeste *kontekst*. Njega sačinjavaju svi oni elementi na koje se konstrukt obično primenjuje. *Kontekst* je nešto uži po opsegu od područja primene, jer se odnosi samo na one oblasti u kojima je konstrukt već upotrebljen, a ne na sve one oblasti u kojima bi potencijalno mogao da bude upotrebljen. Svaki konstrukt ima dva *pola*. Delovi koji su grupisani na jednom od polova slični su među sobom s obzirom na osobinu koja je konstruktom uobličena i različiti su od elemenata koji se nalaze na drugom polu konstrukta. Sledeća značajna osobina konstrukata je *suprotnost* – predstavlja odnos između dva pola konstrukta koji uvek stoje u međusobnom kontrastu. Ona strana u dvopolnom konstruktu koja predstavlja suprotni pol od onog pola o kome se govori, naziva se *strana razlike*. Ona strana konstrukta koja obuhvata najveći deo trenutno opaženog konteksta, odnosno sadržaja naziva se *pojavna strana konstrukata*. Veoma često, u razgovoru se spominje samo pojavna strana konstrukta, kao u slučaju kad kažemo da su dve osobe dobronamerne, a treća nije. Ona strana koja stoji u suprotnosti sa pojavnom stranom, i koja se po definiciji konstrukta podrazumeva naziva se *implicitna strana konstrukta*. U razgovoru, naziv implicitnog pola retko se spominje, najčešće zbog toga što ljudi ne poseduju uvek odgovarajuću simbolizaciju za pol koji je implicitan (Stojnov, 2003).

Drugi skup kriterijuma na osnovu kojih je moguće utvrditi različite oblike konstrukata naziva se profesionalnim konstruktima. Profesionalni konstrukti predloženi su kao univerzalne ose u odnosu na koje je moguće predstaviti ponašanje bilo koje osobe, u bilo kojem trenutku ili na bilo kom mestu. To su ose pomoću kojih je moguće predstaviti promene koje se dešavaju u psihološkim procesima neke osobe:

Po sebi, one nisu ni dobre ni loše, zdrave ili nezdrave, prilagodljive ili neprilagodljive. One su kao tačke na kompasu; jednostavno su pretpostavljene da bi se omogućilo nekome da predstavi relativno mesto i označi smerove pokreta (Kelly, 1955: 453).

Svrha profesionalnih konstrukata je, dakle, da nas opskrbe dimenzijama za utvrđivanje dijagnoza neophodnih za saznavanja drugih osoba, odnosno sistema njihovih ličnih konstrukata².

Listu profesionalnih konstrukata započinjemo konstruktima koji se u sistemu nalaze na niskom nivou opažajne budnosti. To su: *preverbalni* i *neverbalni*, *potopljeni* i *izostavljeni* konstrukti. Konstruisanje koje se razvija pre nego što dete ovlada upotrebom jezika zove se preverbalno konstruisanje. Neverbalno konstruisanje, za razliku od preverbalnog, zasniva se na procesima konstruisanja razvijenim posle usvajanja jezika. Značajno je pomenuti i to da neverbalno konstruisanje počiva na procesima diskriminisanja koji su najčešće tacitni i intuitivni. Pored njih, u sistemu se mogu naći i konstrukti koji poseduju govorne oznake samo na svom pojavnom polu, dok se za suprotni, implicitno prisutan pol koji nije verbalizovan kaže da je „potopljen”. Ponekad, usled prestrojavanja u sistemu, neki konstrukti prestaju da se upotrebljavaju, jer u novom izdanju ne služe dobro svrsi i ne koriste se do sledećeg prestrojavanja, kada mogu da ponovo počnu da se upotrebljavaju. Takvi konstrukti nazivaju se izostavljenim konstruktima (Stojnov, 2003). Za razliku od napred navedenih konstrukata koji se u sistemu nalaze na niskom nivou opažajne budnosti, konstrukti koji se nalaze na visokom nivou opažajne budnosti mogu se lako identifikovati, opremljeni su jezičkim resursima i osobi su uvek na raspolaganju.

S obzirom na to da je sistem konstrukata hijerarhijski ustrojen, konstrukti se mogu razlikovati i po relativnom položaju koji zauzimaju u sistemskoj hijerarhiji. U tom smislu mogu se razlikovati *nadređeni* i *podređeni* konstrukti. Nadređeni konstrukti obuhvataju

² Važno je naglasiti da profesionalni konstrukti ne predstavljaju nikakvu nozološku kategorizaciju na osnovu koje se osobe svrstavaju u neku kategoriju. Profesionalni konstrukti nam pružaju skup dimenzija značenja pomoću kojih možemo da subsumiramo osobe.

druge konstrukte kao elemente u svoje područje primene. S druge strane, podređeni konstrukti su oni konstrukti koji su kao elementi obuhvaćeni područjem primene nekog drugog konstrukta. Posebnu vrstu nadređenih konstrukata predstavljaju regnantni i sržni konstrukti. Regnantni konstrukti se definišu kao konstrukti koji svaki od svojih elemenata dele na osnovu logike sve ili ništa:

Na primer, konstrukt *oruđe* bi bio regnantan nad konstruktom *ašov* ukoliko bi osoba tvrdila da su svi ašovi oruđa. Konstrukcija ašova je tako regulisana konstrukcijom oruđa da ukoliko neko kaže „ovo je ašov” on je takođe podrazumevao i da je ovo oruđe. Time što nešto zovemo ašov ubrajamo ga i u drugu klasifikaciju. Regnantnost može da funkcioniše i na suprotan način. Ukoliko nijedan ašov ne možemo smatrati za oruđe onda odbacujemo mogućnost da je nešto oruđe onog trenutka kada ga konstruišemo kao ašov. Ovo je i dalje regnantnost (Kelly, 1955: 481-482).

Sržni konstrukti su oni konstrukti koji rukovode procesima održanja neke osobe, odnosno oni na osnovu kojih ona održava svoj identitet i postojanje. Drugačije rečeno, sržni konstrukti tvore naš identitet. Oni se ne mogu promeniti bez promene ostatka sržne strukture. Može da postoji nadređeni konstrukt koji nije sržan, ali sržni mora da bude nadređen. Mentalni procesi zdrave osobe podrazumevaju sržnu strukturu koja je sveobuhvatna ali ne suviše permeabilna. Nasuprot njima, periferni konstrukti su oni konstrukti koji se mogu menjati bez ozbiljne modifikacije sržne strukture. Periferni konstrukti se nalaze na dnu hijerarhijske strukture, odnosno predstavljaju podređene konstrukte. Neki od njih su sveobuhvatni dok su drugi uskoobuhvatni, neki su permeabilni a neki impermeabilni.

Među profesionalnim konstruktima nalazi se još jedna važna grupa konstrukata koju čine *široko obuhvatni* i *usko obuhvatni* konstrukti. Širokoobuhvatni konstrukti su konstrukti čijim se područjem primene može obuhvatiti relativno široka lepeza događaja. Nasuprot tome, uskoobuhvatni konstrukti su konstrukti čije područje primene obuhvata relativno mali izbor događaja.

Pored obuhvatnosti, profesionalni konstrukti mogu se podeliti i na osnovu spremnosti svojih polova da u svoje područje primene prime nove događaje. Konstrukti koji su spremni da u svoje područje primene prime nove događaje sa kojima je neka osoba suočena nazivaju se propustljivi, odnosno *permeabilni konstrukti*. Nasuprot tome, konstrukti koji su nespremni da svojim područjem primene obuhvate nove događaje nazivaju se nepropustljivi, odnosno *nepermeabilni konstrukti*. Ova osobina konstrukata je izuzetno važna, jer se za nju vezuju i promene u sistemu. Ukoliko neka osoba smatra da su svi ljudi poštteni, onda se ona ovim polom svog konstrukta služi na ekstremno permeabilan način. Nasuprot tome, osoba koja smatra da je samo njegova bivša devojka dobra za njega, konstruiše sa ekstremnom nepropustljivošću i, sasvim sigurno, dobru devojku neće naći sve dok svoje konstruisanje ne učini permeabilnijim.

Konstrukti mogu da se podele po vrsti kontrole koju imaju nad svojim elementima. Sa ove tačke gledišta, mogu se razlikovati: *preemptivni* ili isključivi, *konstelatorni* ili povezujući i *propozicioni* ili neisključivi konstrukti.

Preemptivni konstrukti – isključuju mogućnost da se neki događaj može sagledati na bilo koji drugi način. Na primer: „Ovaj film je užasno dosadna i *ništa drugo osim* užasno dosadan”. Konstelatorni konstrukti – dozvoljavaju da elementi pripadaju skupu povezanih konstrukata koji nužno uključuje postojanje jednog određenog broja konstrukata. Upotreba jednog konstrukta iz konstelacije uključuje i sve ostale, baš kao i kod stereotipnog mišljenja. Broj povezanih konstrukata je određen i ograničen i oni se uvek javljaju jedni uz druge. Na primer, ako je neka osoba po nacionalnosti Crnogorac, onda je ona i čestita, hrabra i ne voli mnogo da radi. Nasuprot ova dva načina koji pred elemente stavljaju izvesna ograničenja u pogledu područja primene konstrukata kojima mogu da pripadaju, nalazi se propoziciono konstruisanje. Propozicioni konstrukt ostaje otvoren prema svim potencijalnim mogućnostima u konstruisanju. Na primer: „Između svih ostalih načina na koji se crnogorci mogu konstruisati, moguće je izabrati i onaj u kome se oni posmatraju kao vredni”.

Još jedna posebno važna vrsta profesionalnih konstrukata tiče se promenljivosti sa kojom se pomoću njih događaji mogu sagledavati. S obzirom na to mogu se razlikovati stegnuti i labavi konstrukti. Stegnutim konstruktima se postiže preciznost i postojanost u konstruisanju. Na primer: „Svaka osoba koja hoće da završi pisanje doktorske disertacije

u svakom trenutku i u svakoj situaciji mora da bude vredna". Nasuprot njima, labavi konstrukti vode raznovrsnim ishodima, odnosno promenljivom predviđanju, ali koji su u isto vreme dovoljno strukturisani tako da se njihov identitet održava. Na primer: „moj profesor fizike je u suštini pravičan, mada ume da bude osvetoljubiv, ali je ipak fer ...”. Možda je korisno *stegnuti sistem* metaforično uporediti sa staklom koje je prozirno i čvrsto, ali i veoma lomljivo – dok je *labavi sistem* više kao guma – mekan i fleksibilan, ali bez predvidljivog ponašanja i oblika pod pritiskom (Stojnov, 2003).

Najzad, lista profesionalnih konstrukata privodi se kraju pričom o *dilaciji i konstrikciji*. Kada posle niza korišćenja inkompatibilnih konstrukata, neka osoba raširi svoje perceptivno polje sa ciljem da ga prestroji na jednom obuhvatnijem nivou, ovaj proces prilagođavanja se naziva dilacija. Na primer, osoba koja je u isto vreme i student medicine i majka petomesečne bebe, može postati vrednija i probati da uskladi svoje inkompatibilne uloge smanjenjem vremena sna. Njeno polje se dilatira i neusaglasive uloge se posmatraju kao pitanje dobre organizacije. S druge strane, kada se osoba kreće u pravcu konstrikcije, ona teži da ograniči svoja interesovanja, bavi se stvarima jednom po jednom. Ukoliko osoba koja je student medicine i majka petomesečne bebe počne da odsustvuje sa predavanja i potpuno se posveti samo svojoj bebi, zanemarujući ostale važne delove koji sačinjavaju njeno perceptivno polje, rešenje kome ona pribegava predstavlja dobar primer konstrikcije.

Shvatanje emocija u teoriji ličnih konstrukata. Moglo bi se reći da sve što sačinjava oblast koju ostale psihološke teorije označavaju zajedničkim imenom *emocije*, u teoriji ličnih konstrukata predstavlja svest neke osobe o tome da svet nije ono što joj njen sistem ličnih konstrukata govori, i da zbog toga sistem treba da se podvrgne promeni ili rastrojstvu. Stanje u kome se vrši preoblikovanje sistema konstrukata naziva se *stanjem tranzicije* i samo po sebi ne mora da bude loše ili nepoželjno.

Umesto da emocije tretira kao odvojen domen psihološke realnosti koji se nalazi nasuprot kogniciji ili konaciji, Keli je opisao nekoliko primera sticanja iskustva koje obično nazivamo osećanjima – ali, o njima govori kao o dimenzijama tranzicije u sistemu ličnih konstrukata. Keli smatra da su emocije tu da bi nas bolno podsećale na ograničenja našeg sistema konstrukata. Drugačije rečeno, negativne emocije su bolno stečena svest o tome da je naš sistem konstrukata udario o zid svojih ograničenja. S obzirom na to, Keli

je definisao šest stanja tranzicije. Prva četiri stanja tranzicije govore o tome da nešto nije u redu sa našim sistemom konstrukata (anksioznost, pretnja, strah i krivica), a poslednja dva kako da s tim izađemo na kraj (agresivnost i hostilnost).

Anksioznost je svest o tome da nemamo konstrukt za nešto s čim smo suočeni. Kada nekoj osobi nije sasvim jasno šta se dešava oko nje, najverovatnije će biti u prilici da iskusi anksioznost, odnosno saznanje da događaji sa kojima je neko suočen leže izvan područja primene njegovog sistema konstrukata (Kelly, 1955: 495).

Strah je svest o neizbežnoj promeni u jednom užem delu nečje sržne strukture (Kelly, 1955: 494). *Pretnja* je svest o neizbežnoj sveobuhvatnoj promeni u nečjoj sržnoj strukturi (Kelly, 1955: 489). Za razliku od straha gde zahvati promene nisu tako duboki da dosežu do sržnih uloga, u slučaju pretnje je promena tako opsežna da se proteže kroz ceo sistem i temeljito ga uzdrmava. Pretnja ugrožava kontinuitet identiteta. Ceo sistem mora da se menja kod pretnje, a kod straha samo jedan deo sistema. *Osećanje krivice* definiše se kao opažanje nečijeg očiglednog odstupanja od sklopa sržne uloge (Kelly, 1955: 502).

Agresivnost je aktivno razrađivanje nečijeg perceptivnog polja (Kelly, 1955: 508). Ovakvo shvatanje odstupanja od uobičajenog shvatanja agresivnosti i primiče se pojmu asertivnosti, što ne mora nužno da bude samo po sebi ni dobro ni loše. Agresivnost je zdrav način izlaženja na kraj sa tranzicijom.

Hostilnost je šesta kategorija tranzitivnosti i definiše se kao trajan napor da se iznudi validacioni dokaz u prilog vrste društvenog predviđanja koje se već pokazalo kao neuspešno (Kelly, 1955: 405). Hostilnost je najbolje predstaviti primerom osobe koja je svu svoju ušteđevinu uložila na jednog konja. Iako taj konj nije pobedio u trci, ova osoba ide da podigne svoj dobitak, jer jednostavno ne sme da se suoči sa drugačijim ishodom. Hostilna osoba mora da se dere da ne bi čula šapat istine. Dakle, kada neka osoba ne može da izdrži anksioznost i krivicu, ona onda pokušava da dokaže da njen sistem ne treba da se menja. Takva osoba izvrće validacione dokaze: „Ja nesmem da dozvolim da moj sistem ne valja; moram da nateram život da validira moja očekivanja”.

Na kraju, važno je pomenuti da je Kelijevo delo predstavljalo sasvim neočekivan i neuobičajen pionirski poduhvat za svoje vreme, kao i da je izmicalo većini pokušaja klasifikacije u postojeće kategorije psiholoških i socioloških teorija. Iako je u početku

predstavljala pogled na psihologiju koji kritičari nisu umeli adekvatno da klasifikuju, teorija ličnih konstrukata uspela je da se izbori za posebnu kategoriju. Tako je postala prethodnica mnogih srodnih teorija u psihologiji i drugim društvenim naukama koje su poznate pod zajedničkim imenom „konstruktivistička metateorija”³. Tokom poslednjih tridesetak godina konstruktivistički pogled na svet uobličio se u veoma uticajnu paradigmu čiji pogled na svet predstavlja znamenitu alternativu tradicionalnim, pozitivističkim shvatanjima.

1.2. Socijalni konstrukcionizam

Većina autora bi se, verovatno, složila da je psihologijom od njenog zasnivanja dominirala pozitivistička struja. Tokom 70-ih godina 20. veka grupa autora gotovo istovremeno istupa sa stavom da je pozitivistički zasnovana psihologija dospela u „krizu” (Gergen, 1996) i da je moguće ponuditi viziju rekonstruisane psihologije. Da bi istakli različitost tog novog projekta psihologije, oni upotrebljavaju pojam iz filozofije nauke – paradigma – i svoje shvatanje psihologije nazivaju „novom paradigmom”. Nova paradigma ponudila je fundamentalno različitu koncepciju znanja u odnosu na pozitivističku psihologiju i dovela u pitanje njene osnove – empiricizam, objektivizam i hipotetičko-deduktivne metode. Nova paradigma je u suštini pluralistična, odnosno, obuhvata niz autora i različitih teorijskih i metodoloških pristupa koji se na jednom širem meta-teorijskom nivou mogu označiti kao „nova paradigma” (Pavlović, Džinović i Milošević, 2006). „Socijalni konstrukcionizam” zauzima posebno mesto u okviru nove paradigme. U nastavku teksta pokušaćemo da obrazložimo – šta je to „socijalni konstrukcionizam”, koje su njegove osnovne pretpostavke i koji autori se mogu nazvati socijalnim konstrukcionistima.

³ U pravce koji obrazuju konstruktivističku metateoriju ubrajaju se: radikalni konstruktivizam, socijalni konstrukcionizam, narativna psihologija, razvojni konstruktivizam, teorija asimilacije i teorija ličnih konstrukata.

Termin *socijalni konstrukcionizam*⁴ široko je rasprostranjen u društvenim naukama. Neretko, ovaj termin koristi se da bi označio bilo kakav društveni uticaj na individualni doživljaj. Međutim, mnogo je primerenije koristiti ga za poseban teorijski pristup u društvenim naukama. Socijalni konstrukcionizam se može shvatiti kao teorijska orijentacija koja, u većoj ili manjoj meri, čini temelj svih novijih pristupa⁵ čiji je cilj da ponude radikalne i kritičke alternative u oblasti psihologije i socijalne psihologije, kao i drugih disciplina u oblasti društvenih i humanističkih nauka. Ovaj teorijski pristup temelji se na četiri ključne pretpostavke, koje treba shvatiti kao „pretpostavke u koje morate apsolutno verovati da biste bili socijalni konstrukcionista” (Ber, 2001), a one su sledeće:

(a) *Znanje nije pouzdano*. Socijalni konstrukcionizam naglašava da je neophodno da zauzmemo kritički stav prema tvrdnji da je naše razumevanje sveta i nas samih pouzdano. Moramo uvek biti sumnjičavi prema svojim predstavama o svetu. To znači da kategorije pomoću kojih mi kao ljudska bića shvatamo svet ne moraju nužno podrazumevati stvarne podele:

(...) Činjenica da jednu vrstu muzike shvatamo kao ‚klasičnu’, a drugu kao ‚pop’ ne znači nužno i pretpostavku da u samoj prirodi muzike postoji nešto što određuje da ona bude podeljena baš na taj način (Ber, 2001: 33).

Socijalni konstrukcionizam se, dakle, oštro suprotstavlja pozitivističkim pretpostavkama da se priroda sveta može otkriti posmatranjem i da ono što *opažamo* kao postojeće jeste i ono što postoji.

(b) *Shvatanje sveta je istorijski i kulturno specifično*. Načini na koje obično poimamo svet, kategorije i pojmovi kojima se koristimo, istorijski su i kulturno specifični. To znači da su svi načini razumevanja sveta istorijski i kulturno *relativni*:

⁴ Termini „konstruktivizam” i „konstrukcionizam” se ponekad upotrebljavaju ravnopravno. Međutim, Gergen (1985) preporučuje da se upotrebljava reč „konstrukcionizam”, jer se konstruktivizam ponekad koristi za označavanje pijaževske teorije što bi moglo da dovede do zabune.

⁵ Alternativni pristupi proučavanju ljudske osobnosti javljaju se pod različitim nazivima, kao što su: „kritička psihologija”, „analiza diskursa”, „dekonstrukcija” i „poststrukturalizam”. Većini ovih teorija zajedničko je ono što se danas naziva „socijalnim konstrukcionizmom”.

(...) Pojam detinjstva pretrpeo je strahovite promene tokom vekova. Ono što se nekad smatralo da je ‚prirodno‘ da deca rade promenilo se isto kao što se promenilo i ono što se očekivalo da roditelji rade za svoju decu (Ber, 2001: 34).

Nema smisla tražiti jednom zasvagda data objašnjenja ljudi i društva jer je jedina stalna odlika društvenog života činjenica da se on neprestano menja (Gergen, 1985).

(c) *Društveni procesi su osnov znanja.* Naše verzije znanja nastaju u svakodnevnoj interakciji ljudi u društvenom životu. S obzirom na to društvene interakcije svih vrsta, a naročito jezičke, predstavljaju glavni predmet interesovanja socijalnog konstrukcionizma. Istraživači ove orijentacije ne bave se svetom stvari, „spoljašnjim” objektima i pojavama, već jezikom naučnog ili laičkog opisa i objašnjenja tog sveta. Za njih je, upravo, jezik ta „stvarnost” vredna naučnog poduhvata. Oni polaze od pretpostavke da su objekti realnosti utemeljeni u jeziku, u njegovim strukturama i gramatici, u načinima njegovog korišćenja. Konačno, sam čovek kao saznavalac i predmet saznanja pripada svetu jezika, opojmljen je i mišljen jezikom, proizveden jezikom.

(d) *Znanje i društveno delanje su nerazdvojivo povezani.* Različite konstrukcije sveta zahtevaju ili izazivaju različitu vrstu delanja ljudskih bića. Objašnjenja ili konstrukcije sveta podržavaju neke obrasce društvenog delanja, dok druge isključuju:

(...) Pre nastanka pokreta za borbu protiv alkoholizma smatralo se da su pijanci u potpunosti odgovorni za svoje ponašanje i da, prema tome, zaslužuju svaku pokudu. Tipičan odgovor na takvo shvatanje bilo je hapšenje. Međutim, ljudi su, s vremenom, u pijanstvu sve manje videli prestup, a sve više bolest, neku vrstu zavisnosti. ‚Alkoholičari‘ se danas ne smatraju potpuno odgovornim za svoje postupke jer su žrtve neke vrste robovanja alkoholu. U skladu s takvim shvatanjem pijanstva, društvo deluje tako što pribegava psihološkom lečenju, a ne odvođenju u zatvor (Ber, 2001: 35-36).

Ovaj primer, između ostalog, pokazuje kako jedna kategorija ponašanja za koju se najpre verovalo da predstavlja prestup, ustvari reflektuje uvražena ubeđenja u kulturi tog

vremena. Psihološke kategorije nisu samo unutrašnja stvar pojedinaca, već stvar odnosa ljudi u zajednicama u kojima oni žive u svetu.

Socijalni konstrukcionizam ne pozicionira „znanje” ni unutar umova pojedinaca, niti van njih, već *između* ljudi. Drugim rečima, znanje se rađa tako što ljudi međusobno delaju i pregovaranjem ustanovljavaju skup zajedničkih značenja. Ova značenja stvaraju se u diskursu⁶ i omeđana su pravilima gramatike, tako da socijalni konstrukcionisti nastoje da subjekta shvaćenog kao neku vrstu unutrašnje esencije izmeste u diskurs i izvrše decentraciju posesivnog individualizma (Stojnov, 2003, 2005). Znanje se, prema tome, ne posmatra kao nešto što neka osoba *ima* ili nema, već kao nešto što ljudi zajedno *proizvode*.

Ključni doprinos razvoju socijalnog konstrukcionizma dao je značajan broj teoretičara. Kriterijum na osnovu kojeg određene teoretičare nazivamo socijalnim konstrukcionistima jeste da su eksplicitno ili implicitno saglasni sa jednom od napred navedenih pretpostavki (Ber, 2001). S obzirom na to među socijalne konstrukcioniste mogu se uvrstiti sledeći autori: Kenet Dž. Gergen, Meri M. Gergen, Džon Šoter, Teodor R. Sarbin, Rom Hare i Mišel Fuko. Pored njih, značajan doprinos ovoj oblasti dali su autori koji sebe radije nazivaju „psiholozima diskursa”: I. Parker, Dž. Poter, M. Vederelova, D. Edvards i M. Biling. Navedeni autori se mogu smatrati i socijalnim konstrukcionistima jer se bave performativnom funkcijom jezika, funkcijom orijentisanom na delanje, a objašnjenja shvataju kao nešto što je konstruisano radi postizanja određenih društvenih ciljeva, a ne radi predstavljanja i izražavanja unutrašnjih psihičkih događaja (Ber, 2001). Pored toga, ovi autori tvrde da nema ničeg izvan teksta, odnosno da govor o „stvarnosti” nije ništa drugo do ukazivanje na stvari koje se konstruišu pomoću jezika.

Na kraju, potrebno je naglasiti da je pojava socijalnog konstrukcionizma na psihološkoj sceni značajno uticala na redefinisane predmeta proučavanja psihologije⁷. Naglašavanjem presudne uloge jezika kao procesa kojim ljudi u društvu tkaju sve svoje

⁶ Prema shvatanju socijalnih konstrukcionista, *diskurs* se može odrediti kao „interpretacioni sistem”, „kontinuirani proces stvaranja značenja i njegovog javnog cirkulisanja”, „skup značenja, metafora, predstava, slika, priča, iskaza koji zajedno proizvode određenu verziju događaja” (Ber, 2001:83). Slično navedenom je i shvatanje diskursa kao sistema iskaza koji konstruišu objekte (Fuko, 1998) i proizvode subjekte kao određene vrste osoba.

⁷ Implikacije socijalnokonstrukcionističkog pristupa za obrazovnu praksu biće detaljno razmatrane u narednim poglavljima.

psihičke procese, socijalni konstrukcionizam pomera predmet proučavanja psihologije sa spoljašnje manifestacije psihičkog života – ponašanja – čije sistematsko proučavanje treba da otkrije skrivene, „unutrašnje” psihičke entitete – ka domenu značenja. Psihički život prestaje da se posmatra kao nešto što se odvija skriveno duboko „unutar” ljudi, već kao nešto što se dešava u razmenama između njih:

U osnovi, unutrašnji psihički entiteti predstavljaju postvarene, reifikovane nusprodukte komunikativne prakse između ljudi. Čak i pojmovi kao što je ‚ljudska priroda’, ‚ličnost’, ‚Ja’ ili ‚Jastvo’, tradicionalno određivani pomoću esencijalističkih pojmova kao što je ‚unutrašnja suština’ ili ‚crte ličnosti’, ne emaniraju iz objekta ‚čiste’ opservacije. Oni su takođe uvek interpretovani nekim sistemom referencije, odnosno tačkom gledišta posmatrača i oblikovani su pravilima jezičke zajednice kojoj on pripada. Stoga ovi pojmovi predstavljaju naše invencije, konstrukcije ljudskog uma koje su kontigentne, odnosno stoje u tesnoj zavisnosti od specifičnosti jezika, kulture, istorije, običaja i mitova zajednice kojoj posmatrač pripada (Ber, 2001: 17).

Ne postoje *suštine* u stvarima ili ljudima koje ih čine onim što jesu. Mi konstruišemo vlastite verzije stvarnosti i ponašamo se kao da su one stvarne. Naši načini shvatanja sveta ne potiču iz objektivne stvarnosti, već od drugih ljudi, kako onih koji su živeli u prošlosti tako i onih koji su naši savremenici. Mi se rađamo u svetu u kojem već postoje pojmovni okviri i kategorije kojima se ljudi u našoj kulturi koriste. S obzirom na to socijalni konstrukcionisti su se uporno zalagali da se naučnicima prizna autorstvo nad unutrašnjim psihološkim entitetima kao što su – motiv za postignućem, Edipov kompleks i drugi. Jer, po njihovom mišljenju, psiholozi nisu otkrili, već stvorili čovekov unutrašnji život. Ovi entiteti predstavljaju kreacije ljudskog uma i konstrukte nastale u društvenoj razmeni između ljudi, a ne entitete čije je postojanje nezavisno od ljudskog nastojanja da saznaju i osmisle sebe, svet i svoje postojanje u svetu (Ber, 2001). Oslonac za jedan ovakav zahtev socijalni konstrukcionisti našli su u knjizi *Socijalna konstrukcija stvarnosti*, kapitalnom delu Pitera Bergera i Tomasa Lukmana, koji pokazuju kako se svet može socijalno konstruisati društvenom praksom ljudi, a da oni istovremeno prirodu tog

sveta doživljavaju kao prethodno datu i utvrđenu (Berger & Luckman, 1966). Prema njihovom mišljenju eksternalizacija, objektivizacija i internalizacija su tri fundamentalna procesa pomoću kojih ljudi stvaraju i održavaju brojne i raznovrsne društvene pojave kroz društvenu praksu. Ljudi „eksternalizuju” kada deluju na svoj svet, stvarajući pri tom neki veštački proizvod. Na primer, ako imaju neku ideju mogu je „eksternalizovati” pisanjem knjige. Kada se knjiga objavi, ona ulazi u društveni domen. Drugi ljudi čitaju knjigu. Kad knjiga jednom uđe u domen društvenog, ona počinje da živi vlastitim životom. Ideja koju ona izražava postaje „objekt” svesti ljudi u tom društvu, ona se „objektivizuje” i doprinosi tome da se razvije neka vrsta činjeničkog postojanja istine. S obzirom na to da su buduće generacije rođene u svetu gde ta ideja već egzistira, one je „internalizuju” kao deo svoje svesti, odnosno kao deo svog razumevanja života.

Da zaključimo. Oslanjajući se na novija shvatanja filozofa nauke, socijalni konstrukcionizam podrazumeva odustajanje od potrage za istinom kao naučnim ciljem. Nauka, u tom smislu, predstavlja društveni proces proizvodjenja novih značenja i isključuje mogućnost saznavanja konačnih naučnih istina. Pored toga, socijalnokonstrukcionistički pristup ne ispunjava dominantna društvena očekivanja od naučnih istraživanja, onemogućujući stvaranje normativnog poretka u međuljudskim odnosima. U tom smislu, za ovaj pristup bi se moglo reći da nije dovoljno pragmatičan, budući da se na osnovu njega ne mogu obavljati neki oblici društvene prakse, na primer: utvrđivanje koeficijenta inteligencije ili merenje obrazovnog postignuća učenika.

U celini gledano, najznačajniji doprinos socijalnog konstrukcionizma društvenim i humanističkim naukama ogleda se u boljem razumevanju interpersonalnog domena. Socijalnokonstrukcionistički pristup ponudio je nova moćna oruđa za opojmljivanje i tumačenje onoga što se dešava između osoba, što omogućuje nova kreativna rešenja aktuelnih društvenih problema.

2. NEUSPEŠAN UČENIK: ČIJA ODGOVORNOST?

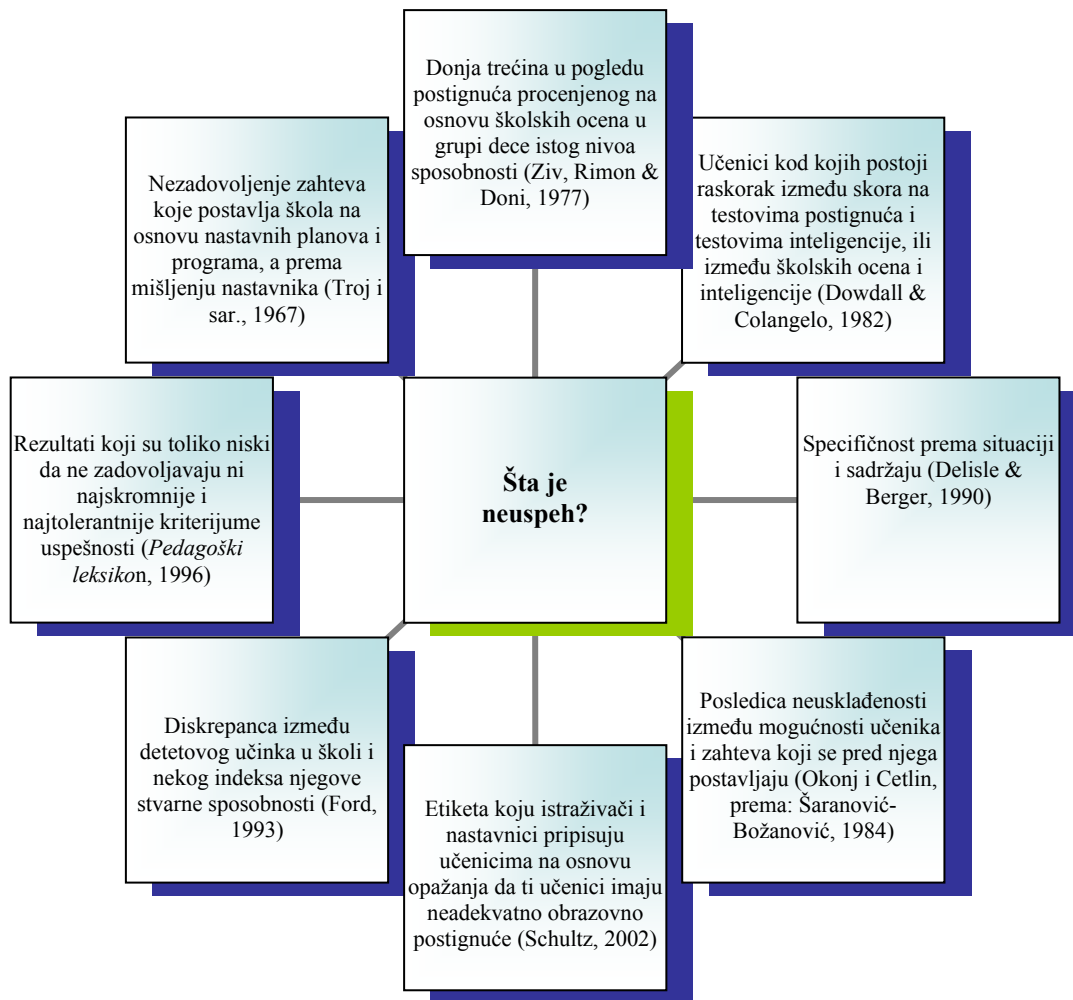
Pitala me je: da li znam?
Rekao sam: ne znam!
Odgovor je bio tačan
a dobio sam slabu ocenu.

Duško Radović

U savremenoj pedagoškoj literaturi, školski neuspeh se posmatra kao značajan problem sa kojim se susreću učenici, njihovi roditelji, nastavnici i stručni saradnici. Neuspešni učenici se, uglavnom, opisuju kao društveno nepoželjna kategorija za koju je karakteristično neispunjavanje postavljenih vaspitno-obrazovnih ciljeva, kao i suprotstavljanje školskim autoritetima i pravilima školskog života i rada. Učenik koji se ne uklapa u sistem, koji se suprotstavlja očekivanjima, opaža se kao ozbiljan društveni problem za koga je sistem predvideo čitav niz preventivnih i sankcionih mera koje su usmerene na suzbijanje nepoželjnih oblika ponašanja. Uopšteno govoreći, školski sistem omogućuje nastanak i određenje neuspešnog učenika svojom praksom razvrstavanja obrazovnog postignuća učenika na ona koja zadovoljavaju normu i ona koja ne zadovoljavaju normu, zatim, postupcima procene i propisivanja dozvoljenih i korisnih radnji naspram nedozvoljenih i štetnih. Institucije formalnog obrazovanja, dakle, imaju moć da okarakterišu ponašanje učenika, da u njih „implantiraju” svojstvo školske uspešnosti ili neuspešnosti (Fuko, 1998; Džinović, 2005). Postojanje neuspešnih učenika znači da sistem nije u potpunosti efikasan, kao ni oni koji ga čine. S obzirom na to može se postaviti pitanje: ko „snosi” odgovornost za školski neuspeh i za koga je školski neuspeh problem? U nastavku teksta, kroz prizmu različitih određenja pojma „neuspeh”, ponudićemo neke od mogućih odgovora.

Proučavanjem školskog neuspeha bave se autori različitih teorijskih orijentacija. S obzirom na to u literaturi postoji mnoštvo različitih određenja pojma „neuspeh” (slika 1). Najčešće, neuspeh se određuje kao: (a) nesklad između postignuća učenika i intelektualnih sposobnosti, (b) rezultat sadejstva različitih neintelektualnih faktora, kao što su: nezainteresovanost za nastavni predmet, odsustvo koncentracije i volje, (c) etiketa koju „značajni drugi” pripisuju učenicima na osnovu vlastitih kriterijuma uspešnosti.

Slika1: Pregled različitih određenja pojma „neuspeh”



U prvoj polovini 20. veka najveći broj definicija pojma „neuspeh” eksplicitno je dovođio u vezu nivo sposobnosti i nivo postignuća. Smatralo se da suštinu neuspeha čini pojava diskrepance između sposobnosti i postignuća, odnosno između predviđenog i ostvarenog učinka, pri čemu stvarno postignuće ne dostiže nivo očekivanog (Rayneri, Gerber & Wiley, 2006). Drugačije rečeno, neuspeh se određivao u odnosu na neki standard očekivanog ili predviđenog postignuća⁸. Primenjeno na vaspitno-obrazovnu situaciju to znači da je neuspešan učenik onaj učenik čije je obrazovno postignuće ispod nivoa njegovih sposobnosti, dok je uspešan učenik onaj učenik čije je obrazovno postignuće u

⁸ Ovakvo shvatanje neuspeha počiva na pretpostavci da će učenici koji su slični po jednom svojstvu (na primer, inteligenciji) imati isti učinak i u drugim domenima (na primer, obrazovnom postignuću).

skladu sa njegovim sposobnostima. Ipak, ostaje otvoreno pitanje: kako se „označava” učenik čije je postignuće iznad nivoa njegovih sposobnosti? Prema mišljenju nekih autora postignuće iznad nivoa učenikovih sposobnosti može se nazvati uspehom na osnovu neintelektualnih faktora i obično se sreće kod dece slabijih sposobnosti (Jerković, Zotović i Šimonji-Černak, 2004). Ovo su retki slučajevi i pojavljuju se kada se procena uspeha rukovodi kriterijumima kao što su: zalaganje, urednost, redovno posećivanje nastave, poslušnost i slično.

Većina autora saglasna je da diskrepanca između dva postignuća, od kojih se jedno uzima kao standard na osnovu kog se predviđa drugo, predstavlja valjanu operacionalizaciju jedne psihološke kategorije. Međutim, prema mišljenju nekih autora ono što se označava kao „neuspeh” ne predstavlja legitimnu psihološku kategoriju, već puki statistički artefakt zasnovan na nedostacima psihološkog testiranja, odnosno grešci merenja (Altaras, 2006). Neretko se zaboravlja da sposobnosti učenika predstavljaju samo jedan segment njegovog ponašanja i da testovi sposobnosti nemogu biti glavno sredstvo u predviđanju obrazovnog postignuća. S obzirom na to jedan broj autora određuje neuspeh kao promašaj u predviđanju postignuća (Thorndike, 1963).

Sedamdesetih godina 20. veka akcenat se sa kognitivnih sposobnosti sve više pomera na konativne osobine ličnosti, budući da su rezultati nekih relevantnih istraživanja pokazali da najbolje kombinacije intelektualnih prediktorskih varijabli objašnjavaju samo oko pedeset procenata varijanse u obrazovnom postignuću (Neidt & Hedlund, 1967). Sve veći broj autora, dakle, postaje saglasan da školski neuspeh učenika, nije isključivo posledica njegovih intelektualnih sposobnosti već da, u velikoj meri, zavisi od izvesnih neintelektualnih svojstava ličnosti.

Već tokom devedesetih godina 20. veka jedan broj autora određuje neuspeh kao specifičnost prema situaciji i sadržaju (Delisle & Berger, 1990). Određenje neuspeha kao *domenospecifičnog* fenomena⁹ može se shvatiti kao svojevrsan poziv na preispitivanje ustaljene prakse etiketiranja učenika, koji ima negativne školske ocene, kao generalno neuspešnog. Drugim rečima, ukazuje se na neophodnost posmatranja celokupnog

⁹ Neuspeh se vezuje za određenu oblast ili vrstu aktivnosti.

ponašanja učenika, a ne samo nekih segmenata njegovog ponašanja¹⁰. Učenik u isto vreme može biti neuspešan iz više nastavnih predmeta i uspešan u sportu ili muzici. Ukoliko takvog učenika označimo kao neuspešnog, to znači da smo zanemarili svaki pozitivan rezultat ili ponašanje tog učenika. Za takvog učenika se može reći da je neuspešan u situaciji školskog učenja, ali da je zato izuzetno uspešan u aktivnostima izvan škole. Smatramo da je, u konkretnoj situaciji, adekvatnije „označiti” ponašanje učenika nego samog učenika. Čini se da je pravilnije reći: učenik je „neuspešan iz fizike i biologije” nego „neuspešan učenik”.

U savremenoj pedagoškoj literaturi primetan je značajan broj definicija neuspeha koje se oslanjaju samo na školske ocene ili školsku procenu znanja. Uspešni učenici su oni učenici koji imaju vrlo dobre i odlične ocene, dok su neuspešni učenici oni učenici koji imaju slabe ili negativne ocene iz većine školskih predmeta. Međutim, biti odličan, vrlo dobar, ili imati sve dvojke nije samo po sebi ni uspeh ni neuspeh ukoliko se posmatra nezavisno od konteksta u kojem se (ne)uspeh dogodio i kriterijuma na osnovu kojih se procenjuje znanje učenika.

Sve mere, pa tako i školsko procenjivanje znanja imaju društveni karakter, izraz su zajedničke volje, konvencije, pretpostavljaju saglasnost zajednice, te se o njima govori kao o društvenim normama (Furlan, 1964)¹¹. Međutim, da li se uopšte može govoriti o društvenom normativu koji svim „ocenjivačima” određuje jednake norme ocenjivanja?

U udžbenicima pedagogije i didaktike navodi se da je zadatak „ocenjivača” da na osnovu određenih standarda analizira rezultate rada ili toka neke završene delatnosti (Trnavac i Đorđević, 1992: 285). Zadatak ocenjivača, odnosno nastavnika nije ni najmanje jednostavan. Osnovni problem kod školskog procenjivanja znanja predstavlja odsustvo jasno definisanih kriterijuma ocenjivanja. Kriterijumi su, uglavnom, dati u vidu opštih postavki bez konkretnih razrada, tako da je svaki nastavnik doveden u situaciju da sam razrađuje vlastite kriterijume ocenjivanja. S obzirom na to da su kriterijumi ocenjivanja različiti kod različitih nastavnika, postavlja se pitanje: šta se, zapravo, ocenjuje? Da li se ocenjuje pamćenje, razumevanje, kritičko mišljenje ili možda upornost,

¹⁰ Kada se kaže „neuspešan učenik” uglavnom se misli na celokupno ponašanje učenika, iako je možda reč o segmentima njegovog ponašanja.

¹¹ Izraz „norma” označava određenu meru, pravilo, a zatim određen prosek stanja stvari, činjenica i odnosa, pri čemu se ono što je mera uzima kao ono što je „normalno” (Gams, 1990).

dobro vladanje i slično? Svakako, jedna grupa nastavnika ocenjuje isključivo znanje koje učenik pokazuje prilikom odgovaranja, druga uzima u obzir zalaganje učenika na času, sposobnosti, fizički izgled, a neretko se ocena koristi i kao sredstvo za održavanje discipline na času. Uopšteno govoreći, tradicionalno školsko ocenjivanje predstavlja neobičnu mernu situaciju, jer je u njoj nastavnik i merilac i merni instrument:

... u ulozi mernog instrumenta čovek ne može ni približno udovoljiti zahtjevima koje inače postavlja kao kreator mjernih postupaka ili kao konzumator rezultata mjerenja, jer u kontaktu s predmetom mjerenja pokazuje sposobnost i tendenciju da sam definiše, a ponekad i naprečac redefiniše predmet mjerenja, i to u ovisnosti o svojim relativno trajnijim ili trenutačnim mogućnostima i raspoloženjima (Grgin, 1986: 5).

Može se reći da školska ocena predstavlja konkretizaciju jedne kompleksne situacije. Na primer, odnos nastavnika prema nastavnom programu i njegovoj interpretaciji je različit kod različitih nastavnika. Različita mišljenja nastavnika o tome koji segmenti programa su bitni, odnosno nebitni imaju za posledicu da učenici stiču različita znanja iz istog predmeta. Iste ocene iz istog predmeta kod različitih nastavnika imaju različito značenje, ali i ocene koje daje isti nastavnik nemaju ustaljeno i precizno značenje. S obzirom na to može se postaviti pitanje: da li je ocena samo izraz usvojenih znanja koja se mere ili je, pak, izraz odnosa sa onima koji mere? Pored toga, nalazi empirijskih istraživanja pokazuju da školske ocene nisu samo loše dijagnostičko, nego i loše prognostičko sredstvo:

Dok se iz ocjena postignutih u osnovnoj školi još donekle može prognozirati uspjeh u srednjoj školi općeobrazovnog tipa, već pri prelazu u srednje stručno obrazovanje kao i pri prijelazu u visoko obrazovanje prognostička je vrijednost školskih ocjena vrlo slaba, gotovo nikakva. Posebice je, čini se, uspjeh u stručnom školovanju slabo jamstvo uspjeha u profesionalnom radu (Grgin, 1986: 44).

Definicije neuspeha koje se oslanjaju samo na školske ocene mogu stvoriti lažnu sliku o učeniku koji iz određenih razloga svoje resurse realizuje van škole. Na primer, ako učenik provodi veliki deo svog slobodnog vremena na internetu ili čitajući literaturu o svetu kompjutera, ali ne ispunjava školske obaveze i „ređa jedinice”, da li to predstavlja neuspeh ili ličnu odluku koja odražava racionalnu upotrebu vremena? Kad učenik ignoriše loš program, lošeg nastavnika, odbojne udžbenike, time što neće da gubi svoje vreme, on odmah biva obeležen. Malo je verovatno da će se neko zapitati: zašto učenici neće da gube vreme u školi? Da li je možda učenicima škola postala dosadna?

U domaćoj i stranoj literaturi školski neuspeh se, uglavnom, posmatra kao individualni problem učenika, proizišao iz nekih njegovih unutrašnjih procesa. S obzirom na to neuspeh je viđen „samo kao učenikov problem”, kao da je on jedini učesnik u obrazovnom procesu, a ne jedan od učesnika. Neuspeh nije samo odgovornost neuspešnog učenika, jer u procesu školovanja on ne obrazuje samog sebe. Prema tome, odgovornost za školski neuspeh „snose”, odnosno „dele” svi učesnici obrazovne situacije. Školski neuspeh se može posmatrati na mnogo različitih načina. Na primer, u odnosu na sistem, neuspešan učenik je skup neispunjenih vaspitno-obrazovnih očekivanja, pojava koja odstupa od norme. Neuspeh može biti proishod neadekvatnog kurikulumu, udžbenika, sistema ocenjivanja i vrednovanja obrazovnog postignuća učenika. Neuspeh učenika može se posmatrati i kao neuspeh nastavnika, njegove nestručnosti za nastavni predmet i realizaciju nastave. Uopšteno govoreći, školski neuspeh se može posmatrati i kao posledica *odnosa*: školskog sistema i učenika, nastavnika i učenika i učenika međusobno. Granica između uspeha i neuspeha je relativna, a ne apsolutna. Sa promenom društvenih vrednosti menjaju se i kriterijumi za razlikovanje uspešnih i neuspešnih učenika. Da li će neko biti procenjen kao uspešan ili neuspešan zavisi od vrednosnog sistema društva, odnosno škole kao njegove strukturalne komponente.

2.1. Školski neuspeh kao izbor: zašto učenik bira društveno nepriviligovanu poziciju?

Brojna ponašanja učenika, u školskom kontekstu, mogu se označiti kao društveno neprihvatljiva. Na primer, učenici ne žele da nauče školsko gradivo, ometaju nastavni proces, uspostavljaju neadekvatne odnose sa nastavnicima, imaju loše ocene, kriju slabe ocene od roditelja, beže sa časova i slično. Takva ponašanja se od strane „značajnih drugih” posmatraju kao neadekvatna i neefikasna zbog čega se učenici upućuju na razgovor kod školskog pedagoga ili psihologa koji, uglavnom, nisu zainteresovani da takvo ponašanje razumeju sa stanovišta same osobe koja se ponaša na takav način. Teorija ličnih konstrukata predlaže jedno bitno drugačije shvatanje ponašanja koja odstupaju od društvenih normi i koja „značajni drugi” označavaju kao „neprihvatljiva”.

U teoriji ličnih konstrukata svaki čovek posmatra se kao *naučnik* koji ima teorije o sebi i svetu, a svako ponašanje posmatra se kao eksperiment kojim osoba proverava sopstvene hipoteze. S obzirom na to svako ljudsko biće i svaki njegov čin ponašanja može da se posmatra kao racionalno nastojanje da se isprobaju neke važne hipoteze. Keli smatra da ljudi uvek imaju izbora, što je u njegovoj teoriji posebno istaknuto korolarom o izboru, koji glasi: „Osoba bira za sebe onu alternativu u dihotomnom konstruktumu pomoću koje predviđa veću mogućnost za elaboraciju svog sistema” (Kelly, 1955: 64). Psihički procesi ljudi zasnovani su na uviđanju sličnosti i razlika i sve ono što oni osmišljavaju, osmišljavaju kao par opozita. S obzirom na to da je svaki konstrukt po svojoj prirodi dvopolan, izbor podrazumeva odluku da se nešto protumači jednim ili drugim polom konstrukta. Tako, naklonjenost jednoj alternativu znači „bežanje” od njoj suprotne kao lošije. Ljudi uvek biraju onu alternativu u sistemu svojih konstrukata za koju misle da je podesnija za elaboraciju njihovog sistema i da je bolja od preostale alternative, koju najčešće doživljavaju kao jedinu moguću alternativu. Svaka osoba, dakle, uvek ima slobodu da izabere između dve alternative, dva pola dihotomnog konstrukta. Na primer, učenik koji je ponavljao razred može da razmatra mogućnost *buntovnog ponašanja* kao izlaz iz nelagodnih okolnosti u kojima se našao, opredeljujući se za izbor anticipovanih polova konstrukata *blamiranje u grupi mlađih razrednih drugova* spram *neblamiranje u grupi mlađih razrednih drugova*. Odluka da se opredeli za drugi pol ovog konstrukta,

neblamiranje u grupi mlađih razrednih drugova, ne samo da izgleda racionalno sa stanovišta ovog učenika, već predstavlja i izbor sa mnogo većom ličnom važnošću za njega od preostale alternative *blamiranje u grupi mlađih razrednih drugova*. Ono što izmiče perspektivi ovog učenika jeste da *buntovno ponašanje* predstavlja samo *jedan*, ali ne i *jedini* od mnogih mogućih načina da se prekine nelagodna situacija blama zbog ponavljanja razreda.

Pored toga, Keli ukazuje da je svako ponašanje zasnovano na nekoj unutrašnjoj logici koja ne mora da bude vidljiva i jasna drugima. Na primer, bez obzira koliko može biti očigledno da bi učenik imao bolje postignuće u školi ako bi prihvatao savete razrednog starešine, može se desiti da taj pravac delanja učenik protumači kao pravac koji ograničava pojašnjenje i proširenje njegovog sistema kao celine. S obzirom na to učenik može da nastavi da nevažava savete razrednog starešine, uprkos najveštijim interpretacijama pedagoga o dovoljno dobrim razlozima da se kreće u „željenom” pravcu. Čovek uvek pravi izbor koji njegovom sistemu obezbeđuje veću jasnost i određenost. Koji god da je njegov izbor, njegova odluka je, zapravo, elaborativna. Postoje različiti načini na koje stvarnost može da se konstruiše. Mi sami konstruišemo sopstvene verzije stvarnosti i ponašamo se kao da su one „stvarne”. Svaka osoba može sama da izgradi sopstvene alternativne konstrukcije pomoću kojih pristupa stvarnosti. Keli navodi da ono što opaža pacijent sa teškim halucinacijama možda ne postoji, ali da njegovo opažanje postoji:

Štaviše, njegova umišljena opažanja često ispadnu veoma iskrivljena konstrukcija nečeg što zaista postoji. Svako živo biće, zajedno sa svojim opažanjima, jeste deo stvarnog sveta (Stojnov, 2003:13).

Jednostavno rečeno, razmatranje problema školskog neuspeha u kontekstu teorije ličnih konstrukata zahteva usredsređenost na *razumevanje perspektive učenika i ponašanja* sa stanovišta logike osobe koja se ponaša. Ukoliko se učenik opire preovlađujućim normama ponašanja i „ređa” jedinice uprkos svojim sposobnostima, on pri tome vrši aktivan izbor koji bi trebalo razumeti sa njegove tačke gledišta. U tom smislu, školski

neuspeh se može posmatrati kao *lični izbor* učenika koji je iz njegove perspektive apsolutno smislen. Jer, čovek uvek bira onu alternativu za koju misli da je najbolja od onih koje uočava kao preostale (Kelly, 1955). Drugim rečima, ma koliko etiketa „neuspešan učenik” izgleda neprivačno i društveno neprivilogovano, prihvatljivija je od životnog ishoda koji učenik vidi kao jedini preostali. Ako loše obrazovno postignuće posmatramo kao jednu od alternativa, i to onu za koju se učenici opredeljuju, znači da je opcija koja stoji naspram nje još nepoželjnija, sa gorim implikacijama za nečiji sistem konstrukata.

Učenik ima mogućnost da napravi izbor između više različitih pozicija koje mu stoje na raspolaganju unutar obrazovnog sistema. Kada učenik zauzme određenu poziciju unutar vaspitno-obrazovnog diskursa, na raspolaganju mu stoji određen, ograničen skup pojmova, metafora i načina govora koje preuzima kao svoje. Svaki diskurs pruža ograničen broj „mesta” za subjekte. Diskursi školske uspešnosti, na primer, daju veoma malo mogućnosti izbora, pri čemu su „uspešan učenik” i „neuspešan učenik” najčešće na raspolaganju. To su „pozicije subjekta” koje učenici mogu da zauzmu kada se oslone na taj diskurs. Naše delanje u svetu i naše polaganje prava na „glas” zavise od toga kako smo pozicionirani unutar preovlađujućih diskursa. Pozicije koje su nam dostupne u diskursima donose „strukturu prava”, omogućavaju i ograničavaju ono što možemo ili ne možemo da uradimo i tvrdimo o sebi u okviru određenog diskursa.

Uopšteno govoreći, nametanje kategorija „uspešan”, odnosno „neuspešan” učenik značajno ograničava učenike i čak proizvodi različite vrste učenika. Zato treba reći da je klasifikovanje jedan važan oblik moći. Jer, način na koji doživljavamo i osmišljavamo sebe i druge determiniše način na koji ćemo se prema sebi i drugima ponašati. Ljudi ne vrše uvek one izbore koje drugi smatraju opravdanim. Da bismo razumeli ponašanje učenika koji je u pedagoškom diskursu pozicioniran kao neuspešan, potrebno je da se zapitamo: koju hipotezu učenik testira. Školski neuspeh može se potpunije objasniti ukoliko se posmatra sa stanovišta osobe i njenih aktivnih napora da stvara značenja, osmišljava i predviđa događaje.

3. IDENTITET: UNUTRAŠNJA SUŠTINA ILI LIČNA KONSTRUKCIJA PODLOŽNA MENJANJU?

Samo kroz naš život sa drugim ljudima,
protiv njih i pomoću njih, mi možemo da razumemo
šta smo bili, šta jesmo i šta bi mogli da postanemo.

Don Bannister

Reč „identitet” potiče od latinske reči *idem* što znači istost, istovetnost, to jest osnovna određenost stvari, događaja i ličnosti koja omogućuje imenovanje, poznavanje i prepoznavanje (*Mala enciklopedija*, 1978: 679). U različitim teorijskim koncepcijama reč „identitet” upotrebljava se u različitim značenjima: (a) kao „istost”, odnosno „da li sam ja – ja” u različitim situacijama, (b) kao sadržaj nečije unutrašnje određenosti, (c) kao sadržaj nečije spoljašnje određenosti¹². Mada postoji mnoštvo različitih teorija identiteta, sve one se mogu svrstati u okvire dve velike metafore: *otkrića* i *stvaranja* (Waterman, 1984). U osnovi metafore *otkrića* je uverenje o postojanju objektivne i jednoznačne stvarnosti koja postoji nezavisno od posmatrača i koju je moguće postepeno saznavati. S druge strane, metafora *stvaranja* polazi od pretpostavke o višestruko konstruisanim realnostima, koje su dinamične i u stalnim promenama. Ukoliko je svet oko nas u stalnim promenama, onda se menjaju i *istine* koje o njemu imamo. Akt saznanja se, dakle, ne svodi na puko otkrivanje unapred utvrđenog poretka stvari koji postoji nezavisno od nas, već saznanje predstavlja čin stvaranja te realnosti. Drugim rečima, mi učestvujemo u stvaranju realnosti na koju reagujemo.

Određenja identiteta u tradicionalnoj pedagogiji i psihologiji se, uglavnom, mogu svrstati u okvire metafore otkrića. Na primer, u Pedagoškoj enciklopediji (1989) identitet se definiše kao doživljaj stalnosti bitnih karakteristika vlastite ličnosti zasnovan na kontinuitetu ciljeva, namera i sećanja vlastitog ponašanja i odnosa drugih ljudi prema nama. Navedeno značenje identiteta sreće se pod veoma različitim terminima, kao što su: „ja osećanje”, „slef identitet”, „aktualizacija selfa” itd. U Psihološkom rečniku susrećemo

¹² Implikacije različitih određenja identiteta na obrazovnu praksu biće detaljnije razmotrene u narednim odeljcima.

se sa još ekstremnijim poimanjem identiteta. Naime, „identitet” se određuje kao postojana istovetnost ličnosti, uprkos svim promenama koje se vremenom dešavaju u njoj i oko nje (Krstić, 1988). Kada je reč o osnovnim obeležjima identiteta većina istraživača saglasna je sa Jaspersovim odrednicama u koje se ubrajaju: svest o *aktivnosti*, svest o *jednostrukosti* – ja sam jedan u istom trenutku, svest o *samosvojnosti* – ja sam oduvek onaj isti, svest o *samom sebi* nasuprot drugima i okolini (Jaspers, 1968).

Napred navedena određenja sugerišu da je identitet nekakva stabilna struktura koja se postepeno otkriva i da kroz to otkrivanje čovek stiče osećanje integriteta i celovitosti. Prema našem viđenju identitet nije nešto što samo po sebi jeste i postoji, već „svet krcat privremenim mogućnostima” (Gergen, 1991), odnosno nešto što predstavlja našu konstrukciju koja je podložna stalnom menjanju i preispitivanju. Teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam se mogu uvrstiti u okvire metafore *stvaranja* zbog toga što suprotstavljaju viđenje identiteta kao unutrašnje suštine i posmatraju identitet kao teoriju o sebi ili kao društvenu konstrukciju.

Pitanje identiteta u teoriji ličnih konstrukata tiče se sržnosti ubeđenja, odnosno sržnih konstrukata koji tvore nečije procese održanja:

Sržni konstrukti su oni koji upravljaju procesima održanja jedne osobe, odnosno oni na osnovu kojih ona održava svoj identitet i postojanje. Mentalni procesi zdrave osobe podrazumevaju sržnu strukturu koja je sveobuhvatna, ali ne suviše permeabilna (Kelly, 1955:483).

Sržni konstrukti su od posebne važnosti za organizovanje načina na koji neka osoba pristupa svom životu i ulogama koje igra. Oni omogućavaju osobi da održi identitet i smisao trajnijeg postojanja i stoje kao ekvivalent onoga što se u većini drugih teorija naziva *Jastvom*. Drugim rečima, sržni konstrukti tvore sliku koji ljudi imaju o sebi i koja sačinjava njihov identitet. Bez obzira na to da li su oni verbalizovani ili ne, njihova promena ne može se izvršiti ni na koji način, a da se pritom u korenu ne uzdrma način bivstvovanja neke osobe (Stojnov, 2003:58).

U socijalnom konstrukcionizmu identitet se posmatra kao proishod društvenih susreta i odnosa. To znači da mi više stvaramo nego što otkrivamo sebe i druge ljude

(Ber, 2001). Dakle, umesto jednog, objedinjenog i nepromenljivog identiteta, moguće je da ljudi imaju više potencijalnih identiteta koji međusobno nisu nužno konzistentni. Identitet se konstituiše na osnovu diskursa kojima raspolažemo u okviru svoje kulture i na koje se oslanjamo u komunikaciji s drugim ljudima. Identitet koji je stalno u pokretu, koji se menja u zavisnosti od situacije, suprotan je tradicionalnom shvatanju identiteta kao postojanog i nepromenljivog.

Iako je jedan od zajedničkih kriterijuma u tradicionalnim određenjima identiteta – *postojanost* i *jedinstvenost* u vremenu – teško je osporiti da se ljudi vremenom menjaju i da sebe *sada* doživljavaju drugačije nego što su sebe doživljavali *nekada*. S druge strane, načini na koje nas opažaju drugi ljudi se, takođe, vremenom menjaju. Pojam *identitet*, dakle, ne označava nešto što je potpuno nepromenjivo, već nešto što se vremenom menja (Stojnov, 1999), ali uz izvesnu meru postojanosti i refleksivnosti koja doprinosi svesti osobe o tome kako ona sama izgleda drugim osobama. Identitet se formira od najranijeg detinjstva i tokom života podložan je promenama, odnosno rekonstrukciji i formiranju novih konstrukata, usled povezanosti sa društvenim odnosima, iskustvom uspeha i neuspeha u životu.

3.1. Identitet kao konstituent jastva

Svako ko se upusti u analizu preovlađujućih diskursa ljudske subjektivnosti teško da će osporiti doživljaj konfuzije u upotrebi termina *osoba* (person), *ličnost* (personality), *jastvo* (self), i *identitet* (identity). Terminološka nejasnoća proizlazi iz činjenice da reč „jastvo”¹³ ima različita značenja u različitim psihološkim teorijama i da se neka od definišućih obeležja jastva podudaraju sa osnovnim obeležjima identiteta. Takođe, u postojećim psihološkim teorijama pojmovi *osoba* i *ličnost* se često „brkaju” i ne ukazuje se na njihovu različitost. Interesantno je da u tradicionalnoj psihologiji status pojma

¹³ Hare (Haré, 1984) govori o tri standardna modela upotrebe pojma „jastvo”: (a) *jastvo u kontekstu opažanja* – fokus opažanja je unutar tela. Šta je to što je tamo? (b) *jastvo u kontekstu refleksije nekoga kao osobe* – podrazumeva nečiju autobiografsku refleksiju i odnosi se na različite osobine (na primer, osećanja, lični dijalozi, veštine, sposobnosti i moći), uključujući i uverenja o tim osobinama; (c) *jastvo u kontekstu društvenih odnosa* – označava način na koji se refleksija nekoga kao osobe ispoljava u odnosima sa drugim ljudima.

osoba i njegova etimologija nisu ispitivani, dok je pojmovno određenje ovog izraza izbegavano (Stojnov, 2005). Pored terminološke nejasnoće, poseban problem predstavlja nedosledna upotreba različitih prideva koji se pridaju pojmu identitet. S obzirom na to u daljem tekstu nastojaćemo da odgovorimo na pitanje: (a) zašto je potrebno napraviti razliku između pojmova *ličnost* i *osoba*, i (b) zašto su *osoba*, *jastvo* i *identitet* tri pojma koja je teško odvojeno proučavati.

Viđenje *ličnosti* i *osobe* u teoriji ličnih konstrukata i socijalnom konstrukcionizmu razlikuje se od uobičajenih određenja ovih pojmova u drugim psihološkim teorijama. U tradicionalnom pristupu psihologiji ličnost se shvata kao sveukupnost specifičnih osobina po kojima se pojedinac razlikuje od ostalih ljudi. Ova definicija sadrži u sebi dva određenja: prvo se odnosi na individualnost, a drugo na skup specifičnih osobina. Međutim, iako je „individualnost” značajna s obzirom na to da govori o jedinstvenosti i odvojenosti svakog pojedinca, ona nije dovoljna za potpunije određenje ličnosti. Za razliku od tradicionalne psihologije, teorija ličnih konstrukata i socijalni konstrukcionizam ukazali su na jedan zanemareni domen ljudskog subjektiviteta – društveni domen. Sve što se o nekom pojedincu zna, misli ili mu se pripisuje, konstituše tog pojedinca kao osobu. Tako je identitet nekog pojedinca kao osobe ono što je određeno od strane drugih osoba. I ono pomoću čega neka osoba biva konstruisana kao osoba i uslovi koji omogućavaju da se ta osoba identifikuje, odnosno da se utvrdi njen lični identitet – nalazi se u javnom domenu (Stojnov, 2003). Zato pojedinci mogu postojati kao osobe samo u društvenim situacijama:

Samo kroz aktivno razmatranje i istraživanje drugih, a ne kroz kontemplaciju i razmišljanje o sopstvenim sidrištima, možemo sebe razumeti (Bannister, 1983:385).

Osoba je intencionalno biće koje poseduje svoja ubeđenja, ima osećaj identiteta, uložena je u društvene odnose, teži svojim ciljevima i predstavlja agens – izvor samonikle delatnosti. Ove sposobnosti čine osobu osobom. Opseg do koga će se te sklonosti ostvariti, kao i način na koji će se ovo ostvarenje uz pomoć navika učiniti postojanim,

čini ličnost. Shvaćena na ovaj način, ličnost se posmatra kao način ostvarivanja osobnosti i njen proishod (Stojnov, 2003:17).

Za potpunije određenje čovečije ličnosti neophodno je uzeti u obzir ne samo javno nastojanje da se čovek individualno opojmi – „javno osmotrivo otelotvoreno biće” – već i privatni, doživljajni domen, odnosno jastvenost – „lično jedinstvo za koje Ja sebe smatram, moje pojedinačno, unutrašnje biće” (Harré, 1983:26). Čovek, dakle, ima i svoju refleksivnu suštinu – jastvo – odnosno, osećaj o tome kakva je on vrsta osobe, šta on pretpostavlja da jeste. Konstrukt jastva je jedan od mnogobrojnih konstrukata koji čini sistem ličnih konstrukata osobe i razvija se na isti način na koji se razvija ceo sistem. S obzirom na to da je svaki konstrukt po svojoj prirodi dvopolan, jastvo se ne može posmatrati izolovano, već kroz dihotomiju, jastvo naspram onoga što nije jastvo. Jastvo se u teoriji ličnih konstrukata posmatra na dva načina: (a) kao element¹⁴ u kontekstu naših ličnih konstrukcija i odnosi se na sliku koju imamo o sebi (na primer, gde vidimo sebe u odnosu na konstrukt vredan vs. lenj), (b) kao sistem konstrukata putem kojih osoba definiše i određuje sebe (Kelly, 1955). Jastvo je, dakle, jedan oblik konstruisanja:

Jastvo je, kada se posmatra u odgovarajućem kontekstu, jedan vid konstruisanja, odnosno konstrukt. Odnosi se na grupu događaja koji su po nečemu slični, a u isto vreme i različiti od drugih događaja. Način na koji su događaji slični je jastvo. To čini jastvo jedinstvenim i različitim od ostalih. Kada se jastvo na ovaj način konceptualizuje ono može da se koristi kao i bilo koji podatak ili ajtem u kontekstu nadređenih konstrukata. Jastvo može da postane jedno od tri ili više događaja, ili osoba – od kojih su najmanje dve slične i različite u isto vreme od treće (Kelly, 1955:131).

Osoba i jastvo su neraskidivo povezani, zbog toga što su nečije lično iskustvo o tome da postoji kao osoba, kao i iskustvo te osobe da postoji kao posebna, neponovljiva osoba određenih odlika, smešteni u otelotvorenoj osobi:

¹⁴ Element je stvar ili događaj koji je apstrahovan i obuhvaćen nekim konstruktom.

Otelotvorena osoba predstavlja vremensko-prostorno središte Jastva, odnosno našeg poimanja sebe. Jastvenost, analogna privatnom i individualnom domenu ličnosti, najvećim delom izvedena je iz izvora koje omogućava javni i kolektivni domen osobnosti. Legitimni komplement izučavanju javnog i kolektivnog domena osobnosti je privatni i individualni domen jastvenosti (Stojnov, 1999:142).

Zato su osoba i jastvo dva pojma koje je teško odvojeno proučavati. Jer, da bi se znalo šta je „unutar” neke osobe, moramo znati i „unutar” čega je sama osoba. Pojam identiteta je, takođe, gotovo nemoguće proučavati odvojeno od pojmovna osoba i jastvo. Zašto?

Refleksivni domen osobe, jastvo, ima svoj sadržaj i raspolaže različitim podacima o sebi. Podaci mogu da pripadaju različitim kategorijama opisa ličnosti: crtama, stavovima, ubeđenjima, konstruktima, strategijama (Stojnov, 1999). Ove različite kategorije opisa ličnosti objedinjuje njihova relevantnost u procesu samosaznavanja, odnosno to što osoba zna ili oseća da one njoj pripadaju, da se na nju odnose. Kada neka osoba pokuša da odgovori na pitanje „Ko sam ja?”, ona pomoću sposobnosti pamćenja upotrebljava podatke koji su za nju relevantni. Odgovor osobe na pitanje „Ko sam ja?” koji daje sebi ili drugima doprinosi priči o sebi, ili narativu jastva (Gergen & Gergen, 1983). Sadržaj jastva je, dakle, dostupan kao izvor samoodlikavanja i samoopisivanja. Vremenom, jedna klasa elemenata iz ovih kategorija koja se tiče pre svega nečijeg odnosa sa drugim ljudima, počinje da se izdvaja svojom posebnošću i važnošću. Za označavanje ove klase elemenata u samoodlikavanju najčešće se koristi izraz *identitet*, i odnosi se na „sadržaj onoga što mi mislimo da jesmo koji je razumljiv i potencijalno prihvatljiv za publiku” (Jansz, 1991: 98). Osobe koje delaju na osnovu konstrukata koje pripadaju identitetu donose odluke o važnim pitanjima i preduzimaju važne korake u odnosima sa važnim drugim osobama.

Na kraju, značajno je ukazati i na to da je u proučavanju identiteta teško odvojiti *ja* od *mi*, odnosno ono što je lično od onoga što je zajedničko, kao i da su dva najvažnija aspekta ovog pojma: lični i društveni.

3.2. Različiti pristupi određenju identiteta neuspješnog učenika i implikacije za obrazovanje

U poslednjih dvadesetak godina svedoci smo pojave velikog broja radova kojima je zajedničko to što se zasnivaju na temeljnom preispitivanju shvatanja ljudske subjektivnosti kao unutrašnjeg psihološkog entiteta sadržanog u svakom integrisanom pojedincu ponaosob (Stojnov, 2004a). Sve je prisutnije stanovište prema kome ne postoje „suštine” u stvarima ili ljudima koje ih čine onim što jesu. Postmodernisti, a posebno predstavnici konstruktivističke metateorije, dovode u pitanje ustaljeno razumevanje ljudske subjektivnosti i premeštaju raspravu sa pojedinca na interakciju između pojedinca i društva, dokazujući da se lični identitet tvori u kontekstu društvenih odnosa i da pojedinci imaju višestruke identitete koji se javljaju u različitim društvenim i kulturnim kontekstima. Međutim, iako identiteti nisu nepromenljivi i utvrđeni nekom suštinskom prirodom, to ne znači da su proizvoljno i nasumično oblikovani. Identitet se, dakle, određuje na nov način koji za preduslov osećaja subjektivnosti podrazumeva odnose *između* ljudi, zasniva se na jeziku i konstruiše se na osnovu diskursa kojim raspolažemo u okviru svoje kulture i na koji se oslanjamo u komunikaciji s drugim ljudima. Dakle, identitet nastaje preplitanjem mnogobrojnih i raznovrsnih „niti”:

Postoji „nit” uzrasta (deca, zreli ljudi ili starci), „nit” klasne pripadnosti (zanimanje, prihodi i nivo obrazovanja), etniciteta, roda, seksualne orijentacije itd. Sve to (i još mnogo više) prepliće se i proizvodi materijal koji nazivamo identitetom osobe. Svaka od tih komponenti „konstruiše” se kroz diskurse koji postoje u našoj kulturi – diskurse uzrasta, roda, obrazovanja, seksualnosti itd. Mi smo konačni proizvod, kombinacija određenih „verzija” svih tih stvari kojima raspolažemo (Ber, 2001: 87).

Svako od nas raspolaže mnoštvom diskursa koji neprestano deluju konstruišući i proizvodeći naše identitete. Identitet nekog pojedinca kao osobe je ono što je određeno drugim osobama, onim što drugi tom pojedincu pripisuju. Ono što nas čini osobama

zapravo su diskurzivne tvorevine nastale kao produkt društvene razmene. Osobe su društvena bića i zato pojedinci mogu postojati kao osobe samo u društvenim situacijama koje nisu određene esencijalnim, suštinskim svojstvima pojedinaca koji stupaju u njih. Naime, društvena situacija formira te iste pojedince. Ljudi su određeni svojim međusobnim odnosima, svojom međusobnom povezanošću koja obrazuje osnovu karakteristika ličnosti koje jedni drugima pripisujemo (Ber, 2001: 18).

S obzirom na to da se identitet i srodni psihološki pojmovi kojima se iskazuje subjektivnost ljudi (ličnost, karakter, jastvo itd.) najčešće određuje kao proishod unutrašnje suštine svakog pojedinca postavlja se pitanje posledica ovakvog određenja za obrazovanje mladih. Jedna od najvažnijih posledica za školsku praksu je radikalni individualizam. U američkom sistemu obrazovanja radikalni individualizam je dominantna koncepcija u kojoj su – lekcije o ulozi pojedinčevih sposobnosti, nastojanja, oslanjanja na sopstvene snage i istrajavanju na pojedinačnom uspehu i neuspehu – isto toliko deo školskog programa koliko i čitanje, pisanje i računanje. Osnovni postulat radikalnog individualizma je mit o samodovoljnom i snažanom pojedincu koji sam savladava životne prepreke svojom odlučnošću, a da mu za to nije potrebna pomoć drugih. Oni kojima je potrebna pomoć (koji nisu u stanju da se sami uhvate u koštac sa životnim problemima) su nesposobni (nemaju odlučnosti ili veštine), a oni koji je prihvataju su slabiji. Ovaj postulat donekle je prisutan i u našem obrazovnom sistemu. Najkraće rečeno, školski i profesionalni (ne)uspeh su proizvod truda i sposobnosti pojedinca. Shodno tome, smatra se da su i teškoće u učenju sa kojim se suočavaju neuspešni učenici patološka pojava koja se nalazi u *glavama* pojedinačnih učenika i da odakle god da potiče, od genetskog oštećenja ili teškoća u ranoj socijalizaciji, mora da ima nekakav fizički uzrok u telu deteta. Dakle, ukoliko se problem obrazovnog postignuća neuspešnih učenika posmatra u kontekstu preovlađujuće logike radikalnog individualizma, onda je sasvim razumljiv izbor učenika da beži sa časova i odustaje od učenja. Štaviše, to je očekivani proizvod koji generiše nove probleme sa neograničenim rokom trajanja. Na ovaj način škola u sadejstvu sa drugim faktorima u značajnom stepenu doprinosi društveno „nepoželjnom” ponašanju mladih. Pored škole, nepoželjnim oblicima ponašanja doprinose *lični resursi* (smanjena samokontrola, hiperkinetičnost, povećana agresivnost, „neadekvatne” strategije rešavanja problema) i *nepovoljno*

društveno okruženje (problemi u porodici, odbačenost od strane vršnjaka, nerazumevanje od strane nastavnika koji ih tretira kao loše) Međutim, predstavnici tradicionalnih koncepcija ljudske subjektivnosti uglavnom se odupiru koncepcijama koje loše obrazovno postignuće učenika pozicioniraju u širi politički, socijalni i kulturni kontekst obrazovanja.

Klasično pitanje „Šta je s Petrom” – uz implicitnu pretpostavku da je Petar taj koji predstavlja problem – pozicionira Petrovo ponašanje u diskurs medicine i psihologije. Alternativna vrsta pitanja „Šta je s institucijom koja proizvodi neuspeh?” zajedno sa onim što iz toga logično sledi, „Šta je s kulturom koja je stvorila instituciju koja stvara neuspeh?” ukazuje na potpuno drugačiji pristup. Iz ove perspektive, loše obrazovno postignuće, uključujući identitet onoga ko je etiketiran kao „neuspešan učenik”, ne leže *u glavama* ljudi koliko u složenim društvenim interakcijama koje se ostvaruju u školi koja je deo šireg društveno-političkog i kulturnog konteksta.

U školskom sistemu koji nastoji da eksplicitno definiše kriterijume obrazovnog postignuća, grubo rečeno, u dve kategorije – uspešni i neuspešni – nije čudo što neuspešni učenici validiraju¹⁵ sebe kao delotvorno stvorenje van učionice. Preventivna uloga škole je složena tema koja nije predmet ovog rada. Potrebno je, međutim pomenuti da su resursi kojima škola raspolaže ogromni jer jedino škola ima pristup mladoj osobi dovoljno rano i dovoljno dugo da bi njen uticaj bio efikasan, dovoljno masovno da bi zaista bio preventivan, i dovoljno posredovan sistematskim radom nastavnika da bi bio podložan intervenciji (Hrnčić, 2001). Pitanje je: zašto škola svoje resurse ne koristi? Savremena škola često se opisuje kao ustanova u kojoj se učenici ispituju, klasifikuju i odabiraju (Fuko, 1997). Pri tom, škola i šira zajednica u obrazovnom postignuću vide preduslov kasnijeg uspeha u životu podstičući uspešne učenike da *nastave tim putem*, jer visoko obrazovno postignuće *otvara vrata* svakog kasnijeg uspeha i obratno:

Škola, dakle, danas zaista tera dete da se grabi za ocenu, za nagradu koja mu obezbeđuje privilegije i mogućnosti za dalje školovanje. Vršeći nasilje nad

¹⁵ Važno je naglasiti da su kriterijumi, na osnovu kojih osoba procenjuje validacione ishode događaja, subjektivno konstruisani na osnovu njenog životnog iskustva.

pojedincima, škola se zaista izmetnula u izvor bolesti. Škola i načini rada u njoj istržu učenje iz života, ono prestaje da bude oblik života i način postojanja i postaje monstruoza pojava nasilja nazvanog „disciplina”, „radna navika”. Smatra se da bez napora nema učenja, a naporom se smatra savlađivanje dosade pri učenju. Uči se onda kada se „zagreje stolica”, kada se čovek uči da odgađa životna zadovoljstva i da se „žrtvuje”. Škola koja odgađa život detinjstva i mladosti za neko drugo vreme ima osobine bolesti, jer i bolest odgađa puni život na neko vreme (Bojanin, 1991:150-151).

Smatra se da je jedna od najozbiljnijih posledica ovog instrumentalnog pristupa obrazovanju efekat koji ono ima na svoje učenike. Prema shvatanju nekih autora sve je više uspešnih učenika koji ne uče iz zadovoljstva, već da bi dobili dobru ocenu i kredit koji ona obezbeđuje za budućnost (Milošević i Džinović, 2004).

3.3. Relaciona paradigma: učenik ne može da bude neuspešan sam od sebe

Prema zdravorazumskom uverenju, mi smo *u osnovi* dobri ili loši, otvoreni ili stidljivi, poštteni ili na stranputici, pametni ili glupi, veseli ili tužni. U stanju smo da prihvatimo da dobri ljudi mogu da rade loše stvari ili da pametni povremeno učine nešto glupo, ali kroz kulturnu prizmu koja na pojedince gleda kao na „jasno ograničena agensna bića koja se ostvaruju moćima sopstvenog razuma i koja su suprotstavljena objektima” (Stojnov, 2004a: 26), teško je zamisliti da ljudi mogu biti *i dobri i loši*, ili *i pametni i glupi*. Drugim rečima, iako na nas mogu da utiču sredinski činiooci, verujemo da smo u osnovi određena vrsta ljudi, to jest da imamo lični identitet bez obzira na kontekst ili situaciju.

Već je ukazano da je jedna grupa naučnika dovela u pitanje napred navedeno određenje identiteta – kao skupa ličnih svojstava smeštenih u tela pojedinaca. Brojne kritike tradicionalnog shvatanja ljudske prirode zasnivaju se na zajedničkom nastojanju da se dekonstituiše shvatanje ljudi kao „subjekata”, odnosno bića čija intencionalnost predstavlja izvor znanja i smisla. Umesto toga, ljudska suština se redefiniše kao subjektivnost – mogućnost da neko sebe u različitim kontekstima doživljava kao *različitu*

osobu (Stojnov, 2004a: 26). Prema shvatanju Gergena identitet je razumljiv samo u okviru složene mreže društvenih odnosa (Gergen *et all.*, 1996). S obzirom na to da se ljudska bića i njihove kulture ustanovljavaju u društvenim odnosima, predstavljanje ljudskog identiteta kao nečega što je izvan konteksta društvenih odnosa pogrešno prikazuje život. Iskustvo bića postoji samo u stalnoj međusobnoj razmeni s drugima (Quantz & O'Connor, 1988).

Ljudi ne mogu da budu stidljivi, pametni ili neuspešni sami od sebe. Na primer, stidljivost može da se pojavi u učionici samo ako se očekuje da dođe do konverzacije. U literaturi se navodi da čak i stidljivost pustinjaka mora da se definiše u odnosu na druge ljude s kojima je odabrao da ne bude u interakciji. Da bi se neko pokazao kao *pametan* potrebne su sledeće reference: (a) skup kulturnih standarda za njegovo definisanje kao pametnog (na primer: uspeh u školi, ovladavanje naročitim načinom govora); (b) prilike da pokaže pamet (na primer: složeni matematički problem, standardizovani test uspešnosti, prilike da se verbalno iskaže) koje će se ukazati u pravo vreme i na pravom mestu (verbalno umeće koje bi se smatralo pametnim u školskom okruženju verovatno bi imalo drugačiji značaj u nekom kafiću); (v) postojanje ljudi koji ovakve zadatke izvršavaju manje dobro, odnosno ljudi koji nisu pametni; (g) prisustvo ljudi kojima je data društvena moć da presuđuju o pameti (na primer: vršnjaci, nastavnici, autori testova) (Dudley-Marling, 2004). Kao što identitet nastaje u diskurzivnom prostoru „između” ljudi, tako je i sa *značenjem* ljudske aktivnosti. Jedno isto ponašanje može da ima različita značenja za različite osobe i zavisi od odnosa u kontekstu. Na primer, značenje *podignutih ruku u vazduh* u potpunosti zavisi od relacionog konteksta. Ako dete trči prema nekoj osobi uzdignutih ruku ovaj pokret može da se razume kao srdačan gest koji prethodi zagrljaju. Isti pokret ima potpuno drugačije značenje ako se napravi pred nekim ko drži oružje, a sasvim drugačije značenje ako osoba koja je uzdigla ruke nosi prugastu majicu na fudbalskom terenu. Nema sumnje da značaj ovog gesta i dalje zavisi od prisustva drugih ljudi koji učestvuju u nekoj aktivnosti na istom prostoru. Pojedinačne namere imaju određenu ulogu, ali krajnje značenje zavisi od složene interakcije između ljudi, aktivnosti, mesta i šireg kulturnog konteksta. Dakle, identiteti se stvaraju u društvenom kontekstu, predstavljaju deo konteksta i od presudne su važnosti u pridavanju značenja nekom ponašanju. Ruke uzdignute u vazduh osobe koja u gomili posmatra

fudbalsku utakmicu imaju različito značenje od istog gesta osobe koja je označena kao „sudija”. Identitet i kontekst su međusobno konstitutivni, odnosno granice između identiteta i konteksta nisu jasno omeđene i statične, već dvosmislene i dinamične. Ovde je važno napomenuti da zbir identiteta koji obrazuju neku osobu ne sme da bude suviše fragmentisan, on mora da poseduje izvesnu meru postojanosti i refleksivnosti, koja doprinosi svesti osobe o tome kako ona sama izgleda drugim osobama (Stojnov, 2004a: 25).

Kada je neko pozicioniran u društvenom kontekstu kao „neuspešan učenik”, značenja i očekivanja od strane drugih počinju da se talože u slojeve njegovog ličnog identiteta. Negativna anticipacija „značajnih drugih” da loš učenik ne može da postane „dobar učenik” ima za posledicu negativno iskustvo učenika koji je označen kao neuspešan i ponašanje u skladu sa učenikovom anticipacijom tuđih anticipacija o njemu. Dakle, ponašanje nastavnika i „značajnih drugih” prema učeniku koji je označen kao neuspešan određuje njegovu suštinu u skladu sa izrekom: „Svaka definicija situacije istinita je u svojim posledicama” (Thomas, 1939). Na primer, nastavnikova anticipacija neuspešnog učenika kao „izgubljenog slučaja” ima za posledicu ponašanje nastavnika prema učeniku kao da je „izgubljen slučaj”, što znači da nastavnik neće ni pokušati da „izvuče maksimum” od učenika, kao i da će se učenik ponašati u skladu sa svojim anticipacijama nastavnikovih anticipacija „izgubljenog slučaja” i lanac reakcija se produžava. Neuspešan učenik ulazi u *circulus vitiosus* u kome nastavnikove anticipacije dobijaju status „samoispunjavajućeg proročanstva”. Nastavnikove anticipacije, dakle, utiču na učenikovo ponašanje i postignuće i javljaju se kao posledica reagovanja učenika na nastavnikove anticipacije. Navedeni model odnosa Keli ilustruje primerom beskonačne serije refleksija:

Džejms anticipira šta će Džon uraditi. Džejms, takođe, anticipira šta Džon misli da će on, Džejms uraditi. Džejms nadalje anticipira šta Džon misli da Džejms očekuje da će on, Džon uraditi. Pored toga, Džejms anticipira šta Džon misli da Džejms očekuje od njega, Džona, da predvidi šta će Džejms uraditi. I tako dalje! (Kelly, 1955: 94).

Posmatrano iz ove perspektive, osnovni orijentiri učenikovog ponašanja jesu očekivanja drugih proistekla iz međusobnih dogovora ili iz određenih društvenih uloga. Očekivanja se grade već posle prvog utiska koji determiniše kako nastavnikovo tako, posledično, i učenikovo ponašanje. Uspešnost učenika, u znatnoj meri, zavisi od toga kako ga drugi doživljavaju. Istraživači su identifikovali dva tipa efekata nastavnikovih očekivanja: efekat *samoispunjavajućeg proročanstva* i efekat *podržanog očekivanja* (Brophy & Good, 1970). Prvi tip pokazuje kako pod uticajem prvobitno donetih pogrešnih ili pristrasnih očekivanja, dolazi do ponašanja koje uzrokuje da očekivanja postanu tačna. Drugačije rečeno, ova nastavnikova „proročanstva” u značajnoj meri uslovljavaju prirodu odnosa između nastavnika i učenika, tako da početno „lažna” deskripcija date situacije može, pod određenim uslovima, postati „istinita” – pojava poznata kao „vladavina greške” (Krnjajić, 2002). Drugi tip efekata nastavnikovih očekivanja pokazuje kako nastavnik zapravo očekuje od učenika da ponovi prethodno razvijene obrasce ponašanja i potvrdi njegova negativna očekivanja kao gotovu činjenicu, ne uspevajući pri tom da vidi promene do kojih dolazi u razvoju intelektualnih potencijala ili znanja učenika. Nastavnikov različit tretman uspešnih i neuspešnih učenika primer je efekata podržanih očekivanja.

Novi pristup određenju identiteta, za koji se zalažemo, pruža šansu neuspešnim učenicima da kroz proces obrazovanja postanu *ono što sada nisu*. U našoj nastavnoj praksi ustaljena reakcija na pojavu neuspeha je pitanje: Šta nije u redu s ovim učenikom? Ovakav stav upućuje nastavnika da primeni određene nastavne metode da bi „izlečio” ili „popravio” učenike. Međutim, nemoguće je adekvatno opisati aktivnosti bilo koje osobe bez adekvatnog opisivanja konteksta u kojima se te aktivnosti odvijaju i značenja s kojima osoba ulazi u aktivnost. Sa stanovišta konstruktivističke metateorije, problem nije učenik koji je označen kao neuspešan. Umesto da sama bude problem, svaka osoba „ima odnos s problemom”. Prema tome, reakcija na pojavu neuspeha trebalo bi da bude, ne „Šta je njemu?”, već: „Šta se ovde dešava?” Loše obrazovno postignuće i druge probleme u sferi obrazovanja neophodno je tumačiti u kontekstu institucije koja ih je stvorila. Na primer, u instituciji koja izjednačava učenje sa ovladavanjem veštinama, neuspeh u učenju se definiše kao manjak veština. U instituciji koja stvara neuspeh insistirajući da „svako treba da radi bolje od svih ostalih”, teškoće u učenju pružaju adekvatno

objašnjenje za neuspeh u školi, što održava opravdanost školovanja koje smešta odgovornost za neuspeh „u glave” pojedinačnih učenika. Iz ove perspektive, teškoće u učenju postaju sredstvo kojim se neuspešnost sistema pretvara u nesposobnost učenika (Dudley-Marling & Dippo, 1995; Dudley-Marling, 2004). Smatra se da učenici ne mogu da budu neuspešni sami od sebe, odnosno da je neophodan institucionalni okvir koji daje određeno *značenje* ponašanju učenika koje u drugom sociokulturnom kontekstu nema isti značaj. Na primer, definisanje neuspeha u učenju kao zaostajanja u sticanju određenih veština u čitanju ima smisla samo u kontekstu u kome su ove veštine značajne. Isto, samo postojanje izraza „uspeh u učenju” kao jezičke i institucionalne kategorije podrazumeva da će deo školske populacije biti etiketiran kao „neuspešan” (Gergen & Gergen, 1997). Jedan broj autora ukazuje na činjenicu da nisu učenici toliko neuspešni, koliko učestvuju u situacijama organizovanim tako da se institucionalno označe kao neuspešni.

3.4. Odnos između identiteta i društvenog konteksta: primeri iz školske prakse

Identitet neuspešnog učenika nastaje u društvenom kontekstu i deo je društvenog konteksta. Shvatanje da biće boravi ne samo unutar ličnosti, već u odnosima, aktivnostima, delima i predmetima koji ga okružuju („raspršeno biće”) omogućava da se učenje smesti u ljude, postupke, praksu, događaje i strukture koje učestvuju u procesu obrazovanja i čine proces obrazovanja. Da bi ilustrovali kompleksnost odnosa identiteta i društvenog konteksta, prikazaćemo interakciju između osmogodišnjeg đaka Regisa koji ima određenih problema u učenju i njegove nastavnice gospođe Stroh (primer 1) (Dudley-Marling, 2004). Ovaj primer pokazuje kako se identitet učenika koji je označen kao neko ko ima problem u učenju *gradi* u društvenom kontekstu, dok istovremeno ilustruje kako je njegov identitet neuspešnog učenika presudan za značenje koje nastavnica pridaje njegovom ponašanju.

Primer 1

Gospođa Stroh: Pokaži mi sve slike koje počinju sa šššš. Da li ovo počinje sa šššš, Regis? (pokazujući na sliku automobila)

Regis: Ne.

Gospođa Stroh: Želim da pregledaš ovu stranu. Pokaži mi slike koje počinju sa š.

Regis: (Pokazuje slike na stranici koje počinju sa š)

Gospođa Stroh: Dobro. Jednu si propustio. Možeš li da pronadeš onu koju si propustio.

Regis: (Regis gleda u sliku gotovo ceo minut) Ne. Da.

Gospođa Stroh: Gde je? Gde je slika koju si propustio?

Regis: Evo je ovde (pokazuje sliku šimpanze)

Gospođa Stroh: Ne, tu si mi već pokazao. Šta je ovo? (pokazujući na sliku šibice)

Regis: Ne znam. Šta je to?

Gospođa Stroh: O tome smo juče pričali, Regis. Šta koristiš da zapališ vatru? (pauza) Imaš li peć...? Kad hoćeš da zapališ vatru u peći šta moraš da imaš?

Regis: Ovo (pokazuje na sliku šibice)

Gospođa Stroh: Da, znam da moraš da imaš ovo, ali kako se to zove? Ko pali vatru kod vas u kući?

Regis: Moj deda pali....

Gospođa Stroh: (prekida) Da li ikada kaže: Donesi mi _____?

Regis: Drvo.

Gospođa Stroh: Dobro, da. Verovatno. Da li ikada kaže „Donesi mi šibicu, molim te?”

Regis: Ne, to ne kaže.

Gospođa Stroh: O, ne kaže *to*. Šta je *to*?

Regis: Ponekad, kad ide dole u podrum, ponekad mu pomognem da donese drvo gore do vatre.

Gospođa Stroh: Dobro. Donesi _____.

Regis: Drvo.

Gospođa Stroh: Šta sam malopre rekla?

Regis: Ne znam ... Nisam vas čuo.

Gospođa Stroh: O, jesi. Čuo si me. Šta sam rekla? Da li ti deda ikada traži da mu doneseš _____?

Regis: Drvo.

Gospođa Stroh: Šibicu (očigledno razdražena)

Regis: Šibicu.

Gospođa Stroh: Da. Reč šibica (u engl. *match*) ima različita značenja.

(Gospođa Stroh govori o različitim značenjima te reči) (Dudley-Marling, 2004: 486, naglasak u originalu).

U navedenom primeru nastavnica insistira da se Regis priseti reči *šibica*. Nije jasno da li se Regis nije setio ove reči ili je jednostavno nije prepoznao na crtežu. Postoji mogućnost i da Regis nije bio siguran šta nastavnica hoće od njega ili možda nije hteo da saraduje ili je pružao otpor. Ono što je sigurno jeste da je nastavnica zaključila da Regis ne može da se seti reči „šibica”, što ju je navelo da pribegne poznatoj nastavnoj strategiji *pogodi na šta mislim*.

Postoji nekoliko različitih tumačenja interakcije Regis-nastavnica. Svojestveno tradicionalnoj koncepciji, problem se može vezati za Regisa, čiji se „problem u učenju” manifestuje kao teškoća da „nađe reč”. Regis se smatra odgovornim zbog nemogućnosti da razume kakav odgovor nastavnica želi da čuje. Međutim, Regis kao neupešan učenik je sastavni deo složenog niza odnosa, pa je neumesno izvlačiti njegove aktivnosti iz sleda odnosa čije su one deo (Dudley-Marling, 2004). Zadatak, kontekst i interakcija između nastavnice i Regisa su instrumentalni u stvaranju, odnosno reprodukovanju identiteta nastavnice i identiteta Regisa koji ima određenih problema u učenju. Ovi percipirani identiteti uticali su sa svoje strane na poteze koje su Regis i nastavnica u ovoj interakciji vukli. Regisovi potezi su bili pod uticajem njegove svesti o nastavnici. Značaj koji je nastavnica pridavala regisovim odgovorima („Ne znam. Šta je to?”) na njeno pitanje „Šta je to?” (pokazujući sliku šibice) skoro sasvim sigurno bio je pod uticajem njegovog identiteta kao učenika s problemom u učenju.

Da je Regis stekao drugačiju etiketu, na primer – *nadaren*, nastavnica bi verovatno pripisala sasvim drugačije značenje njegovom „Ne znam”. Ona bi možda odgovorila: „Znam da je teško razaznati sa slike, ali to je šibica”. Skoro je sigurno da ne bi pretpostavila da „Ne znam” predstavlja problem pronalaženja prave reči. Poznati scenario *pogodi na šta mislim* kome je nastavnica pribegla u odgovoru na Regisov problem „pronalaženja prave reči” takođe je odigrao određenu ulogu u strukturiranju

interakcije između nastavnice i Regisa. U tom kontekstu, ma šta da je Regis rekao, jedino je bio važan „tačan” odgovor (tj. *šibica*). Oblik i značenje ove interakcije uslovljeno je činjenicom da se dešava u školi. Malo je verovatno da bi Regisovo ponašanje imalo isto značenje u drugom kontekstu, u svakom slučaju, paradigma „pogodi šta mislim” bi u drugom kontekstu izgledala čudno. Ovde je to bio „pravi zadatak u pravo vreme i na pravom mestu” da Regisov *problem u učenju* učini vidljivim (Dudley-Marling, 2004). Regis je svakako bio važan akter u manifestaciji njegovog *problema u učenju*, ali tu manifestaciju on nije mogao sam da ostvari. Sa stanovišta socijalnog konstrukcionizma, Regisov identitet u učenju je „jezgro odnosa ... sistem koordiniranih aktivnosti koji se sam održava” (Gergen *et all.*, 1996), nastao iz mreže odnosa u kojima su Regis i nastavnica učestvovali. Promena zadatka ili interakcije između Regisa i nastavnice mogla je da poremeti ovaj dobro orkestrirani događaj, stvarajući različite vrste identiteta nastavnika i učenika.

Načini na koje ljudi opisuju sebe i svoje postupke u velikoj meri zavise od kooperativnosti drugih ljudi. Svaki opis kojim opisujemo sebe i svoje postupke je nužno sporazumni (zajednički) proizvod nastao iz društvene interakcije. Taj proces sporazumne proizvodnje opisa označava se terminom „pozicioniranje u diskursu” (Ber, 2001: 184). Pored navedenog značenja, ovaj termin socijalni konstrukcionisti koriste i da bi označili proces u kojem naše identitete i nas kao osobe proizvode društveno i kulturno raspoloživi diskursi. Dakle, termin „pozicioniranje” nam omogućava da posmatramo i način na koji su ljudi uslovljeni diskursom i način na koji se o toj uslovljenosti sporazumeva u interpersonalnim odnosima. Diskursi nas snabdevaju pojmovnim repertoarima pomoću kojih možemo da predstavimo sebe i druge. Kao što je pokazano u napred navedenom primeru naše aktivnosti, prava i obaveze u društvu zavise od toga kako smo pozicionirani unutar preovlađujućih diskursa. U raznim društvenim odnosima, a posebno u vaspitno-obrazovnom procesu vrši se pozicioniranje u diskursu. Vaspitno-obrazovni diskurs obično sadrži pozicije onih koji prenose znanje (nastavnici) i pozicije učenika koji usvajaju znanje. Kroz taj diskurs nastavnici su označeni kao potencijalni predavači, dok se onima koji nemaju zvanje nastavnika, vaspitno-obrazovni diskurs obraća kao učenicima, što su pozicije koje nose manje prava za donošenje odluka. Dakle, diskursi nam se obraćaju kao određenoj vrsti osobe (kao nastavniku, kao učeniku, kao roditelju i

tako dalje) i mi ne možemo izbeći te pozicije subjekta, predstavljanja nas samih i drugih koje ti diskursi prizivaju. Naš izbor se sastoji u tome što ih prihvatamo ili im se odupiremo. Ukoliko prihvatimo određenu poziciju subjekta ili ukoliko ne možemo da joj se odupremo automatski se uključujemo u sistem prava i obaveza koje ta pozicija nosi. Kada osoba jednom zauzme poziciju u diskursu, ona počinje da doživljava svet i sebe iz privilegovanog položaja koji joj nudi ta perspektiva. U vaspitno-obrazovnom diskursu nastavnici imaju moć da privileguju svoje viđenje stvarnosti. Na primer, poznato je da nastavnici često govore učenicima da su nezainteresovani, lenji ili neuspešni, dok oni ovakve kvalifikative doživljavaju kao nepravedne. U napetosti koja uglavnom proizlazi iz konfrontacija nastavnika i učenika koji insistiraju na svojim gledištima retko kada dolazi do konsenzusa, a mnogo češće do produbljivanja nerazumevanja. Ovakav ishod proizlazi iz uzajamnih nastojanja da potvrde da ono što jedni govore o drugima predstavlja „objektivne” sudove o nečijoj ličnosti:

Ukoliko neki učenik ne savladava gradivo propisano kurikulumom, a pri tom se zna da je nivo njegove inteligencije viši od minimuma potrebnog za neometano školovanje, onda se zaključuje da se uzroci za takvo ponašanje nalaze u domenu ličnosti i najčešće se takvi učenici u diskursu pozicioniraju uz pomoć nepoželjnih karakteristika ličnosti. Učenici odvrću da to nije tačno, tako da se iz cele diskusije gubi ceo domen niti značenja pomoću kojih je obrazovana podloga na osnovu koje se rasuđuje, a u koju su utkani implicitni standardi nekih društvenih grupa, ali i želje i vrednosti onih koji takve standarde proklamuju za univerzalne i jedino moguće, a svako odstupanje od ovih standarda za neku vrstu nepoštovanja ili kršenja norme. Na taj način se nameće standard onih osoba koje imaju šansu da artikulišu i podignu svoj glas i privileguju svoje viđenje stvarnosti (Stojnov, 2004b: 50-51).

Brojni primeri iz školske prakse idu u prilog stavu da mala promena u obrascu interakcije između nastavnika i učenika u značajnom stepenu utiče na identitet učenika. Ukratko ćemo prikazati i razmotriti izvod iz diskusije o kratkoj priči koju su čitali učenici četvrtog razreda jedne gradske škole u SAD (primer 2) (Dudley-Marling, 2004). Priča predstavlja

izazovni tekst koji je nastavnik prvi put pročitao učenicima pre nego što je tražio od njih da i sami pročitaju priču dva puta. U ovom primeru nastavnik se trudi da pomogne učenicima u razjašnjavanju značenja reči i fraza koje su ih zbunjivale. Nastavnik, kao voditelj diskusije, bio je obučen za rad po programu *Velike knjige za mlade (Junior Great Books)* koji je osmišljen tako da podržava zajedničku istraživačku i interpretativnu diskusiju o književnosti, koja razvija sposobnosti učenika da razumeju i kritički misle o onome što čitaju. U ovom odlomku, učenici kojima je engleski drugi jezik diskutovali su o jednom dvosmislenom događaju u tekstu koji su pročitali: da li je lik Šo sam pao s drveta ili ga je gurnuo jedan od drugih likova. U odlomku koji sledi, *kurziv* označava naglasak, a **VELIKA SLOVA** delove teksta (Dudley-Marling, 2004:487, naglasak u originalu).

Primer 2

Nastavnik: Džin, ti se smešiš. Šta ti misliš?

Džin: Pa, mislim da je pao – nije pao namerno.

Nastavnik: Zašto, zašto ne Džin?

Džin: Zato što... na strani 6 kada je Monk rekao da mu je žao... da mu je žao što ga je naveo da padne.

Nastavnik: Znaš šta me interesuje? Šta je mislio kada je rekao „naveo”.
NISAM HTEO DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ. Šta to znači?

Džeremi: Pa, HTEO tamo, HTEO tamo znači „Nisam želeo da se to desi”, ja mislim.

Nastavnik: Džin, hoćeš li još jednom da pročitaš taj deo?

Džin: Naravno. ŽAO MI JE ŠO, REČE MONK, NISAM HTEO DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ.

Nastavnik: NISAM HTEO DA UČINIM DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ.

Linet: Ja mislim da je *hteo* da ga navede da padne.

Džejkob: Čekaj malo. Možda kada se Monk penjao na granu, možda se uhvatio za granu na kojoj je Šo sedeo, a on, Šo je možda pustio onu na kojoj je visio, pa je mogao da padne.

Nastavnik: Ovo nam još uvek nije od nikakve pomoći. Zašto kaže NISAM HTEO DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ?

Najša: Verovatno misli da kada kaže, kada mu je pretio da bude miran i miran i miran gore na drvetu, Šo je mislio da će on da dođe i da ga gurne pa se možda pustio jer se bojao da će *Monk* da ga gurne.

Nastavnik: Ali, kako to – ako se Šo pusti – to je stvarno zanimljivo. Hoću da kažem, zato je to za mene takva zagonetka. Ako se Šo pustio zato što je mislio da će *Monk* da ga gurne, zašto *Monk* kaže ŽAO MI JE. NISAM HTEO DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ?

Malejša: Možda, možda zato što kad je video, sišao je da kaže žao mi je... jer je video da je Šo možda povređen, pa je hteo da kaže „žao mi je, nisam hteo da te gurnem” pa je mogao da kaže – umesto toga – Šo zna da ga nije gurnuo ali je samo rekao žao mi je tako da Šo pomisli da ga je on gurnuo ka-kad ustane.

Nastavnik: Zašto bi želeo da se to dogodi?

Malejša: Zato što ako misli da ga je on gurnuo i ako ga je *Monk* gurnuo, on će znati šta se dogodilo, umesto da samo kaže da je pao sam od sebe i pre *Monka* i LUDO DETE pao je sam od sebe, pa ga verovatno nije gurnuo ali je rekao – izvini se pa će misliti da jeste.

Linet: Ja se slažem s *Malejšom* da – am... da am... *Monk* ga zaista nije naveo da padne. Ali, na neki način i ne slažem se, jer... am

Nastavnik: O, možeš li to da ponoviš? Možeš li to da mi ponoviš? Za sve nas, hoću reći.

Linet: Ja se ne slažem i ja se slažem s *Malejšom* jer...

Nastavnik: Ja se slažem i ne slažem. Dobro.

Linet: S *Malejšom* jer, am... i, am, u, u delu priče, mislim da je bilo na strani 6, oni, am... am, *Monk* je tresao grane, grane, jer... Šo nije hteo da ih ostavi na miru ili nešto tako. I, am... kad je, am, Šo pao s drveta i povredio se, am, kad je *Monk* tresao grane, mislim da je Šo pomislio... da ga je *Monk* gurnuo i zato je, am, *Monk* rekao ŽAO MI JE ŠO, REKAO JE MONK, NISAM HTEO DA TE NAVEDEM DA PADNEŠ.

Džeremi: Imam nešto za ono što je Najša rekla. Najša, sećaš se šta si rekla kad, am, da... misliš da je Šo pao zato što je Šo mislio da će Monk da ga gurne?

Najša: Da.

Džeremi: Zašto bi Šo gurnuo – ah, skočio... ili pustio se... kad zna da može da se povredi?

Najša: Možda se pustio jer se plašio da će Monk da ga gurne. Pa se pustio, da može sam da skoči ako ga Monk ne gurne, jer, pa, da ga je Monk gurnuo još *više* bi se povredio.

Džin: Slažem se sa Najšom da, pa, ja mislim da je on možda pokušavao da se izbavi jer je Monk rekao da će da pomeri granu, pa je pokušao da se izbavi. Možda se okliznuo i, am, pao.

Džejkob: Ako sediš na drvetu, Džin, kako možeš da se oklizneš i padneš?

Enrik: Možda, ako se Monk, ako se Monk držao za istu granu i... i Šo je mislio da će on da zatrese granu, ali je skočio pre nego što je on mogao to da uradi, pa ako je Monk mogao da ga gurne s grane, a onda Šo ne bi mogao da održi ravnotežu, ali kad je skočio mogao je, mogao je da održi ravnotežu.

Nastavnik: Dakle, da li je on pao namerno ili nije (diskusija se nastavlja u narednih 30 minuta) (Dudley-Marling, 2004:487-488).

Ovaj odlomak ukazuje na to kako su jedan izazovni tekst i način rada nastavnika pomogli da se izgradi identitet učenika u pogledu učenja koji je istakao njihovu inteligenciju, verbalnu veštinu, radoznalost i potencijal za učenje. Nastavnik se namerno uzdržavao od bilo kakve procene. Koristio je pitanja da bi izvukao odgovore od učenika i podstakao razvoj intelektualnih potencijala potrebnih za dublje angažovanje oko teksta. Nastavnik je efikasno koristio „pauze” kao način da navede učenike da razgovaraju, međusobno i s njim. U drugim situacijama, mnogi od ovih učenika bili bi okarakterisani kao deca koja imaju problema u učenju engleskog jezika. Međutim, u ovom kontekstu, zadatak, učenici i hotimičan niz poteza nastavnika usmereni su da ovu grupu učenika izgrade kao „pametne”.

Napred navedeni primeri implicitno ukazuju na suštinu odnosa identiteta i neuspjeha učenika u školi. Analizirani primeri sugeriraju da problemi koje neuspješni učenici imaju u školi proizlaze samo uzgred iz onog što oni mogu ili ne mogu da urade, a mnogo više iz načina na koji se drugi odnose prema njima. Jedan broj autora ukazuje da ukoliko se nastavnik odnosi prema učeniku kao prema sposobnom, postoji velika vjerojatnost da će učenik ispoljiti sposobnost (Stevenson, 2004; Yuichi, 2004; White, 2004).

3.5. Nastavnik kao zainteresovani slušalac

Na kraju razmatranja o uzrocima školskog neuspjeha učenika, posmatranih kroz prizmu različitih pristupa određenju njihovog identiteta, neophodno je ukazati na činjenicu da je u obrazovnom procesu monološka metoda dominantnija od dijaloške. Opšte je poznato da ko sluša samog sebe – ne čuje druge, kao i da ko sluša samo druge – ne čuje sebe. Jedini izlaz jeste da glavni akteri obrazovnog procesa, nastavnik i učenik, nauče da vode dijalog:

Ceo život je borba za tuđe uvo. Ako je istina da zidovi imaju uši, onda je još više istina da uši imaju zidove. Razgovor je rušenje nevidljivog, ali prisutnog zida između sagovornika (Šušnjić, 1997:16).

Potrebno je da se nastavnik postavi kao *zainteresovani slušalac* koji je istinski radoznao da čuje šta njegovi učenici imaju da kažu, a ne kao neko ko *lovi* nedostatke koje je potrebno *lečiti*. Samo nastavnici koji u svom radu uzimaju u obzir različite činioce, koji tvore društveni kontekst u kome se stvara identitet neuspješnog učenika, mogu da osmisle adekvatne strategije rešavanja problema sa kojima se ovi učenici suočavaju u procesu učenja. Ovaj stav ukazuje na to da mala promena u obrascu interakcije može u značajnom stepenu uticati na identitet učenika u pogledu učenja (Gutierrez, 1994; Gemignani, 1994; Centelon & LeBoeuf, 1997). A to je, kao što je istaknuto, upravo ono što je potrebno da bi se neuspješni učenici izgradili kao „uspešni”. Učenik čiji je nivo inteligencije viši od minimuma potrebnog za neometano školovanje, ne može da ima problem u učenju sam

od sebe, već je potreban složen sistem interakcija koje se odvijaju na pravi način i u pravo vreme.

Neretko nastavnici nameću svoja značenja i osmišljavaju iz svoje perspektive probleme neuspešnih učenika. Jedna od implikacija konstruktivističkog pogleda na svet za obrazovanje je da nastavnik pokuša da konstruiše učenikov način opažanja sebe i sveta oko sebe, odnosno da uđe u „odnos uloga” sa učenikom (Kelly, 1955). Razumevanje drugog podrazumeva pokušaj da stanemo u „njegove cipele” i da na svet gledamo iz njegove perspektive. „Zlatno pravilo” teorije ličnih konstrukata koje nastavnik može da primenjuje u radu sa učenicima glasi: „Ako ne znate šta nije u redu sa vašim učenikom, pitajte ga, on to može da vam kaže”. Postoje ljudi kojima je sve jasno i koji su uvereni da postoje samo dva mišljenja: njihovo i netačno. *Trpeljiv razgovor* pokazuje i dokazuje da istina nije samo na jednoj strani. U poslanici Korinćanima Apostol Pavle kaže:

Ima na svetu Bog zna koliko različitih glasova, ali ni jedan nije bez značenja (Kor 1, 14-10).

Važno je da nastavnik shvati da učenici jesu društvena bića u ponašajnim eksperimentima koji imaju individualna značenja (Gergen, Hepburn & Comer-Fisher, 1986) i da njihov identitet proizlazi iz njihovog odnosa s drugim ljudima.

4. PREGLED VAŽNIJIH ISTRAŽIVANJA O FAKTORIMA OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA UČENIKA

Neuspeh je samo mogućnost da se počne
mnogo inteligentnije iznova.

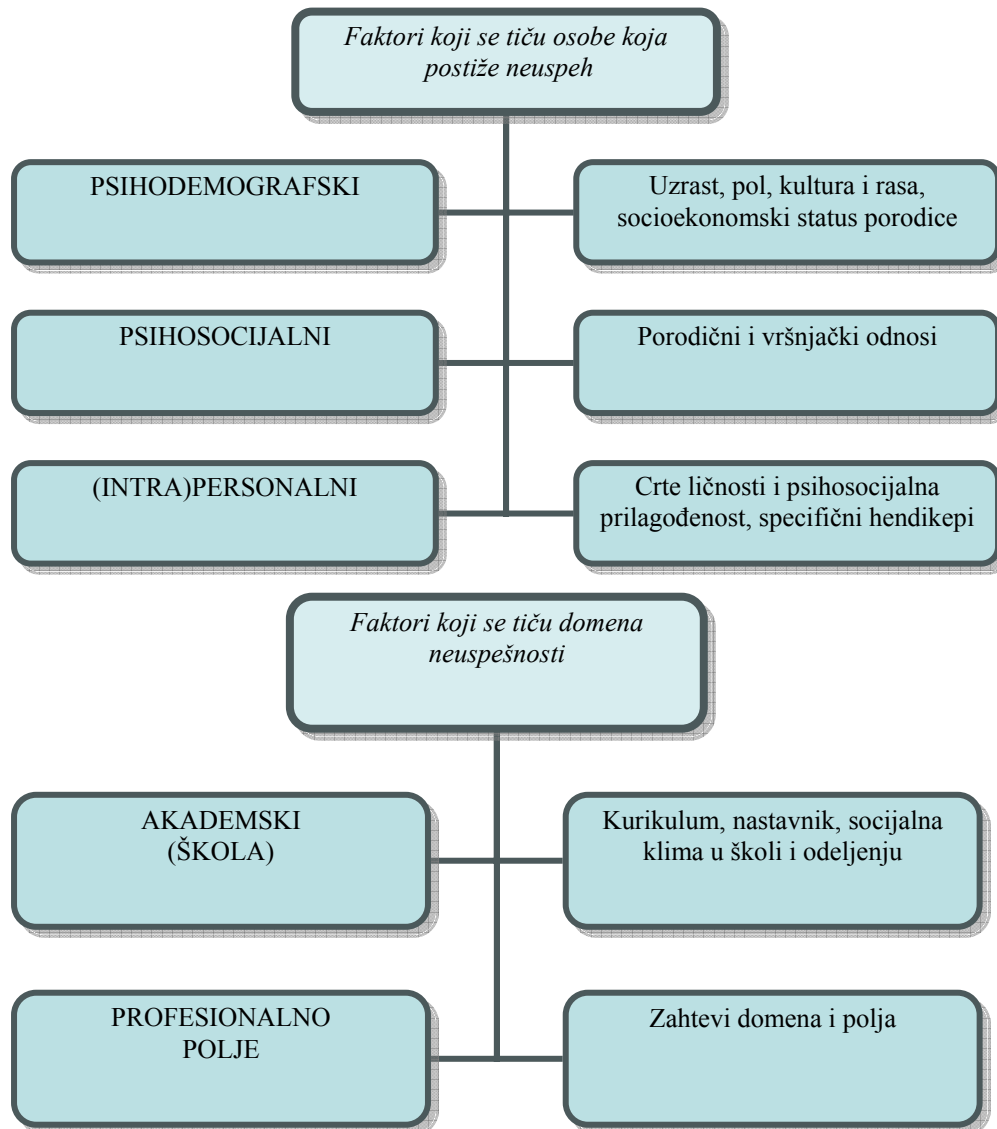
Henri Ford

Analiza empirijskih istraživanja o faktorima obrazovnog postignuća učenika ukazuje da istraživanja iz ove oblasti, uglavnom, nastoje da objasne i razumeju problem školskog neuspeha, ali i da definišu mogućnosti za njegovo prevazilaženje i prevenciju. Prvobitna istraživanja faktora obrazovnog postignuća učenika obeležile su studije u pozitivističkom duhu koje su oslanjajući se na kvantitativnu metodologiju nastojale da utvrde specifične karakteristike učenika koji postižu školski (ne)uspeh. S obzirom na to da u savremenim istraživanjima obrazovnog postignuća učenika još uvek prevladava pozitivistički pristup, u ovom poglavlju biće prikazana, uglavnom, istraživanja pozitivistički usmerenih istraživača. Značajno je, međutim, ukazati i na to da se istraživači sve češće opredeljuju za kvalitativne metode koje omogućavaju dublji uvid u problem školskog (ne)uspeha. No, odakle potiče i s čime je povezan izostanak visokog obrazovnog postignuća?

U teorijskim radovima o školskom (ne)uspehu učenika najčešće se navode tri etiološka modela: individualni, porodični i školski (Baker, Bridger & Evans, 1998). Individualni model etiologije neuspeha počiva na pretpostavci da se koreni neuspeha nalaze u samom učeniku – njegovim motivacionim, bihevioralnim ili emocionalnim problemima. S druge strane, porodični model etiologije neuspeha počiva na pretpostavci da je ponašanje učenika uplivisano odnosima sa drugim osobama unutar porodičnog konteksta, a neuspeh se posmatra kao indikator porodičnog stresa. Konačno, školski model etiologije neuspeha polazi od pretpostavke da su interakcije unutar različitih konteksta potencijalne determinante ponašanja, a neuspeh se posmatra kao rezultat sukoba ili nesklada između potreba učenika i školskog okruženja. Svaki od navedenih modela posmatran pojedinačno je značajan, što znači da pojavi školskog neuspeha doprinose i individualni, i porodični i školski faktori. Sve u svemu, može se reći da u savremenim razmatranjima etiologije neuspeha prevladava mišljenje da školski neuspeh potiče iz interakcije različitih faktora.

U istraživanjima domaćih i inostranih autora razlike u obrazovnom postignuću učenika povezuju se sa mnoštvom faktora, a među najznačajnije ubrajaju se: porodica, vršnjačke grupe, škola i lični resursi učenika. Prema shvatanju nekih autora faktori školskog (ne)uspeha učenika načelno se mogu podeliti na one koji se tiču same osobe koja postiže neuspeh i na one koji potiču iz domena neuspešnosti (Altaras, 2006) (slika 2).

Slika 2: Faktori školskog neuspeha učenika



U napred prikazanoj podeli faktora školskog neuspeha učenika nalazi se, s jedne strane sve ono što neuspešan učenik nosi kao individua (njegove crte ličnosti, specifični problemi i hendikepi) i kao pripadnik određenih grupa (porodice, vršnjačke grupe ili određenih demografskih kategorija), dok se s druge strane nalazi sve ono što je vezano za polje, najčešće školu, koje postavlja okvire i uslove za realizaciju sposobnosti i određuje kriterijume uspešnosti (Altaras, 2006).

Školski (ne)uspeh učenika neophodno je posmatrati u širem društvenom kontekstu, jer je on proishod dejstva mreže odnosa porodice i škole, školskog sistema i učenika, nastavnika i učenika i učenika međusobno. Drugim rečima, razlike u obrazovnom postignuću učenika ne mogu se u potpunosti razumeti ukoliko se, na primer, proučavaju *samo* osobenosti porodice iz koje potiče učenik, ili *samo* osobenosti vršnjačke grupe ili *samo* lični resursi učenika, ili ukoliko se proučavaju *samo* osobenosti školskog konteksta. S obzirom na to u daljem tekstu razmotrićemo, na osnovu dosadašnjih istraživanja, napred navedene faktore obrazovnog postignuća učenika koji u međusobnom sadejstvu doprinose pojavi školskog neuspeha.

4.1. Kako porodica i vršnjaci utiču na pojavu školskog neuspeha

Socijalni odnosi unutar porodice, posebno između roditelja i dece, socioekonomski status i struktura porodice često se u literaturi povezuju sa različitim aspektima školskog prilagođavanja i nivoom obrazovnog postignuća učenika. Pored porodice, značajan faktor obrazovnog postignuća učenika predstavljaju i vršnjaci. Iako se može diskutovati o tome da li su za obrazovno postignuće učenika važniji socijalni odnosi sa roditeljima ili sa vršnjacima, ne dovodi se u pitanje značaj ni jednih ni drugih. Međutim, u nekim situacijama uticaj vršnjaka na obrazovno postignuće učenika je značajniji od uticaja roditelja: (a) kada postoji jaka, homogena grupa čiji se stavovi i ponašanje značajno razlikuju od roditeljskih, (b) kada ne postoji nagrađivanje u odnosu roditelj-dete, (c) kada učenik vrednosne stavove roditelja opaža kao neadekvatne, nekonzistentne i suviše kritičke, i (d) kada učenik nije samouveren i nema osećaj sigurnosti u porodici (Milošević, 2004b).

Porodica i vršnjaci predstavljaju značajan resurs za visoka obrazovna postignuća učenika, ali su istovremeno i značajan faktor rizika za pojavu školskog neuspeha. Nažalost, znatno je lakše „sapeti” učenika, nego pospešiti njegovo napredovanje. S obzirom na to često postavljano pitanje među kreatorima programa za prevenciju i prevazilaženje školskog neuspeha jeste: da li roditelji mogu sprečiti negativan uticaj vršnjaka, kao i da li vršnjaci mogu da kompenzuju negativna porodična iskustava i preduprede negativne obrazovne ishode.

Imajući u vidu rečeno, u daljem tekstu razmotriće se: (a) neke relevantne porodične varijable koje su u istraživanjima najčešće dovođene u vezu sa obrazovnim postignućem učenika, (b) uticaj roditelja na vršnjačke odnose njihove dece, (c) način na koji vršnjački odnosi utiču na obrazovno postignuće učenika.

4.1.1. Porodica kao moderator obrazovnog postignuća

*Porodični odnosi*¹⁶. Teorijski radovi o ulozi porodice i škole u dečjem socijalnom i kognitivnom razvoju naglašavaju da odnosi između roditelja i deteta u velikoj meri utiču na ponašanje deteta u drugom, za njega značajnom, okruženju – školi. Rezultati brojnih istraživanja u svetu i kod nas pokazuju da roditelji koji u najvećem stepenu doprinose uspešnom prilagođavanju svoje dece školskim uslovima i visokom obrazovnom postignuću, neguju demokratski (autoritativni) model odnosa roditelj-dete: dosledno podržavaju pravedne standarde ponašanja, ohrabruju dvosmernu komunikaciju, uvažavaju dečje mišljenje, imaju visoka očekivanja u pogledu odgovornog i zrelog ponašanja deteta i brinu o njegovom fizičkom i emocionalnom blagostanju (Wentzel, 2002). Kada su roditelji u ophođenju prema deci topli i srdačni, odgovorni i puni razumevanja, ali i kada postavljaju jasne zahteve pred njih i podržavaju autonomiju u ponašanju, kod dece se razvija osećanje sigurnosti, zainteresovanost za druge, socijabilnost, empatičnost, spremnost na prosocijalno ponašanje i visoka obrazovna postignuća. Nasuprot tome, autoritarni i permisivni modeli odnosa roditelj-dete često se povezuju sa društveno nepoželjnim oblicima ponašanja i školskim neuspehom. Smatra se

¹⁶ U literaturi se, najčešće, navode sledeći modeli porodičnih odnosa: demokratski ili autoritativni, autoritarni i permisivni (popustljivi ili stihijski).

da autoritarni model odnosa roditelj-dete, koji karakteriše stav preteranih zahteva u odnosu na dete bez obzira na detetove mogućnosti, razvija pasivno dete sa niskim osećanjem sopstvene vrednosti. S druge strane, permisivni model odnosa roditelj-dete, koji karakteriše nepostavljanje zahteva u odnosu na dete, udovoljavanje njegovim hirovima i davanje potpune slobode, razvija nesigurnost kod deteta, slabu samokontrolu i smanjenu toleranciju na neuspeh. Ukoliko se imaju u vidu proishodi različitih modela porodičnih odnosa na razvoj ličnosti i ponašanje deteta, jasno je da unapređivanje kvaliteta odnosa roditelj-dete predstavlja važan korak u prevenciji i prevazilaženju školskog neuspeha učenika.

Nalazi većeg broja istraživanja ukazali su na značajnu povezanost između kvaliteta porodičnih odnosa i nivoa obrazovnog postignuća učenika. Na primer, rezultati nekih inostranih istraživanja ukazuju na pozitivnu povezanost demokratskog modela odnosa roditelj-dete i dečje kognitivne i akademske kompetencije, kao i na to da je autoritarni model odnosa povezan sa manjim napretkom u kognitivnom razvoju i negativnim obrazovnim ishodima (Feldman & Wentzel, 1990). Značajna veza između kvaliteta porodičnih odnosa i školskog neuspeha učenika potvrđena je u jednom od retkih istraživanja koje smo identifikovali u našoj sredini, a koje se odnosilo na proučavanje neuspešnosti darovitih učenika osnovne škole (Đorđević, 1995). U ovom istraživanju kojim je obuhvaćeno preko 1000 učenika šestog i sedmog razreda osnovne škole, utvrđeno je, između ostalog, da roditelji neuspešnih učenika provode manje vremena u radu sa svojom decom i da su manje zainteresovani za njihovo učenje i školske aktivnosti. Do sličnih podataka došlo se i u istraživanju vaspitne klime porodica „dobrih“ i „loših“ učenika (Pančić i Zoltan, 1982). Nalazi istraživanja pokazali su da roditelji neuspešnih učenika zauzimaju pretežno odbojan stav prema detetu, kome su svojstveni afektivna udaljenost roditelja od deteta, manifestovanje negativnih emocija, kritika i strogo kažnjavanje. Pored toga, konstatovano je da roditelji neuspešnih učenika ispoljavaju visok stepen nezadovoljstva u pogledu ostvarivanja roditeljskih uloga i nezainteresovanosti za dečje probleme i aktivnosti. Istraživanje Dornbuša i njegovih saradnika (Dornbusch *et al.*, 1987) obuhvatilo je oko 8.000 adolescenata različitog socioekonomskog statusa, što je omogućilo proučavanje unutargrupnih korelacija roditeljskog stila vaspitanja i obrazovnog postignuća učenika. Nalazi istraživanja ukazali

su na značajnu povezanost demokratskog stila vaspitanja i visokog obrazovnog postignuća, kao i da su permisivni i autoritarni stilovi vaspitanja pozitivno povezani sa školskim neuspehom adolescenata. Utvrđeno je da adolescenti, koji opisuju ponašanje svojih roditelja kao demokratsko, mnogo lakše postižu visoke ocene u školi od svojih vršnjaka. Rezultati pokazuju da, nezavisno od etničke pripadnosti i socioekonomskog statusa porodice, deca čiji su roditelji manje permisivni i autoritarni a više autoritativni, imaju bolje obrazovno postignuće od svojih vršnjaka. U jednom od srodnih istraživanja, na uzorku od 120 porodica sa prvorodjenim detetom, između 11 i 16 godina, proučavane su tri komponente autoritativnosti – roditeljsko prihvatanje, psihološka autonomija i kontrola ponašanja – u odnosu na obrazovno postignuće adolescenata (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Porodice se nisu razlikovale prema bilo kojoj demografskoj varijabli (socioekonomski status, porodični prihodi, etnička pripadnost). Nalazi su pokazali pozitivan uticaj autoritativnosti roditelja na obrazovno postignuće i, indirektno, na samostalnost učenika prilikom odlučivanja i izvršavanja radnih obaveza. Kada je reč o uticaju različitih modela porodičnih odnosa na ponašanje i postignuće dece predškolskog uzrasta, autori ukazuju na konzistentnost sa nalazima iz perioda adolescencije. Na primer, pokazalo se da demokratski model odnosa roditelj-dete doprinosi većem stepenu zrelosti, nezavisnosti i usmerenosti na visoka postignuća dece predškolskog uzrasta, kao i da predškolska deca permisivnih roditelja pokazuju nizak nivo samopouzdanja, samokontrole i kompetentnosti. Međutim, nalazi nekih istraživanja ukazuju da povezanost između demokratskog modela odnosa roditelj-dete i visokog obrazovnog postignuća nije konzistentna kada su u pitanju porodice različitog socioekonomskog statusa, ali i porodice iz različitih kulturnih miljea. U istraživanju povezanosti različitih modela porodičnih odnosa i obrazovnog postignuća učenika u četiri različite kulture (Amerika, Hong Kong, Kina i Australija), utvrđeno je da je demokratski model odnosa negativno povezan sa obrazovnim postignućem učenika u svim zemljama osim u Hong Kongu (Spera, 2005).

Prema shvatanju nekih autora, postoje tri razloga zbog kojih je demokratski model odnosa roditelj-dete povezan sa visokim obrazovnim postignućem učenika (Spera, 2005). Prvo, roditelji koji neguju demokratski stil vaspitanja pružaju visok stepen emocionalne sigurnosti svojoj deci, slobode i nezavisnosti. Drugo, ovi roditelji objašnjavaju deci svoje

postupke i na taj način im pomažu da razumeju roditeljske vrednosti i ciljeve. Treće, roditelji koji neguju demokratski stil vaspitanja podstiču dete na dvosmernu i otvorenu komunikaciju što predstavlja plodno tle za učenje socijalnih veština: aktivno slušanje drugog, poštovanje govornih privilegija drugih i slično. Sve u svemu, može se reći da odnos roditelj-dete baziran na sigurnosti i razumevanju doprinosi uspešnijem prilagođavanju deteta školskim obavezama i postizanju boljih obrazovnih rezultata. Nasuprot tome, nastojanje roditelja da prenesu na dete ličnu hijerarhiju vrednosti, kao i preveliki zahtevi, zamerke, kritike, kažnjavanje, pa i odbacivanje deteta, doprinose niskom samovrednovanju deteta i negativnim obrazovnim ishodima.

*Socioekonomski status porodice*¹⁷. Intenzivna proučavanja uticaja socioekonomskog statusa porodice na obrazovno postignuće učenika započela su 60-ih godina 20. veka u SAD. Danas postoji obilje empirijskih nalaza, u svetu i kod nas, koji upućuju na značajnu povezanost socioekonomskog statusa porodice i nivoa obrazovnog postignuća učenika. Nalazi tih istraživanja ukazuju da učenici koji potiču iz porodica sa visokim socioekonomskim statusom postižu bolje rezultate u školi i viši stepen obrazovanja od učenika koji potiču iz porodica sa nižim socioekonomskim statusom.

U istraživanju o efektima osnovnog školovanja koje je obuhvatilo uzorak od 2.653 učenika osmog razreda, uočena je tendencija porasta učeničkih postignuća sa porastom obrazovnog statusa roditelja (Havelka i sar., 1990). Ovakav nalaz ukazuje da su roditelji značajan resurs za visoka obrazovna postignuća učenika, ali i za izgrađivanje sistema vrednosti, u kome obrazovanost zauzima visoko mesto. Do sličnih podataka došlo se i u okviru obimnog međunarodnog projekta proučavanja trendova obrazovnog postignuća učenika osnovnih škola u oblasti matematike i prirodnih nauka – TIMSS 2003. Nalazi ovog istraživanja, kojim je obuhvaćeno 4.296 učenika osmog razreda, potvrdili su vrednost obrazovnog statusa roditelja kao prediktora školskog neuspeha učenika (Milošević, Džinović i Pavlović, 2005). U prilog navedenom idu i rezultati istraživanja o efektima obrazovnog statusa roditelja na nivo obrazovnih aspiracija učenika. Podaci pokazuju da oko 90% učenika, čiji su roditelji visokog obrazovnog

¹⁷ Pojam „socioekonomski status” označava individualnu ili porodičnu poziciju definisanu varijablama kao što su: društvena klasa, obrazovni status, zanimanje, porodični prihodi i mesto stanovanja. Smatra se da u našoj sredini najveći stepen relijabilnosti i validnosti imaju sledeći indikatori socioekonomskog statusa: obrazovni status roditelja, zanimanje i porodični prihodi.

statusa, želi da nastavi školovanje u gimnaziji, kasnije na fakultetu, dok se učenici, čiji su roditelji nižeg obrazovnog statusa, u većem stepenu odlučuju za priučavanje u pojedinim zanimanjima (Zorman, 1969).

Iako ekonomski status porodice direktno utiče na obezbeđivanje sredstava neophodnih za uspešno usvajanje nastavnih sadržaja i nivo obrazovnog postignuća, rezultati TIMSS 2003 istraživanja pokazuju da ekonomski status porodice samo donekle pozitivno korelira sa uspehom na testovima postignuća. Utvrđeno je da učenici iz porodica sa najvišim materijalnim mogućnostima postižu slabije rezultate od onih iz porodica sa prosečnim materijalnim mogućnostima (Milošević, Džinović i Pavlović, 2005). Ovakav nelinearan odnos ekonomskih resursa i postignuća ukazuje da materijalni status ima funkciju da obezbedi „osnovni ekonomski okvir” za školovanje učenika, da omogući porodici da dete redovno odlazi u školu i bude opremljeno neophodnom školskom opremom. Međutim, porodice višeg ekonomskog statusa neguju drugačiji „životni stil i vrednosti”: da je novac merilo uspeha, da on može da nadomesti obrazovno postignuće i da postoje različiti načini da neobrazovana osoba omogući sebi „pristojan” život. Uopšteno govoreći, nalazi TIMSS 2003 istraživanja ukazali su na pozitivnu povezanost socioekonomskog statusa porodice i učenčkih postignuća na testu iz matematike i prirodnih nauka, što upućuje na zaključak da socioekonomski status porodice, više nego očigledno, predstavlja važan resurs za obrazovno postignuće učenika (Milošević i Janjetović, 2003).

*Struktura porodice*¹⁸. Nalazi nekih relevantnih istraživanja ukazali su na značajnu povezanost između veličine porodice i nivoa obrazovnog postignuća učenika, kao i na to da potpuna porodica, u kojoj su prisutna oba roditelja, predstavlja optimalan kontekst za visoka obrazovna postignuća. Podaci iz već navođenog TIMSS 2003 istraživanja pokazali su da učenici koji potiču iz četvoročlanih porodica ostvaruju najviše postignuće iz matematike, dok najviše postignuće iz prirodnih nauka ostvaruju učenici iz tročlanih porodica, a zatim iz dvočlanih (Milošević, Džinović i Pavlović, 2005). Iz obe grupe predmeta na prva tri mesta po postignuću su učenici iz dvočlanih, tročlanih i četvoročlanih porodica. Na osnovu ovih nalaza moglo bi se govoriti o izvesnoj tendenciji

¹⁸ U osnovne indikatore strukture porodice ubrajaju se: broj generacija u porodici, broj odraslih članova i dece, uzrast i pol dece, prisustvo ili nedostatak jednog ili oba roditelja.

da porodice od tri ili četiri člana predstavljaju najpodsticajni kontekst za postignuće učenika. Porodice sa troje i više dece postaju sve nepovoljniji kontekst za uspešno obrazovanje dece, jer su roditelji najviše angažovani u obezbeđivanju materijalne osnove porodičnog života, bez mogućnosti za kvalitetnu i podsticajnu interakciju sa najmlađim članovima. Nepotpune porodice često su suočene sa „teretom” prekinutih bliskih odnosa supružnika, složenom psihološkom situacijom u kojoj su deca najveće žrtve, a roditelji prestaju da kompetentno obavljaju svoje uloge i dužnosti u vezi sa školovanjem dece. Posledice nedostatka jednog roditelja po dete, kao što su: gubitak emocionalne podrške jednog roditelja, gubitak modela za identifikaciju, opadanje ekonomske moći porodice – dovode do neravnoteže u porodičnom sistemu i školskog neuspeha.

Rezultati nekih istraživanja pokazuju da deca razvedenih roditelja, bez obzira na svoje sposobnosti, u većem procentu postižu neuspeh u školi, za razliku od dece koja žive sa oba roditelja (Troj i saradnici, 1967). U prilog navedenom idu i nalazi istraživanja koji ukazuju na povezanost školskog neuspeha učenika sa okolnostima u kojima je status samohrane majke praćen niskom zaradom, siromašnim domaćinstvom i odsustvom aktivnog učešća oca u procesu vaspitanja deteta (Pjurkowska-Petrović, 1990). Nasuprot ovim nalazima, u proučavanju obrazovnog postignuća učenika koji potiču iz nepotpune, potpune i proširene porodice (Milošević, 1995) uočeno je da se razlike u obrazovnom postignuću učenika ne mogu pripisati tipu porodične strukture iz koje učenik potiče. Pokazalo se da nema razlika u pogledu obrazovnog postignuća između učenika koji potiču iz nepotpunih porodica i učenika koji potiču iz potpunih i proširenih porodica. U tumačenju ovog nalaza autorica navodi da se u istraživanju pokazalo da škola ima povećane zahteve za visokim obrazovnim postignućem učenika koji žive u porodicama bez oca, kao i niži kriterijum pri ocenjivanju ovih učenika u cilju kompenzovanja deficijentnost strukture nepotpune porodice. Ovaj nalaz moguće je objasniti i time da majka koja sama vaspitava dete ima povećane zahteve za visokim obrazovnim postignućem deteta, kako bi se ono adekvatnije osposobilo za život. S druge strane, dete koje odrasta u porodici bez oca može da ima visoka obrazovna očekivanja kako bi olakšao majci teškoće koje donosi život u nepotpunoj porodici. Uticaj razvoda roditelja na ponašanje i obrazovno postignuće učenika teško je odmeriti, jer u procesu prilagođavanja učenika na novu situaciju deluju brojni faktori. Na primer, obim sukoba

roditelja pre razvoda i uzrast deteta u tom periodu, broj dece u porodici, odnos deteta s jednim roditeljem, kao i učestalost viđanja roditelja posle razvoda. Smatra se da efekti razvoda roditelja na ponašanje i obrazovno postignuće učenika zavise od kvaliteta odnosa roditelja pre razvoda braka, kao i od načina na koji je dete doživelo razvod roditelja.

Na osnovu nalaza predstavljenih istraživanja možemo zaključiti da je porodica još uvek ključni „agens” i moderator obrazovnog postignuća učenika. Mišljenja smo da proučavane porodične varijable mogu da pruže širu sliku o uslovima i mogućnostima učenika za prevenciju i prevazilaženje školsog neuspeha.

4.1.2. Uticaj roditelja na vršnjačke odnose

Istraživanja s kraja 80-ih godina prošlog veka ukazala su na značajnu ulogu roditelja u dečjim vršnjačkim odnosima, što ide u prilog Bronfenbrennerovom stanovištu o načinu na koji neposredni procesi u jednom mikrosistemu – porodici – mogu delovati na dečje odnose u drugom – vršnjačkim grupama (Bronfenbrenner, 1977). Većina ovih istraživanja odnosila se na mlađu decu i prevashodno je bila usredsređena na proučavanje uticaja majke na dečje socijalne odnose, dok je malo pažnje bilo posvećeno proučavanju uticaja oca na vršnjačke odnose, posebno u periodu adolescencije. S druge strane, u postojećim istraživanjima o uticaju roditelja na vršnjačke odnose njihove dece u adolescenciji malo je pažnje posvećeno periodu od 14. do 18. godine, iako je ovaj period najstresniji za roditelje koji su zabrinuti za izbor prijatelja svoje dece, eventualne negativne vršnjačke uticaje, učešće u devijantnom ponašanju i slično. Još manje je poznato da li roditelji pokušavaju da nadgledaju socijalne odnose adolescenata i koje strategije upotrebljavaju za negovanje pozitivnih vršnjačkih odnosa i sprečavanje negativnih uticaja. Smatra se da roditelji koji su suviše „čvrste ruke” mogu da se ogreše o ono što adolescenti opažaju kao svoje legitimne granice (Smetana & Asquith, 1994), dok roditelji koji su minimalno uključeni mogu povećati prijemчивost na negativne uticaje vršnjaka (Steinberg & Silverberg, 1986).

Istraživanja o uticaju roditelja na vršnjačke odnose njihove dece su, uglavnom, usmerena na proučavanje povezanosti između kvaliteta interakcije roditelj–dete i dečjih

vršnjačkih odnosa. U svojim empirijskim proučavanjima interakcije majka–dete, Putallaz (Putallaz, 1987) je ustanovio da je averzivno ponašanje majke povezano sa averzivnim ponašanjem deteta prema vršnjacima s kojima nisu bliski i sociometrijskim statusom u školi. Pokazalo se, takođe, da su roditeljsko upućivanje, vođenje i naređivanje, posebno očeva, povezani sa dečjom netrpeljivošću prema vršnjacima i negativnim nastavnikovim procenama dečje popularnosti (McDonald & Parke, 1984). S druge strane, uočeno je da su deca koja opažaju visok stepen sigurnosti u odnosu sa majkom u značajnom stepenu prihvaćenija od strane vršnjaka i da ostvaruju veći broj prijateljstava od dece koja opažaju nizak stepen sigurnosti u odnosu sa majkom. Emocionalna vezanost i podržavanje autonomije u odnosu roditelj–dete u značajnom stepenu su povezani sa dečjom kompetencijom, uključujući socioemocionalnu orijentaciju, prijateljstvo i vršnjačku prihvaćenost (Clark & Ladd, 2000).

Odbacivanje deteta od strane roditelja i bračni konflikti se, često, u istraživanjima povezuju sa dečjom stidljivošću i socijalnom anksioznošću. Iako se stidljivost smatra normalnim i tranzitornim fenomenom (Sanson *et al.*, 1996), mnoga stidljiva deca iskusila su visok stepen socijalne anksioznosti i pokazuju socijalno inhibirano ponašanje, kao što su socijalna povučенost i izbegavanje (Jones, Briggs & Smith, 1986). Negativni ishodi povezani sa stidljivošću podrazumevaju usamljenost, nizak stepen samopoštovanja, slabije obrazovno postignuće i probleme u vršnjačkim odnosima, kao što su: zanemarivanje od strane vršnjaka, odbijanje i viktimizacija (Stevenson-Hinde & Glover, 1996; Ginsburg, LaGreca & Silverman, 1998). Uglavnom se stidljiva deca i adolescenti ne smatraju rizičnom grupom i često se ne shvataju za ozbiljno sve dok njihovi socijalni problemi ne dovedu do klinički značajnog pogoršanja u socijalnoj, akademskoj ili vokacionoj sferi.

Uopšteno govoreći, postavlja se pitanje da li su ka vršnjacima više orijentisana deca koja u porodici ne mogu da zadovolje svoje emocionalne potrebe, što bi ukazivalo na kompenzatornu ulogu vršnjaka, ili su možda odnosi u porodici preduslov za ostvarivanje bliskosti sa vršnjacima. Podaci istraživanja na uzorku mladih Beograđana pokazuju da su ka vršnjacima više usmereni mladi koji su sa roditeljima ređe u sukobu, kao i oni koji afektivne odnose u porodici ocenjuju kao uravnotežene i uzajamne (Joksimović, 1988, 1992). Ovi podaci sugerišu da skladna porodična atmosfera podstiče socijalnu

ekspanzivnost mladih i doprinosi njihovom povezivanju sa vršnjacima. Visoka povezanost između odnosa mladih sa roditeljima i sa vršnjacima znači da su mladi koji imaju skladne odnose sa roditeljima obično i sa drugovima u dobrim odnosima, dok oni koji imaju izvesnih problema u odnosu sa roditeljima češće dolaze u sukob i sa prijateljima.

Deca koja su izložena neprijateljstvu, stresu i nedaćama u ranom detinjstvu predstavljaju grupu povećanog rizika za razvoj problema u ponašanju. Međutim, izlaganje nepovoljnim porodičnim iskustvima (učestalost roditeljskih konflikata, nasilje u braku i fizičko kažnjavanje) ne određuje unapred probleme u prilagođavanju. Mnoga deca koja odrastaju u nepovoljnim porodičnim okolnostima pokazuju adekvatnu prilagođenost u kasnijem periodu života što se, između ostalog, objašnjava protektivnom funkcijom vršnjačkog prihvatanja (Deater-Deckard & Dodge, 1997; Cummings, Davies & Campbell, 2000). U prilog navedenom govore nalazi nedavno sprovedenog istraživanja na uzorku porodica sa petogodišnjom decom (Criss *et al.*, 2002). Vršnjačka prihvaćenost, prijateljstvo i agresivno ponašanje prema prijateljima ispitivani su sociometrijskim metodama u obdaništu i prvom razredu osnovne škole. Rezultati istraživanja pokazali su da porodične nedaće nisu značajno povezane sa dečjim vidljivim problemima u ponašanju ukoliko je prisutan visok stepen pozitivnih vršnjačkih odnosa. U celini uzev, ovi nalazi apostrofiraju značaj ostvarivanja pozitivnih vršnjačkih odnosa za optimalno funkcionisanje rizične dece.

Prihvaćenost u grupi vršnjaka i ekstenzivnost mreže dečjih prijateljstava predstavljaju faktore koji mogu zaštititi decu od rizika povezanog sa mnoštvom negativnih porodičnih iskustava. Primena „vršnjačkog menadžmenta” kao što je davanje saveta vršnjacima, uređivanje socijalnih kontakata, supervizija interakcije u igri, identifikovani su kao važni za formiranje i kvalitet dečje vršnjačke interakcije (Kerns, Cole & Andrews, 1998). Vršnjačke grupe razvijaju težnju za identifikacijom i utiču na formiranje nezavisnosti i samostalnosti. Kroz druženje sa vršnjacima deca se osamostaljuju u odnosu na odrasle, počinju sebe drugačije da doživljavaju i zadovoljavaju potrebe za socijalnom povezanošću, pripadanjem i naklonošću. Međutim, neostvarenost adekvatnog odnosa sa vršnjacima (izolovanost, odbačenost, međusobno nepoverenje i učestali sukobi) može imati trajne negativne posledice po razvoj osobe.

4.1.3. Vršnjački odnosi kao faktor obrazovnog postignuća

Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da vršnjački odnosi utiču na obrazovno postignuće učenika, kao i da obrazovno postignuće utiče na status u društvu vršnjaka (Wentzel, 1989). Efekti vršnjačkog uticaja na obrazovno postignuće učenika zavise, u najvećoj meri, od vrednosnih orijentacija vršnjaka sa kojima učenici provode najviše vremena. Ukoliko pretpostavimo da svaki učenik teži da bude prihvaćen u društvu vršnjaka, jasno je da negativni stavovi vršnjačke grupe prema visokom obrazovnom postignuću predstavljaju svojevrsan „poziv” na školski neuspeh. Na primer, da bi izbegli da budu opaženi kao „štreberi” i samim tim odbačeni od strane vršnjaka, neki učenici radije biraju da budu neuspešni i počinju da „ređaju jedinice”. U prilog navedenom idu nalazi istraživanja koji sugerišu da obrazovno postignuće učenika teži da se približi postignuću njihovih najboljih prijatelja (Berndt, 1999). Konkretnije, uočeno je da obrazovno postignuće učenika opada tokom školske godine ukoliko su njihovi najbolji prijatelji imali niže postignuće u prvom polugodištu. Isto tako, utvrđeno je da učenici čiji su prijatelji posvećeni školskom učenju postižu bolje obrazovno postignuće od onih čiji prijatelji nisu zainteresovani za školsko učenje (Chen, 1997). Iako ovi nalazi ne impliciraju kauzalnost, budući da učenici često biraju za prijatelje osobe koje su im slične, oni podržavaju tezu da postoji značajna povezanost između obrazovnog postignuća učenika i njihove najbliže vršnjačke grupe (Berndt, 1999:18). Nalazi nekih novijih istraživanja pokazuju da više od polovine neuspešnih učenika (66%) smatra da su negativni stavovi vršnjaka prema obrazovanju najveća smetnja za postizanje visokih obrazovnih rezultata (Clasen & Clasen, 1995). Značajan uticaj vršnjačkih grupa na obrazovno postignuće učenika činjenica je o kojoj nastavnici treba da vode računa prilikom donošenja odluka o primeni različitih organizacionih strategija u cilju poboljšanja obrazovnog postignuća.

Socijalne odnose među članovima neke grupe karakteriše javljanje naklonosti, odnosno nenaklonosti ka ostalim članovima grupe. Neki članovi grupe su prihvaćeni, odnosno popularni, dok su neki odbačeni ili ignorisani. Prihvaćenost se, zapravo, odnosi na stepen u kom ostali članovi vršnjačke grupe žele da ostvare određenu formu druženja

sa detetom, odnosno da učestvuju u zajedničkim aktivnostima (Spasenović, 2003). Nalazi značajnog broja istraživanja pokazuju da socijalno prihvaćeni učenici koji ispoljavaju prosocijalne, kooperativne i odgovorne forme ponašanja u školi, uglavnom, postižu visoko obrazovno postignuće (Wentzel & Asher, 1995). Isto tako, utvrđeno je da socijalno odbačeni učenici, uglavnom, postižu slabije obrazovno postignuće i predstavljaju rizičnu grupu sklonu delinkvenciji, neopravdanom izostajanju sa časova i prevremenom napuštanju škole. Socijalno odbačeni učenici ispoljavaju nezainteresovanost za grupu vršnjaka, ne prihvataju grupne norme i vrednosti, agresivni su i često remete atmosferu grupe, nerado učestvuju u vannastavnim aktivnostima, emocionalno su nestabilni i povučeni (Zettergren, 2003). Pozitivna povezanost vršnjačke prihvaćenosti/odbačenosti i obrazovnog postignuća nađena je kako na mlađim, tako i na starijim uzrastima učenika. Utvrđeno je da su učenici sa visokim obrazovnim postignućem uglavnom prihvaćeni i popularni u grupi vršnjaka i da ostvaruju pozitivnu interakciju sa vršnjacima (Green *et al.*, 1980). Za razliku od socijalno odbačenih učenika, popularni učenici provode više vremena u aktivnostima vezanim za učenje i sticanje znanja na času (Vosk *et al.*, 1982). Popularne učenike vršnjaci opisuju kao kooperativne i dobre lidere, dok ih nastavnici opažaju kao druželjubive i usmerene na pomoć drugima (Wentzel & Asher, 1995). Iako su prikazani nalazi potvrđeni u velikom broju srodnih istraživanja teško je osporiti da postoje i neuspešni učenici koji su prihvaćeni i popularni u grupi vršnjaka, kao i da su uspešni učenici često odbačeni od strane vršnjaka. Rezultati istraživanja koji sugerišu da su socijalno prihvaćeni učenici po pravilu uspešni đaci, mogu se dovesti u pitanje iz više razloga.

Najpre, u većini istraživanja o povezanosti vršnjačke prihvaćenosti i obrazovnog postignuća korišćen je, uglavnom, sociometrijski status kao indeks vršnjačke prihvaćenosti. Problem je u tome što indeksi sociometrijskog statusa ne pokrivaju u potpunosti opseg odnosa koje učenici imaju sa svojim vršnjacima. Indeksi prihvaćenosti i odbačenosti predstavljaju, zapravo, unilateralne procene detetovog relativnog ugleda unutar vršnjačke grupe. S druge strane, empirijski nalazi koji se odnose na uticaj vršnjačkih grupa na obrazovno postignuće nisu eksperimentalnog, već korelativnog karaktera što može biti jedan od razloga zašto je sporno tvrditi da su socijalno prihvaćeni učenici mahom uspešni đaci (Wanlass & Prinz, 1982). Konačno, longitudinalnih

proučavanja različitih faktora koji mogu da doprinosu dubljem razumevanju odnosa između vršnjačke prihvaćenosti i obrazovnog postignuća učenika gotovo da nema.

No, zašto su vršnjački odnosi značajni za obrazovno postignuće učenika? S obzirom na to da se vršnjački odnosi zasnivaju na egalitarnosti, oni pružaju veću šansu za učenje obrazaca lojalnosti, korisnosti i rešavanja konflikata. Vršnjaci mogu da potkrepljuju ili kažnjavaju reakcije jedni drugih, da savetuju, uspostavljaju i održavaju standarde, pronalaze modele koje će oponašati, kao i da budu podrška u postizanju visokih obrazovnih rezultata, ali i u prevazilaženju i prevenciji negativnih obrazovnih ishoda.

4.2. Škola kao faktor nepoželjnih obrazovnih ishoda

Analiza empirijskih istraživanja o odnosu učenika prema nastavi i učenju ukazuje da je obrazovna ponuda škole, uglavnom, neprilagođena potrebama učenika i da formalno obrazovanje ne doprinosi društveno poželjnim obrazovnim ishodima, odnosno da pospešuje neuspešnost učenika. S obzirom na to, sasvim je razumljiv porast broja istraživača koji se bave pitanjem kako škola ne ostvaruje uspeh u obrazovanju učenika, a ne kako učenici postižu neuspeh u školi (Schultz & Delisle, 1997; Schultz, 2002). U nastavku teksta prikazaćemo nalaze nekih domaćih istraživanja koja pokazuju da nastava, nastavni program i nastavnik, ipak, snose deo odgovornosti za neuspeh učenika u školi.

Odsustvo koncentracije, kampanjsko učenje, preobimno gradivo i transmisivna nastava samo su deo problema sa kojima se suočavaju učenici osnovnih i srednjih škola u Srbiji. U prilog navedenom idu nalazi istraživanja o odnosu učenika završnih razreda osnovne i srednje škole prema različitim aspektima nastave i učenja (Spasenović i Milanović-Nahod, 2001; Milanović-Nahod i Malinić, 2004). Utvrđeno je da više od polovine učenika ima problem da se koncentriše na učenje gradiva, što predstavlja jedan od najčešćih razloga izostanka visokih obrazovnih postignuća. Problem koncentracije na učenje može se posmatrati kao posledica neprivlačnih i nezanimljivih sadržaja ili, pak, zaokupljenosti učenika nekim drugim potrebama i interesovanjima koja nisu vezana za školsko učenje. Pored teškoće da se koncentrišu na učenje, učenici neretko zbog obimnog

gradiva i nedostatka vremena pribegavaju kampanjskom učenju što doprinosi kontinuiranom opadanju njihovog obrazovnog postignuća (Nikolić, 1998).

Nalazi istraživanja o stavovima učenika osmih razreda prema nastavi predmeta prirodnih nauka, pokazuju da su učenici različitog obrazovnog postignuća, uglavnom, saglasni da je gradivo iz predmeta prirodnih nauka razumljivo ali preobimno, neinteresantno, nepodsticajno i nedovoljno unutarpredmetno i međupredmetno povezano (Nahod, 1997). Slični podaci dobijeni su u istraživanju koje pokazuje da su nastavni programi teški i preobimni (Kocić, 1996), a predavanja nezanimljiva, posebno za neuspješne učenike srednjih škola (Milanović-Nahod i Malinić, 2004). U istraživanju o odnosu učenika prema teškoćama u učenju i načinima njihovog prevazilaženja, konstatovano je da učenici osmog razreda kao najčešće razloge teškoća u učenju izdvajaju nedovoljno predznanje, preobimnost gradiva i nerazumevanje pojedinih delova gradiva (Lazarević, 2001). Nažalost, sudeći po rezultatima istraživanja, nije redak slučaj da i učenici koji ostvaruju visoka obrazovna postignuća ne pokazuju naročito zadovoljstvo nastavnim sadržajima i školskim aktivnostima.

Kada je reč o nastavnim metodama i oblicima rada, nalazi istraživanja ukazuju da je transmisivna nastava glavna prepreka u postizanju visokih obrazovnih rezultata učenika. U tako organizovanoj nastavi uloga nastavnika je da prenosi znanja, dok se od učenika očekuje da budu pasivni slušaoci koji imaju malo mogućnosti za diskusiju i interaktivne oblike učenja. Utvrđeno je da nastavnik na časovima obrade novog nastavnog gradiva govori, u proseku, 8.32 puta više od svih učenika zajedno, odnosno da nastavnik na časovima govori, prosečno, oko 34 minuta (Bakovljević, 1998). Na časovima utvrđivanja, uvežbavanja i proveravanja naučenog situacija je nešto povoljnija, ali i na njima nastavnici govore previše, a učenici nedovoljno. U takvoj situaciji učenici nemaju priliku da aktivno učestvuju u nastavnom procesu što dovodi do negativnih obrazovnih ishoda. Nalazi TIMSS 2003 istraživanja pokazuju da je slušanje predavanja nastavnika vremenski najzastupljenija aktivnost na časovima matematike i prirodnih nauka, dok je samostalnom radu učenika posvećeno manje vremena (Joksimović i Bogunović, 2005). Prikazani nalazi ukazuju da u nastavi još uvek preovlađuje tradicionalni metod rada, što se donekle može dovesti u vezu sa nižim nivoom obrazovanja nastavnika, njihovim

godinama života, odsustvom kontinuiranog stručnog usavršavanja, ali i preobimnim nastavnim gradivom.

Ponašanje nastavnika prema učenicima može imati značajnu ulogu u nastanku i potkrepljivanju školskog neuspeha. Ocenjivanje učenika predstavlja jednu od najdelikatnijih aktivnosti u školi i uzrok najčešćih sukoba učenika i nastavnika. Prema proceni učenika, primena ocene kao disciplinske mere predstavlja učestalo, ali ne i prihvatljivo ponašanje nastavnika. Nastavnicima se zamera što ocenjuju prema simpatijama i što ocena često zavisi od njihovog raspoloženja. Strah od ocenjivanja izraženiji je među neuspešnim učenicima, više u osnovnoj nego u srednjoj školi (Milanović-Nahod i Malinić, 2004). U istraživanju kontinuiteta uspeha učenika osnovne škole, utvrđeno je da više od polovine učenika čiji uspeh kontinuirano opada, smatra da se u ocenjivanju učenika nastavnici rukovode ocenama učenika iz drugih predmeta, koje su već unete u dnevnik (Nikolić, 1998). Takođe, neuspešni učenici iskazuju negativan stav prema ocenjivanju iz predmeta prirodnih nauka (Nahod, 1997). Na primer, kada je u pitanju matematika, većini učenika nisu dovoljno jasni kriterijumi ocenjivanja, oni uče prvenstveno radi ocene i smatraju da ocena ima više represivan nego podsticajan karakter. Napred navedene teškoće u ocenjivanju ukazuju na nastavnikovo nepoznavanje funkcija ocene i ocenjivanja, što, verovatno, predstavlja propust u njihovom bazičnom obrazovanju i stručnom usavršavanju u toku rada.

Nastavnici na različite načine mogu da usporavaju ili onemogućavaju napredovanje učenika. Na primer, daju manje vremena slabim učenicima da odgovore na postavljeno pitanje, zadovoljavaju se slabim i nepotpunim odgovorima ocenjujući ih kao tačne, manje koriste nastavne metode koje zahtevaju više vremena u radu sa slabim učenicima i slično. U prilog navedenom idu nalazi longitudinalnog istraživanja o odnosu između nastavnikovih očekivanja od učenika različitog stepena govornosti i nivoa njihovog obrazovnog postignuća (Milošević, 2003). Istraživanjem je obuhvaćeno 52 učenika osnovne škole čije je napredovanje praćeno tokom prve dve godine školovanja. Nalazi istraživanja pokazali su da se nastavnikova početna uverenja o ponašanju grupe govornih, prosečnih i ćutljivih učenika nisu suštinski promenila. Početna uverenja dopunjena su novim opažanjima koja se uklapaju u već formirano mišljenje nastavnika o različitim kategorijama učenika. Razlike u ponašanju govornih, prosečnih i ćutljivih

učenika, nastavnici opisuju na sledeći način: (a) ponašanje *grupe govornjivih* je dominantno, nezavisno, ekstravertno, hiperaktivno, ponekad bezobzirno, preterano nametljivo, preduzimljivo, nestrpljivo („ne mogu da sačekaju kraj pitanja, već učestvuju u odgovoru”), egocentrično; (b) ponašanje grupe *prosečnih* učenika je nenametljivo, umereno povučeno („teško dolaze do izražaja na času”), suzdržljivo, dosledno, umereno aktivno; (c) ponašanje grupe *ćutljivih* učenika je introvertno, pasivno („ne pokazuju inicijativu, izbegavaju da iskažu sopstveno mišljenje”), stidljivo, krajnje povučeno, nesigurno. Nastavnici smatraju da su sve tri grupe učenika približno ujednačene u pogledu intelektualnih sposobnosti („ćutljivi, iako su introvertni i pasivni, pokazuju odlično znanje kada su u prvom planu, tj. kada ih prozovem da odgovaraju”), što potvrđuju situacije u kojima su obezbeđeni preduslovi za ispoljavanje sposobnosti razlićitih kategorija učenika (na primer, dati više vremena ćutljivim ućenicima da odgovore na postavljeno pitanje; češće prozivati i pohvaljivati za postignuti uspeh prosećne i ćutljive ućenike itd.).

Nastavnici istiću da govornjivi ućenici veoma dobro rasuđuju i analiziraju tekstove, uspešno rešavaju matematićke zadatke, poseduju neophodna predznanja za savladavanje novih nastavnih jedinica, dobri su u preprićavanju, ćitanju i pisanju sastava. Napred navedeno odnosi se i na grupu prosećnih ućenika, s tom razlikom što ih „ćesto treba podsticati u izražavanju, ponuditi im ideju, a posle se sami dosta dobro snalaze”. Grupa ćutljivih ućenika retko učestvuje u diskusiji na času, „urade samo ono što se obavezno zahteva od njih”, ostvaruju slab uspeh u ćitanju i jezićkim vežbama, poseduju oskudan fond reći („lakše im je da nauće napamet, nego da se izraze svojim rećima”). Nastavnici smatraju da bi grupa ćutljivih ućenika mogla da ispolji svoje sposobnosti ukoliko bi se „imalo više vremena, strpljenja od strane ostalih ućenika (posebno govornjivih) – za nastavne metode koje ćutljive podstiću na veću aktivnost”. Nivo postignuća koji nastavnici oćekuju od grupe govornjivih, prosećnih i ćutljivih ućenika poklapa se sa postignućem koje su ućenici imali na kraju prvog i drugog razreda.

Na osnovu ovih nalaza, moće se zaključiti da se vremenom, ponašanje i postignuće ućenika sve više prilagođava poćetno formiranim oćekivanjima koja su nastavnici, svesno ili nesvesno, predoćili ućenicima. Na taj naćin, obrazovno postignuće grupe „uspešnih” ućenika (grupe ućenika prema kojoj nastavnici imaju visoka

očekivanja) se *povećava*, dok se obrazovno postignuće grupe „neuspešnih” učenika (grupe učenika prema kojoj nastavnici imaju niska očekivanja) *smanjuje*, u skladu sa nastavnikovim očekivanjima. To praktično znači da neuspešni učenici neće postići onoliko koliko bi inače mogli da su ih nastavnici drugačije „tretirali”. Ukoliko je nastavnik siguran da učenik nije sposoban za visoka obrazovna postignuća, malo je verovatno da će nastavnik pružiti učeniku adekvatne mogućnosti za ispoljavanje sposobnosti.

Imajući u vidu rečeno, ne čudi podatak da je izostajanje učenika sa nastave postalo prilično rasprostranjena strategija ponašanja učenika u odnosu na školu. Ukoliko zanemarimo onaj deo izostanaka koji su izazvani razlozima koji su po važećim školskim kriterijumima potpuno opravdani, ostaje veliki broj izostanaka koji su rezultat učenikove odluke da ne ide u školu. Po pravilu, uvek kada odluči da ne ide u školu ili da ode iz škole pre završetka nastave, učenik ima u vidu jedan ili više razloga kojim opravdava svoj izbor. Većina učenika zna da su neki od tih razloga, iz ugla škole, više ili manje problematični ili definitivno neprihvatljivi, te se mnogi izostanci opravdavaju drugim razlozima, onima za koje je verovatnije da će u školi biti prihvaćeni. Razmere izostajanja su dovoljno velike da se nužno nameće pitanje: zašto učenici izostaju iz škole? Izostajanje sa nastave može se posmatrati kao rezultat učenikovog viđenja nastave koju pohađa, svog položaja u toj nastavi, odnosno sredine prema školi i vrednostima za koje se škola zalaže. Isto tako, na izostajanje se može gledati kao na poruku učenika da u školi nailaze na nešto što ne žele, što ne odobravaju, što ne mogu da prihvate.

Rezultati istraživanja o izostajanju sa nastave učenika osmog razreda osnovne škole, pokazuju da broj opravdanih izostanaka ne utiče na visinu školskih ocena, kao i da su neopravdani izostanci negativno povezani sa školskim ocenama (Havelka, 1994). U kategoriji učenika sa najvećim brojem izostanaka nalazi se više od polovine učenika sa nedovoljnim uspehom (61.8%), nešto manje od polovine dovoljnih (47.7%) i četvrtina dobrih učenika (26.0%). Među vrlodobrim i odličnim učenicima je najmanje onih koji se nalaze u kategoriji sa najvećim brojem izostanaka (13.8% vrlodobrih, 4.6% odličnih). Pokazalo se da neuspešni učenici najčešće izostaju sa časova kako bi sačuvali pozitivnu ocenu iz određenog predmeta. Međutim, zanimljiv je podatak da više od polovine učenika bez slabih ocena čini to isto.

Razlozi zbog kojih učenici izostaju sa nastave mogu se svrstati u dve široke kategorije. Prvo, neke potrebe učenika mogu biti ugrožene onim što pretpostavljaju da ih čeka na nastavi, te da bi izbegli neprijatna iskustva oni izostaju sa nastave. Drugo, redovnim pohađanjem nastave učenici zadovoljavaju određene potrebe (na primer, potrebu za socijalnom prihvaćenošću ili potrebu za usvajanjem znanja), međutim, neke druge potrebe mogu u nekom trenutku postati važnije i one se javljaju kao konkurentne potrebe (na primer, neodložno rešenje nekog egzistencijalnog problema). I sami učenici navode da su najčešći razlozi zbog koji izostaju sa nastave: izbegavanje ocenjivanja, nekorisnost prisustvovanja nastavi, bežanje od monotonije, zakašnjenje na čas zbog prevoza, udaljavanje sa časa zbog neposedovanja opreme ili pribora (Havelka, 1994). Na kraju, ostaje otvoreno pitanje: da li se izostajanje učenika sa nastave može posmatrati kao posledica neadekvatnog upravljanja kvalitetom obrazovnog procesa i neprofesionalizma mnogih nastavnika?

U nedavno sprovedenom istraživanju koje je imalo za cilj da doprinese rasvetljavanju problema školskog neuspeha, obuhvaćeno je petnaest izrazito slabih učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda jedne beogradske gimnazije (Džinović, 2004). U istraživanju je primenjen Stevanovićev test sposobnosti Verbalna serija i Kelijev Test repertoara konstrukata uloga. Rezultati sa testa sposobnosti pokazali su da jedanaest učenika ima postignuće u nivou prosečnog, dva učenika u nivou nadprosečnog, dok su dva učenika pokazala ispodprosečno postignuće, ali koje ipak ukazuje na dovoljne kapacitete za savladavanje osnovnih zahteva nastavnog programa. S obzirom na to da se pokazalo da je nivo sposobnosti ispitivanih učenika viši od minimuma potrebnog za neometano školovanje, postavlja se pitanje: zašto su ovi učenici neuspešni? Rezultati istraživanja ukazuju da učenici, generalno rečeno, prave dve vrste anticipacija u vezi sa školom. Prva se odnosi na socijalne odnose, preciznije na validiranje učenika kao voljenih, prihvaćenih i poštovanih. Druga anticipacija odnosi se na uspeh u obrazovanju, karijeri i životu. Škola se pokazala kao kontekst osujećenja obe grupe očekivanja, što ponašanje neuspeha predstavlja kao jasnu i psihološki korisnu strategiju potrage za zadovoljenjem potreba u brojnim drugim aktivnostima van škole.

Sve u svemu, može se reći da škola, uglavnom, ne podstiče razvoj mišljenja i kreativnosti učenika, niti zadovoljava njihova interesovanja i potrebe. Kada učenici u

školi ne nalaze adekvatne obrazovne izazove, oni počinju da iznalaze različite načine da „izađu na kraj” sa neadekvatnim kurikulumom. Na primer, veliki broj njih počinje da izostaje sa nastave ili, pak, ulazi u sukob sa nastavnikom ometajući čas. Stručna javnost sve češće upozorava da se nastava i nastavne aktivnosti moraju menjati kako bi se obezbedili povoljniji uslovi za napredovanje učenika. Gradivo nastavnih predmeta trebalo bi smanjiti uz izvesne sadržinske promene, jer preobimno i nefunkcionalno gradivo i izučavanje tema kao izolovanih skupina informacija, podstiču receptivni karakter znanja. Osim frontalnog, kada i ukoliko je moguće, trebalo bi primenjivati i druge oblike rada na času, kao što su grupni ili kooperativni oblik rada. Uspostavljanje standarda ocenjivanja i uvažavanje potreba učenika može preduprediti probleme u odnosu učenik-nastavnik, što bi se moglo odraziti i na smanjenje broja učenika koji izostaju sa nastave.

4.2.1. Nova uloga škole u društvu znanja: izazov za visoka obrazovna postignuća

Poslednjih decenija 20. veka suštinske vrednosti obrazovanja značajno su se promenile u pravcu demokratizacije i liberalizacije školskih sistema. Jednu od najznačajnijih promena u oblasti obrazovanja predstavlja novo shvatanje „znanja” koje je dovelo u pitanje tradicionalnu ulogu škole i učenika u obrazovnom procesu i istaklo značaj neophodnosti doživotnog obrazovanja (Knežević-Florić, 2004, 2005). Poslednjih godina svedoci smo pojave velikog broja radova kojima je zajedničko to što se zasnivaju na temeljnom preispitivanju shvatanja „znanja” kao akumuliranog iskustva o svetu:

*Znanje u društvu znanja se u osnovi razlikuje od shvatanja znanja u prethodnim društvima, ali i od onoga što se još uvek najčešće podrazumeva pod znanjem. Znanje u smislu nemačkog *Allgemeine Bildung* ili anglo-američki izraz *liberal arts* imalo je malo veze sa svakodnevnim životom. Znanje je bilo usredsređeno na osobu i lični razvoj pre nego na primenljivost i upotrebnu vrednost. Znanje u društvu znanja u osnovi postoji samo kao znanje u primeni (Drucker, 1994).*

Ako se znanje posmatra kao ekonomski resurs, onda je evidentno da je naglasak na njegovoj upotrebljivosti što podrazumeva razvijanje aktivnijeg odnosa učenika prema obrazovanju i svesti o korisnosti nastavka školovanja nakon završetka obaveznog obrazovanja. U društvu znanja škola se, dakle, posmatra kao institucija koja proizvodi znanje koje se može upotrebiti, ali i kao važan resurs na koji učenici mogu da se oslone u procesu doživotnog obrazovanja. Naš obrazovni sistem je pred izazovom integrisanja u tokove savremene obrazovne politike, što zahteva rekonstruisanje postojeće strukture vrednosti. Drugim rečima, neophodno je transformisati ideju „znanja radi znanja” u pravcu shvatanja znanja kao ekonomskog resursa koji doprinosi održivom razvoju, uvećanju produktivnosti i podsticanju preduzetničke kulture (Milošević, Pavlović i Džinović, 2007). No, da li naša škola može da izađe u susret opisanim vrednostima društva znanja i postane izazov za visoka obrazovna postignuća učenika?

Poslednjih godina u Srbiji se ozbiljno traga za rešenjima u obrazovnom sistemu koja će odgovoriti izazovima društva znanja. U okviru reforme srednjeg stručnog obrazovanja se, već tri godine, realizuju pilot programi usmereni na unapređivanje kvaliteta obrazovanja u skladu sa vrednostima društva zasnovanog na znanju. Osnovni cilj ovih programa je da se eksperimentalno proveri novi model obrazovanja usmeren na procese i ishode učenja. Pilot programi realizuju se u preko sto srednjih stručnih škola u Srbiji u različitim područjima rada: poljoprivreda i prerada hrane, zdravstvo, mašinstvo i obrada metala, elektrotehnika, geodezija i građevinarstvo, ekonomija, pravo i administracija, hemija, nemetali i grafičarstvo, saobraćaj, šumarstvo i obrada drveta. U nastavku teksta, na primeru jedne od oglednih škola, razmotrićemo osnovne karakteristike i efekte novog nastavnog programa.

Farmaceutsko-fizioterapeutska škola iz Beograda već tri godine realizuje novi nastavni program u osam oglednih odeljenja prvog razreda koji obrazuju učenike za različite profile. U školi se pripremaju četiri obrazovna profila. Ogledom su obuhvaćena po dva odeljenja svakog obrazovnog profila. Značajnu novinu u načinu rada oglednih odeljenja predstavlja orijentacija na procese i ishode učenja, odnosno na ono što bi učenik trebalo da zna da uradi po završetku školovanja. No, kako je koncipiran nastavni program po kome se odvija rad u oglednim odeljenjima?

Novi nastavni program je fleksibilan i u potpunosti definisan od strane škole kao krajnjeg realizatora programa, a u skladu sa interesima lokalne zajednice. Nastavni sadržaji su organizovani modularno za pojedine opštestručne i sve stručne predmete (*Godišnji program rada farmaceutske-fizioterapeutske škole, 2003*). Modul je skup funkcionalno povezanih znanja, veština i sposobnosti neophodnih za obavljanje određenog zadatka. Moduli mogu biti samostalni, ili deo širih programskih celina, a dizajnirani su na osnovu srodnih i komplementarnih principa, različitih obrazovnih zahteva i definisanih tematskih zadataka. Svojom strukturom omogućuju međupredmetno povezivanje (horizontalno i vertikalno), odnosno viši nivo povezanosti nastavnih sadržaja. Postoje tri vrste modula: (a) *obavezni* (čine minimalni standard i mogu predstavljati uslov za napredovanje učenika ili za horizontalno prelaženje između programa ili profila), (b) *izborni* (oni koje učenik bira u skladu sa svojim željama i mogućnostima i koji omogućavaju oblikovanje ličnog profila pojedinca), i (c) *integrisani* (stručno-teorijski moduli koji pružaju znanja i čine dopunu ili osnovu za obavezne module ili profesionalnu praksu). Nastavni program jednog predmeta sastoji se iz više modula, a svaki modul ima definisane ciljeve, ishode, preporučene sadržaje, uputstvo za njegovo ostvarivanje i načine ocenjivanja. Budući da su programi sva četiri obrazovna profila predmetno i sadržinski kompatibilni, učenik jednog obrazovnog profila, na kraju razreda, može da polaže ispite iz predmeta drugih obrazovnih profila (uporedno školovanje), čime se obezbeđuje horizontalna prohodnost u toku školovanja.

Proces praćenja i ocenjivanja stepena usvojenosti znanja vrši se kontinuirano, nakon svakog obrađenog modula. Na taj način, učenici postupno savlađuju celokupan program i imaju povratnu informaciju o kvalitetu i nivou usvojenosti nastavnog sadržaja. Da li će nastavnik ocenjivati – usmeno izlaganje, test, esej, domaći zadatak, pismeni zadatak, aktivnost na času, praktičan rad, dnevnik rada, test praktičnih veština – zavisi od sadržaja i ishoda modula.

Posebna pažnja je posvećena stručnom usavršavanju nastavnika. Predviđeno je grupno i individualno usavršavanje u oblasti primene nove koncepcije obrazovanja (usmerenost na ciljeve i ishode, modularni pristup u obrazovanju), za primenu novih nastavnih metoda i ocenjivanje učenika i u okviru matične struke. Osim toga, svi

nastavnici oglednih odeljenja prošli su obuku za rad na računarima. Nastavnicima je ostavljen prostor za inicijativu, kreativan rad i samostalnost.

Materijalno-tehnička opremljenosti škole odgovara visokim standardima moderne evropske škole. Nastava je kabinetska: pored kabineta za opšteobrazovne i stručne predmete postoje i kabineti za stručno-teorijsku i praktičnu nastavu (kabinet za elektroterapiju, magnetnu terapiju, dermatološka ordinacija, galenska laboratorija, terapijski bazen, sala za kineziterapiju). U oglednim odeljenjima ove škole, teorijsku nastavu prati 20 učenika, a sve praktične vežbe se realizuju u grupama od najviše 10 učenika, što omogućuje kvalitetniju nastavu i individualizovan rad.

Dosadašnji efekti programa su izrazito pozitivni. Nakon tri godine realizacije projekta u oglednim odeljenjima nema učenika sa slabim ocenama, dok je broj neopravdanih izostanaka sa nastave značajno smanjen. Posle prve godine primene ogleda, 45% učenika je postiglo odličan uspeh, isto toliko vrlo dobar uspeh, dok je 10 % učenika ostvarilo dobar uspeh. Nakon druge godine ogleda, povećao se broj odličnih (46.0%) i vrlo dobrih (48.8%) učenika, smanjio se broj učenika sa dobrim uspehom (5.6%), ali se pojavio i manji broj učenika sa dovoljnim uspehom (1.6%). Posle treće godine primene ogleda, do najizrazitijih promena došlo je u kategoriji odličnih učenika, čiji je broj značajno povećan (55.7%). U skladu sa tim, smanjen je broj učenika u ostalim kategorijama školske uspešnosti: vrlo dobri (39.8%), dobri (4.8%). Dovoljnih i izrazito slabih učenika, nema.

Navedeni primer oglednih odeljenja pokazuje da transformacija postojeće koncepcije obrazovanja u značajnoj meri doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva društva znanja i optimalnom obrazovnom postignuću učenika. Modularno organizovanje nastavnih sadržaja omogućava usvajanje generativnih, transfernih i funkcionalnih znanja i veština, tako da ona predstavljaju dobru osnovu za usvajanje novih sadržaja u narednim fazama školovanja. Osim toga, modularizacija omogućava veću fleksibilnost u planiranju i organizaciji obrazovanja, bolju prilagođenost potrebama tržišta rada, bolju vertikalnu i horizontalnu prohodnost, veću prilagođenost potrebama učenika i mogućnostima učenja, izbor vlastitog tempa i puta učenja i sticanja kvalifikacija i radnih kompetencija.

4.3. Lični resursi učenika: zašto su neki učenici neuspešni?

Lista ličnih resursa učenika značajnih za obrazovno postignuće prilično je duga. S obzirom na to razmotrićemo one lične resurse koji su u istraživanjima, najčešće, dovođeni u vezu sa obrazovnim postignućem učenika – slika o sebi, samopoštovanje, atribucija (ne)uspeha, obrazovna očekivanja, samoeфикаsnost i evaluativni odnos prema sadržaju školskih predmeta. Proučavanja ličnih resursa učenika u kontekstu razloga zbog kojih učenici postižu neuspeh u školi su, uglavnom, korelativnog karaktera što zahteva izvesan oprez u čitanju ovog teksta. Zašto? Pre svega, reč je o korelatima školskog neuspeha za koje se može pretpostaviti da doprinose pojavi neuspeha, ali koji se isto tako mogu posmatrati i kao posledica neuspeha. S druge strane, u nekim istraživanjima dobijeni su nekonzistentni nalazi, a postoje i studije u kojima nije utvrđena pretpostavljena povezanost između određenih ličnih resursa učenika i njihovog obrazovnog postignuća.

Iako jedna grupa autora smatra da učenik najpre treba da bude uspešan u školi kako bi izgradio pozitivnu sliku o sebi i svojim akademskim sposobnostima, druga grupa smatra da je pozitivna slika o sebi nužan preduslov visokog obrazovnog postignuća. Postoji niz empirijskih podataka koji idu u prilog oba stanovišta, dok najnoviji istraživački nalazi ukazuju na dinamičnu i recipročnu interakciju između pozitivne slike o sebi i visokog obrazovnog postignuća.

Slika o sebi formira se od najranijeg detinjstva i tokom života podložna je promenama usled povezanosti sa društvenim odnosima i iskustvom uspeha i neuspeha u različitim aktivnostima. S obzirom na to, može se reći da obrazovno postignuće, kao i ostala iskustva vezana za nastavu i učenje mogu uticati na promenu slike o sebi. Nalazi većeg broja istraživanja pokazali su da pozitivna slika o sebi doprinosi visokim obrazovnim postignućima, kao i da viši nivo samopoštovanja prethodi napretku u školskom učenju. Na primer, Brukouver, Tomas i Peterson (Brookover, Thomas & Paterson, 1964) ukazuju da povoljnije samoopažanje kod slabih učenika, koje je eksperimentalno izazvano različitim postupcima roditelja i nastavnika (pozitivne roditeljske procene učenika, informisanje učenika od strane nastavnika o njegovim sposobnostima i slično), dovodi do većeg obrazovnog postignuća. Ovi autori smatraju da

ukoliko učenici imaju izrazito negativnu sliku o sebi, ni visoke sposobnosti ni pripadnost višoj društvenoj klasi, neće doprineti postizanju visokih obrazovnih rezultata.

Nalazi nekih kvazi-longitudinalnih i longitudinalnih studija o samopoštovanju i obrazovnom postignuću učenika potkrepljuju hipotezu da visoko obrazovno postignuće prethodi pozitivnoj slici o sebi, odnosno visokom samopoštovanju (Kifer, 1975; Weikart, 1971). Usled prisutnosti socijalnih kriterijuma u proceni sopstvene uspešnosti, odnosno pritisaka „značajnih drugih” da učenik ostvari što bolji uspeh u školi, obrazovno postignuće počinje da se doživljava kao reprezent vlastite vrednosti. Tako uspešan učenik počinje da se oseća kompetentnim i superiornim, a neuspešan nekompetentnim i inferiornim. S druge strane, učenik polazi u školu sa visokim, niskim ili umerenim samopoštovanjem na osnovu kojeg formira određena očekivanja u vezi sa učenjem i postignućem, koja se uglavnom i ostvaruju. U prilog navedenom idu rezultati istraživanja koji upućuju na podatak da učenici sa niskim samopoštovanjem imaju niže obrazovno postignuće i da nisko obrazovno postignuće dovodi do smanjivanja samopoštovanja (Johnson & Ahlgren, 1976).

U jednom broju istraživanja pokazalo se da je nivo samopoštovanja podjednako važan za obrazovno postignuće, kao i ovladavanje odgovarajućim znanjima i veštinama (Bachman & O'Malley, 1977, 1986). S druge strane, nalazi ispitivanja Vatenberga i Kliforda (Wattenberg & Clifford, 1964) ukazuju da je slika o sebi dece predškolskog uzrasta znatno pouzdaniji prediktor postignuća u čitanju od inteligencije. U studiji koja je obuhvatila 50 učenika osnovnoškolskog uzrasta, utvrđeno je da su učenici koji su pošli u školu sa veoma povoljnim mišljenjem o sebi više vremena posvećivali učenju, za razliku od učenika sa niskim samopoštovanjem. Takođe, utvrđeno je da su učenici koji su imali pozitivno mišljenje o sebi unapredili svoje samopoštovanje nakon dobijanja nagrade za uloženi trud (Shiffer, Lynch-Sauer & Nadelman, 1977). U drugoj studiji, kojom je bilo obuhvaćeno oko 200 učenika, pokazalo se da su učenici sa visokim nivoom samoopažanja akademskih kompetencija preferirali intelektualne izazove, za razliku od onih sa niskim samoopažanjem (Boggiano, Main & Katz, 1988).

Nalazi istraživanja Šmeka i saradnika (Schmeck, Geisler-Bernstien & Cercy, 1991) ukazuju na to da samopoštovanje može uticati na stepen doslednosti stila ponašanja, što podrazumeva i preferencije učenika za određene strategije učenja.

Utvrđene su negativne korelacije između samopoštovanja i orijentacije učenika na: jednostavno reprodukovanje, površan pristup učenju i tendenciju da se prebrzo ili bez dovoljno dokaza izvode generalizacije. Takođe, dobijene su pozitivne korelacije između samopoštovanja učenika i orijentacije prema učenju koje naglašava traganje za značenjem i smislom, povezivanje učenja sa realnim životom, kritičko vrednovanje informacija, konceptualno organizovanje i međusobno upoređivanje informacija koje se proučavaju. Dakle, rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da su učenici sa visokim samopoštovanjem više skloni izboru onih strategija koje obezbeđuju kvalitetnije učenje. Drugim rečima, samopoštovanje ima značajne efekte na način na koji učenici pristupaju informacijama i situacijama učenja.

Rasprava o tome šta je prvo – samopoštovanje ili obrazovno postignuće – više je akademske nego praktične prirode. Veliki broj istraživanja ukazuje na dinamičnost i recipročnost veze između obrazovnog postignuća i samopoštovanja, što je posebno izraženo na srednjoškolskom uzrastu. Za razliku od dece osnovnoškolskog uzrasta, srednjoškolci bolje razumeju fodbek o svom obrazovnom postignuću koji dobijaju od nastavnika, a što dalje utiče na njihovo samopoštovanje (Rubin, Dorle & Sandidge, 1977; Eccles & Wigfield, 1985; Marsh, 1990).

Načini na koji učenici procenjuju uzroke svoga uspeha i neuspeha u školi utiču na njihove buduće rezultate i rad. Uzroke sopstvenog uspeha ili neuspeha osoba može pripisivati sebi (internalni lokus kontrole) ili spoljašnjim faktorima (eksternalni lokus kontrole). Pojedinci su skloniji da uspeh pripisuju sebi i svojim sposobnostima, a neuspeh trenutnim spoljašnjim faktorima, zbog čega se lokus kontrole može shvatiti i kao odbrambeni mehanizam u funkciji samopoštovanja (Opačić, 1995). Tako, osoba koja uzroke svog neuspeha pripisuje spoljašnjim okolnostima, u stvari teži da zaštiti sliku o sebi od sopstvene negativne procene. Na primer: „Nisam uspeo zato što me ne voli nastavnik, a ne zato što se nisam dovoljno trudio ili zato što nisam kompetentan”.

Učeničeva očekivanja u pogledu ishoda sopstvenog ponašanja tesno su povezana sa nivoom njegovog samopoštovanja. Ne mogu svi učenici biti uspešni i dešava se da ista grupa učenika kontinuirano doživljava neuspeh tokom školovanja, što za posledicu ima niska očekivanja učenika sa niskim samopoštovanjem. Čest je slučaj da uspeh u kompetitivnim situacijama dovodi do samoveličanja, dok neuspeh negativno deluje na

učenikovo procenjivanje sopstvenih sposobnosti. S obzirom na to da kontinuiran neuspeh dovodi do niskog samopoštovanja, samoodbacivanja i nižih obrazovnih očekivanja, neuspešni učenici često ne nastavljaju školovanje. U proučavanju efekata iskustava uspeha i neuspeha na samopoštovanje utvrđeno je da osobe sa visokim samopoštovanjem više reaguju na uspeh dok osobe sa niskim samopoštovanjem više reaguju na doživljaj neuspeha (Kimble & Helmreich, 1972).

Osobe koje poseduju visok nivo samopoštovanja mogu pokazivati izraženu samodovoljnost, kao i pozitivne stavove uglavnom prema onima koji ih pozitivno procenjuju ili imaju slične stavove, a negativne stavove prema onima koji ih negativno procenjuju (Janjetović, 1997). Može se zaključiti da je nisko samopoštovanje, uglavnom, povezano sa manje povoljnim procenama drugih, dok je visoko samopoštovanje povezano sa povoljnim procenama drugih. Nalazi nekih istraživanja upućuju na zaključak da se osobe sa izrazito visokim i izrazito niskim samopoštovanjem razlikuju od osoba sa umerenim samopoštovanjem po načinu reagovanja na neke društvene situacije. Osobe sa visokim, kao i one sa niskim samopoštovanjem, osetljivije su na procenjivanje od strane drugih ljudi i više zavise od ovog fidbeka u formiranju samoprocena, od osoba sa umerenim samopoštovanjem.

Iako većina istraživanja iz ove oblasti ukazuje na visoku pozitivnu povezanost samopoštovanja i obrazovnog postignuća, kao i na to da je samopoštovanje važan korelat obrazovnog postignuća, u jednom broju istraživanja konstatovana su određena odstupanja. Na primer, u istraživanju kojim je obuhvaćeno 670 učenika trećih razreda beogradskih srednjih škola, nije pronađena značajna veza između samopoštovanja i obrazovnog postignuća (Janjetović, 1996). S druge strane, u istraživanju kojim je obuhvaćeno 340 učenika trećih razreda beogradskih srednjih škola, utvrđeno je da sa povećanjem eksternog lokusa kontrole, kao i sa povećanjem nivoa samopoštovanja, dolazi do pogoršanja obrazovnog postignuća učenika (Milošević, 2004a). Jedno od mogućih tumačenja nalaza o negativnoj povezanosti samopoštovanja i obrazovnog postignuća jeste da je za procenjivanje nivoa samopoštovanja učenika korišćena skala čiji se ajtemi odnose na situacije koje nisu isključivo školskog tipa. Isto tako, može se pretpostaviti da su učenici sa visokim samopoštovanjem skloni samoveličanju i precenjivanju sopstvenih sposobnosti, što može da rezultira njihovim nedovoljnim

angažovanjem u školskim aktivnostima i obavezama. Svakako, određeno mišljenje o sebi, po pravilu, vodi do ishoda koji su saglasni s takvim mišljenjem.

Poznato je da učenici koji nemaju pozitivna obrazovna očekivanja ne angažuju u potpunosti svoje resurse što je jedan od bitnih preduslova neuspeha. Pre nego što pristupi nekoj aktivnosti u kojoj uspeh podrazumeva angažovanost u dugom vremenskom periodu, pojedinac poredi zahteve aktivnosti i sopstvene sposobnosti da tu aktivnost izvrši. Drugim rečima, uverenje o sopstvenoj efikasnosti predstavlja važan prediktor zainteresovanosti i pozitivnog odnosa prema određenim školskim predmetima, utiče na izbor ciljeva, količinu uloženog napora, istrajavanje i očekivane ishode (Schunk, 1991). Nalazi brojnih istraživanja pokazali su da osobe sa visokom samoefikasnošću pokazuju veću kognitivnu snalažljivost, fleksibilnost, efikasnost u procesu učenja i visoka obrazovna postignuća (Bandura, 1997; 1999). Slično, nalazi TIMSS 2003 istraživanja ukazali su na značajnu povezanost između samopouzdanja i postignuća na testu iz matematike, što ide u prilog Bandurinim tvrdnjama da lična procena efikasnosti predstavlja značajnu komponentu postignuća u odgovarajućoj oblasti (Milošević, Džinović i Pavlović, 2005). Međutim, kod naših učenika uočena je tendencija precenjivanja sopstvene uspešnosti, odnosno visoko samopouzdanje nije praćeno visokim rezultatima na testu postignuća u oblasti prirodnih nauka.

Pored toga, važan lični resurs za postizanje visokih obrazovnih rezultata jeste i pozitivan evaluativni odnos prema sadržaju školskih predmeta. Ukoliko učenik procenjuje određeni predmet kao relevantan i koristan za buduće uspehe, izabraće da stekne kvalitetno i trajno znanje u toj oblasti. Nalazi TIMSS 2003 istraživanja pokazali su da odnos između vrednovanja predmeta i postignuća u njemu varira od predmeta do predmeta. Jedini predmet gde postoji negativna veza između vrednovanja i postignuća je biologija. Naši učenici, dakle, imaju visoko samopouzdanje u pojedinim predmetima ali te predmete u proseku manje vrednuju, što može predstavljati jedan od izvora školskog neuspeha. Ovu pretpostavku bi valjalo proveriti u nekim budućim ispitivanjima.

Napred izloženi nalazi uglavnom su potvrdili nalaze ranijih istraživanja u vezi sa najznačajnijim resursima za postizanje visokog obrazovnog postignuća i prevenciju školskog neuspeha. Razvoj ličnih resursa učenika trebalo bi da bude podržan od strane

porodice kroz negovanje kulture obrazovanosti, ali i od strane školskih vlasti kako bi se smanjio broj neuspešnih učenika.

4.3.1. Ponašanje neuspešnog učenika: proishod podsticaja ili njegovih anticipacija događaja?

Analiza postojećih empirijskih istraživanja o motivaciji¹⁹ u obrazovanju pokazuje da su istraživači mahom usmereni na razmatranje podstičućih svojstava čitave lepeze motiva koji pokreću učenika na aktivnost. Konkretnije, učenik se posmatra kao inertno biće koje je potrebno podstaknuti na aktivnost, dok se njegovo ponašanje objašnjava na osnovu pozivanja na fiziološki utemeljene dispozicije da se reaguje. U prilog navedenom ide podatak da je Klark Hul zaslužan za teoriju nagona i eksperimentalan pristup motivaciji, citiran u oko 70% tekstova objavljenih u oblasti obrazovanja od 1950. do 1970. godine (*International Encyclopedia of Education*, 1985). Uopšteno govoreći, sve do 70-ih godina 20. veka istraživanja motivacije u obrazovanju su bila pod snažnim uticajem mehanicista koji su nastojali da odgovore na pitanje – šta pokreće organizam iz stanja mirovanja u stanje aktivnosti²⁰. Tako su gladni pacovi lišavani hrane, dok su radoznali majmuni smeštani u prostorije bez vizuelne stimulacije. Smatralo se da će organizam detektovati razliku između odsustva i prisustva potrebe i da će inicirati aktivnost sve dok se ova neravnoteža ne redukuje.

Za istraživače u oblasti obrazovanja jedno od najvažnijih pitanja bilo je – kako motivisati učenika da aktivno učestvuje u procesu usvajanja novih nastavnih sadržaja. S obzirom na to vodeće istraživačke teme odnosile su se na utvrđivanje povezanosti između nivoa aktivnosti i različitih vrsta podsticaja, kao što su: prisustvo i odsustvo povratne

¹⁹ Reč motiv potiče od latinske reči *motivum* što znači pobuda, povod, podstrek, podsticaj, razlog (Vujaklija, 1966:598).

²⁰ Iako je 60-e godine 20. veka obeležila pojava kognitivnih pristupa motivaciji, istraživanja u ovoj oblasti nisu bila lišena osnovnih postavki mehanicizma. Na primer, u istraživanjima kognitivnog balansa i disonance korišćeni su pojmovi teorije nagona, naročito redukcija nagona i homeostaza. Pretpostavljalo se da ljudska bića teže da sebe dovedu u stanje ravnoteže ili kognitivne konsonance u kojoj se sva uverenja „uklapaju”.

informacije o postignutim rezultatima, nagrada i kazna, saradnja i takmičenje, uspeh i neuspeh. Ovom prilikom ukazaćemo na nalaze onih istraživanja koja se odnose na proučavanje *nagrade* kao sredstva podsticanja.

Prvobitna istraživanja o podstičućim svojstvima nagrade počivala su na pretpostavci da nagrađivanje određene aktivnosti automatski povećava motivaciju za učešće u toj aktivnosti. Kasniji istraživački nalazi, međutim, ukazuju da nagrada opažena kao kontrola negativno utiče na buduće ulaganje napora, dok nagrada opažena kao pozitivna povratna informacija deluje motivišuće (*International Encyclopedia of Education*, 1985). Dalje, utvrđeno je da nagrada za uspešno izvršenje lakog zadatka, signalizira primaocu ovakve povratne informacije da su njegove sposobnosti niske i da takvo uverenje inhibira aktivnost. Nagrada za uspešno izvršenje teškog zadatka ukazuje da je naporan rad utrošen u kombinaciji sa visokim sposobnostima, a takvo uverenje povećava motivaciju. Pored toga, utvrđeno je da nagrada u takmičarskom okruženju, zasnovana na informaciji socijalnog poređenja sa drugim osobama, sugeriše pojedincu da ima visok nivo sposobnosti i da je bolji od drugih. Nagrada u kooperativnom okruženju ukazuje da je pojedinac napredovao i da se zaista trudio. Vremenom je sve veći broj autora postao saglasan u stavu da nagrada može imati različite motivacione implikacije u zavisnosti od toga kako pojedinac opaža nagradu, situacije u kojima se nagrada primenjuje i slično²¹. Ovim je konačno označen prekid sa tradicijom mehanicističkog pristupa problemu motivacije u oblasti obrazovanja.

Tokom 90-ih godina 20. veka primetan je značajan porast istraživanja posvećenih proučavanju odnosa između učešća u određenoj aktivnosti i očekivanja, procene samoefikasnosti, procene sopstvene akademske efikasnosti, usmerenosti prema cilju i slično (Bandura, 1997, 1999; Cantor, 1990; Mischel, 1990; Schunk, 1991). Uopšteno govoreći, nalazi ovih istraživanja ukazali su da prethodno iskustvo uspeha ili neuspeha u nekoj aktivnosti rezultira konstruisanjem nekog ishoda, odnosno očekivanja. Tako formirana očekivanja imaju za posledicu izbegavanje aktivnosti u kojima se ne očekuje uspeh i opredeljenje za bavljenje onim aktivnostima u kojima se očekuje uspeh. Procena samoefikasnosti varira zavisno od vrste aktivnosti, stepena težine različitih zadataka u

²¹ Posmatrano iz ugla teorije ličnih konstrukata – ista nagrada ima različita značenja za različite osobe. Ljudi reaguju na *značenje* koje nagrada ima za njih.

okviru izabrane aktivnosti, kao i od vrste situacije. Pokazalo se, takođe, da su učenici sa snažnim osećanjem samoefikasnosti motivisani da rešavaju akademske zadatke, postavljaju visoke akademske ciljeve, ulažu više napora i da su istrajniji u ostvarivanju postavljenih ciljeva. Pored toga, identifikovani su značajni efekti „postavljenih ciljeva” i „povratne informacije o realizaciji cilja” na motivaciju (Bandura & Cervone, 1983). Konstatovano je da „procena samoefikasnosti” posreduje između postavljenih ciljeva i ciljem usmerenog ponašanja (ulaganje napora), kao i da motivaciona snaga ciljeva proizlazi iz procene samoefikasnosti. S druge strane, utvrđeno je da „povratna informacija o ostvarenom cilju” i „procena samoefikasnosti” značajno utiču na razvoj interesovanja. Primenjeno na vaspitno-obrazovnu situaciju, to znači da nastavnik može uticati na povećanje interesovanja učenika za učenje određenog predmeta, kao i na njegov nivo postignuća u toj oblasti. Ovo se može postići podelom zadatka na potciljeve i omogućavanjem učeniku da prati sopstveno napredovanje.

Imajući u vidu napred navedeno stiče se utisak da je čovek aktivan samo kada je podstaknut ili „privučen” na aktivnost. Jedno drugačije shvatanje motivacije ističe da aktivnost predstavlja primarno svojstvo žive materije i da niži organizmi teže da budu aktivni i u odsustvu spoljašnje stimulacije i onda kada su njihove primarne, homeostatičke potrebe zadovoljene. Čovek nije biće koje se uglavnom nalazi u stanju mirovanja i samo s vremena na vreme biva pokrenut na aktivnost – čovek je i sam jedan oblik kretanja (Kelly, 1955). Ukoliko se čovek liši podstičućih svojstava čitave lepeze motiva prisutnih u psihologiji i pedagogiji, teško je pretpostaviti da on ništa ne bi radio – iz jednostavnog razloga što nije motivisan da nešto radi:

Šta čovek radi kada nije motivisan? Ništa? Nemoguće! Da li ima ikakvog smisla pretpostaviti da živo biće i u jednom trenutku svoga postojanja ne radi baš ništa? Čovek nije aktivan zbog toga što je podstican motivacionim silama – čovek je aktivan zato što je živ (Stojnov, 2003:71).

Ovakvo shvatanje čovekove aktivnosti jedno je od retkih koje se ne oslanja na pojmove energije i motivacije. Ljudska aktivnost proizlazi iz same činjenice da su ljudi živi i

bespotrebno je objašnjavati njeno poreklo. Zadatak pedagoga i psihologa je da objasne *smer* ove aktivnosti. Svi ljudi su u neprestanom anticipovanju događaja. Potvrđivanje i opovrgavanje anticipacija (slutnji, pretpostavki ili uverenja) od većeg je psihološkog značaja nego što su to nagrade, kazne, redukcije nagona i slično.

Postojeće teorije motivacije se mogu svrstati u dve grupe: (a) teorije u kojima je čovek podstaknut na aktivnost instiktima i potrebama, i (b) teorije u kojima se ljudsko ponašanje privlači individualizacijom, samoaktualizacijom i drugim vremenski udaljenim ciljevima koje treba ostvariti. Za razliku od njih teorija ličnih konstrukata se interesuje za *razloge* zbog kojih pojedinac (ne)želi nekud da krene, kao i njegove *anticipacije* dovoljno dobrih razloga da (ne)krene u nekom pravcu. Ukoliko bi ponašanje neuspešnog učenika posmatrali iz perspektive njegovih anticipacija dovoljno dobrih razloga da bude neuspešan, verovatno bi bili korak bliže u nastojanjima da neuspešan učenik postane ono što nije – uspešan.

Da zaključimo. Ličnost nije proizvod uticaja određenih činilaca na koje reaguje, već je samodelatna i samopokrenuta ciljevima kojima teži. Pojedinac je sposoban da razmatra alternative i donosi odluke na osnovu anticipiranih ishoda i procene sopstvenih sposobnosti za realizaciju određenih aktivnosti. Ponašanje učenika koji ostvaruje neuspeh u školi je, dakle, proishod njegovih anticipacija događaja i to se mora imati u vidu prilikom kreiranja programa za prevenciju i prevazilaženje školskog neuspeha.

5. DRUGI POGLED NA DOSADAŠNJA PROUČAVANJA FAKTORA OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA UČENIKA

Postojati znači menjati se.

John Naisbitt

Kada se u savremenoj literaturi i javnim raspravama govori o obrazovnom postignuću učenika, često se koriste iskazi koji upućuju na značaj visokog obrazovnog postignuća za profesionalni razvoj i uspeh u životu, kao i na negativne posledice lošeg obrazovnog postignuća po razvoj ličnosti. Drugačije rečeno, škola i šira zajednica u školskom uspehu vide preduslov kasnijeg uspeha u životu podstičući uspešne učenike da „nastave tim putem”, dok školski neuspeh vide kao problem na kome treba raditi preventivno, kako bi se izbegao „neslavan završetak” u toku života. U velikom broju istraživanja školski neuspeh učenika se opisuje u terminima neadekvatnosti, označava se kao relativno česta pojava u osnovnoj i srednjoj školi, a neuspešan učenik predstavlja kao „gubitnik”²² sa osobenim stilom ponašanja – izbegavanje školskih obaveza, često izostajanje sa časova, odsustvo radnih navika i nedisciplina. Školski neuspeh se, dakle, posmatra kao problem koji treba rešavati, kao nezadovoljavajuće stanje koje treba promeniti. S obzirom na to značajan broj autora je usmeren na proučavanje različitih faktora obrazovnog postignuća učenika²³ i davanje konkretnih preporuka za prevenciju i prevazilaženje školskog neuspeha.

Zajedničko za većinu empirijskih istraživanja o obrazovnom postignuću učenika jeste nastojanje da se mapira trenutno stanje kakvo zaista jeste i pruži što tačnije objašnjenje tog stanja. U ovim istraživanjima dominira jezik deskripcije za koji se smatra da je objektivn i stvaran. Tako, ukoliko šira društvena zajednica ima problem sa

²² U tradicionalno organizovanoj nastavi u kojoj se naglašava takmičenje između učenika, visoko obrazovno postignuće postiže se, jednim delom, tako što se kod učenika razvija strah od neuspeha. Ovaj takmičarski duh u školama stvara situacije u kojima se učenici dele na *pobednike* i *gubitnike*, što za posledicu ima nisko samopoštovanje kod onih učenika koji vremenom internalizuju neuspeh i postaju *gubitnici* (Coopersmith & Feldman, 1974).

²³ Pregled dosadašnjih proučavanja faktora obrazovnog postignuća učenika je dat u prethodnom poglavlju.

školskim neuspehom učenika²⁴, u njoj će biti sprovedena istraživanja o načinima prevencije neuspeha. Na osnovu konvencionalnih standarda uzima se „zdravo za gotovo” da školski neuspeh ima uzroke i da ga treba sprečiti. Prema tome, pristupiti nekom problemu sa tradicionalne realističke tačke gledišta znači podržavati naša ubeđenja, što za posledicu ima veoma malu promenu u društvu. Uopšteno govoreći pozitivistički usmerena istraživanja ograničavaju se na već otkriveno, što sputava otkrivanje nečeg novog²⁵. Nasuprot tome, jedno drugačije gledište poziva nas na eksperimentisanje sa novim načinima opisivanja i objašnjavanja. Na primer, šta bi se desilo kada bi se školski neuspeh posmatrao kao manifestacija otpora prema dosadnim nastavnim planovima i programima, ili kao sredstvo da se bude prihvaćen u grupi vršnjaka. Svaka od ovih alternativa otvorila bi vrata novim oblicima istraživanja i mogućim načinima snalaženja u svetu. Ovakvo teoretisanje poziva nas da preduzmemo izvestan rizik sa rečima, da protresemo postojeća ubeđenja, izgradimo nove oblike razumljivosti, nove predstave i osećajnosti (Gergen, 1999).

Jedan od značajnih nedostataka dosadašnjih proučavanja faktora obrazovnog postignuća učenika odnosi se na zanemarivanje perspektive sâmh učenika. Uvažavanje perspektive učesnika istraživanja je nešto što se smatra ometajućim faktorom u pozitivistički usmerenim istraživanjima. Jer, objektivno merenje vrši se nepristrasnim *opažanjem ponašanja* na osnovu kojeg se mogu stvarati iskazi o uzrocima i posledicama ponašanja. Istraživanja zasnovana na pozitivističkoj tradiciji lišavaju učesnike istraživanja prava na posmatranje sopstvenog ponašanja, jer je posmatranje njihovog ponašanja rezervisano za nepristrasnog ispitivača. Slobodno možemo reći da se čak u istraživanjima, koja naglašavaju da problem obrazovnog postignuća posmatraju iz „perspektive učenika”, to zapravo ne čini. Na to, između ostalog, najslikovitije ukazuje sâm način sprovođenja istraživanja. Na primer, ispitivač od učesnika istraživanja, uglavnom, traži da u unapred strukturisanom upitniku izaberu odgovor zaokruživanjem broja koji odgovara njihovom odgovoru ili da označe u kojoj meri se navedene tvrdnje odnose baš na njih. U osnovi ovakvog pristupa nalazi se prećutna pretpostavka da

²⁴ Pri tom se, uglavnom, ne postavlja pitanje šta je to uopšte „neuspeh” i iz čije perspektive je to neuspeh. Za neuspešnog učenika visoko obrazovno postignuće može imati sasvim drugačije značenje od onog koje mu pripisuju škola i šira zajednica.

²⁵ Kritičari pozitivizma ovaj pravac nazivaju „žablja perspektiva”.

ispitivač unapred „zna” šta su potencijalni problemi učenika i da se od učenika jedino očekuje da zaokruži ponuđen odgovor ili stepen slaganja sa određenom tvrdnjom. S obzirom na to, ostaje otvoreno pitanje o čijoj perspektivi je ovde zapravo reč i da li se „glas” učenika čuje. Nadalje, pažljivom čitaocu ostaje nejasno: (a) šta se ovakvim istraživanjima postiže, (b) čijim interesima služe i (c) šta omogućavaju?

Neuspeh u školi kao strategiju ponašanja ne možemo da proučavamo bez učešća učenika, kao nešto što se ne tiče njega već je u interesu pedagoške nauke. Potrebno je da ga uključimo baš na način na koji ga obrazovni sistem ne uključuje – kao osobu koja „zna šta radi” i može da nam to kaže. Umesto da merimo i dijagnostikujemo, treba da razumemo školski neuspeh iz perspektive učenika koji ne pristaje da bude produktivan. Da bi razumeli problem školskog neuspeha konkretnih učenika neophodno je da uđemo u dijalog sa svakim učenikom pojedinačno i budemo otvoreni za različite ishode tog dijaloga. Posmatranje iz perspektive pojedinca koji ne pristaje da bude produktivan, svakako je jedan nov način da se govori o školskom neuspehu.

Upoznavanje i uvažavanje *ličnih značenja* obrazovnog postignuća neuspešnih učenika može biti od pomoći, i roditeljima i nastavnicima, u predupređivanju neuspeha, a time i poboljšanju kvaliteta obrazovanja. Ukoliko se imaju u vidu posledice školskog neuspeha na celokupan razvoj ličnosti učenika – gubljenje poverenja u sopstvene sposobnosti, kompleks niže vrednosti, odbojnost prema nastavnicima, nastavnim predmetima i školi u celini, agresivnost i slično – neophodnost istraživanja ličnih značenja obrazovnog postignuća učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni postaje evidentna. Imajući u vidu napred navedene posledice svetski analitičari anticipiraju sve bleđu granicu između domena pedagoške psihologije i kliničke psihologije. Pored navedenog, realizacija ovakvih istraživanja otvara mogućnost sveobuhvatnijeg sagledavanja problema neuspešnih učenika u našim školama, što je od posebne važnosti za sprovođenje reforme obrazovanja. Takođe, ovakva istraživanja mogu biti od višestruke koristi u radu službi za profesionalnu orijentaciju mladih.

Ovakvim istraživanjima skrenula bi se pažnja roditelja i nastavnika na značaj uspostavljanja *dijaloga o razlikama u značenju* koje škola i neuspešan učenik pripisuju obrazovnom postignuću. Pregovaranje o razlikama u značenju podrazumeva spremnost da se razume svet ličnih značenja druge osobe, da se sagleda njeno ponašanje iz ugla

unutrašnje logike njenog sistema konstrukata. Pored toga, pregovaranje podrazumeva odustajanje od procene nečijih postupaka pomoću sopstvenih implicitnih kriterijuma i razumevanje na način koji je toj osobi blizak, odnosno uočavanje ličnog smisla koji ne mora da bude odmah vidljiv drugima.

Na osnovu nalaza ovakvih istraživanja mogla bi se izvršiti određena teorijska uopštavanja o određenim konstelacijama faktora usled kojih dolazi do školskog neuspeha učenika koji bi učestvovali u istraživanju. Smatramo da bi realizacija ovakvih istraživanja pružila novu šansu neuspešnim učenicima da kroz proces obrazovanja postanu *ono što sada nisu*.

Škola i šira zajednica će uvek biti zainteresovane da u školskom sistemu bude što manje neuspešnih. No, ostaje otvoreno pitanje: kada će formalno obrazovanje u najvećoj mogućoj meri odgovarati svakom pojedincu i u kojoj meri aktuelni obrazovni sistem može da postane sredstvo uvođenja ravnopravnosti? To što se formalno obrazovanje odvija pod jednakim uslovima za sve učenike ne znači da su ti uslovi nužno i isti za sve učenike. Jer, da su isti, o kategoriji „neuspešan učenik” ne bi bilo ni govora.

**METODOLOŠKI PRISTUP
PROBLEMU ISTRAŽIVANJA**

1. PREDMET I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Školski neuspeh nije nešto što se „dešava” učeniku, to je jedna od konačnih formi mukotrpnog vršenja društvene prakse putem pregovaranja oko značenja (Kovač-Cerović, 1998). *Značenja* koje ljudi pripisuju događajima, pojavama, stvarima i drugim osobama u svom okruženju, predstavljaju jedan od ključnih aspekata u spoznaji problema školskog neuspeha učenika. U tom smislu, može se postaviti pitanje: da li i u kojoj meri neuspešan učenik prepoznaje školu kao kontekst ulaganja ličnih resursa i samoostvarivanja? Šta za neuspešnog učenika znači „biti uspešan u školi”? Kako neuspešan učenik doživljava sebe? Ili, kako nastavnik doživljava neuspešnog učenika? Da li ga smatra sposobnim za visoka postignuća? Malo je verovatno da nastavnik doživljava neuspešnog učenika kao potencijalo uspešnog. S druge strane, minimalna je verovatnoća da neuspešan učenik doživljava školu kao relevantan kontekst samoostvarivanja, možda baš zato i *bira* da bude neuspešan (Džinović, 2004). Suština problema, zapravo, proizlazi iz odsustva nastojanja da se *razume* ponašanje sa stanovišta namera i razloga i logike samih neuspešnih učenika. Razlozi zbog kojih se neko ponaša na način na koji se ponaša ne moraju uvek da budu u skladu sa opšte deklariranim vrednostima zajednice i ne moraju nužno da se proglašavaju za loše i nepoželjne.

Naše interesovanje usmereno je na proučavanje različitih dimenzija ličnih značenja obrazovnog postignuća i doživljaja sebe kod učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni. *Predmet* našeg istraživanja je sagledavanje različitih dimenzija ličnih značenja obrazovnog postignuća kod neuspešnih učenika i načina na koji oni doživljavaju sebe. Specifičnost predmeta istraživanja, u odnosu na srodna istraživanja, je u tome što se školski neuspeh posmatra kao osvešćeni izbor učenika, nastao kao proishod sadejstva ličnih značenja sa kojima učesnici obrazovne situacije stupaju u interakciju. Smatramo da se školski neuspeh može potpunije objasniti ukoliko se posmatra sa stanovišta učenika koji je pozicioniran kao neuspešan i njegovih aktivnih napora da stvara značenja, osmišljava i predviđa događaje.

Osnovni *problem* koji istraživanjem nastojimo da razrešimo jeste: da li se obrazovno postignuće učenika koji su pozicionirani kao neuspešni može promeniti primenom konstruktivističkih načela i strategija u radu sa učenicima? Konkretnije, da li

jedna drugačija pedagoška orijentacija može da dovede do promene pozicije učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni?

2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg istraživanja je da se problem školskog neuspeha razmotri iz perspektive sâmihi učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni. U fokusu proučavanja su učenikov doživljaj sebe i lična značenja obrazovnog postignuća koja „usmeravaju” ponašanje učenika u određenom smeru.

Iz navedenog cilja proističu sledeći *zadaci* istraživanja:

1. Utvrditi šta neuspešni učenici, najčešće, navode kao razloge svog školskog neuspeha i eventualnu povezanost navedenih razloga sa uzrastom, polom i brojem negativnih ocena;
2. Utvrditi najznačajnije životne prioritete neuspešnih učenika, odnosno aspekte u životu učenika koji su za njih najvažniji;
3. Utvrditi da li je za neuspešne učenike obrazovno postignuće sržni ili periferni konstrukt za uspeh u životu, odnosno koji su konstrukti sržni, a koji periferni u njihovom sistemu konstrukata;
4. Utvrditi koje faktore obrazovnog postignuća neuspešni učenici najčešće navode i koje od njih smatraju najznačajnijim u kontekstu aktuelnog školovanja;
5. Utvrditi koji su lični resursi najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja;
6. Utvrditi strukturu konstrukata neuspešnih učenika u kontekstu aktuelnog školovanja;
7. Utvrditi položaj pojedinačnih elemenata relevantnih za obrazovno postignuće na najvažnijim komponentama konstrukata;
8. Utvrditi koji su konstrukti najotporniji prema promeni, odnosno koji konstrukti su najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja;
9. Utvrditi kako neuspešni učenici doživljavaju sebe.

S obzirom na to da je ovo istraživanje eksplorativnog karaktera, njegov cilj nije postavljanje unapred formulisanih hipoteza. Polazeći od Kelijevog modela čoveka-naučnika učesnik istraživanja se sa pozicije osobe koja se ponaša i čije ponašanje proučavamo, pomera na poziciju *naučnika* koji formuliše teorije o ponašanju. Na taj način cilj ispitivanja prestaje da bude provera unapred utvrđenih hipoteza ispitivača, već ispitivanje hipoteza samih učesnika istraživanja u skladu sa njihovim sopstvenim subjektivnim merilima. Ovo istraživanje predstavlja pokušaj da se primenom jedne drugačije metodologije stari problem sagleda na nov način.

3. Istraživačka strategija i metod istraživanja

U pedagogiji, kao i u drugim društvenim naukama, rasprave o „tradicionalnoj” i „novoj” paradigmi traju već pola veka (Gojkov, 2005). Relativno dugo, društvene nauke, oslanjale su se na pozitivističke metode preuzete iz prirodnih nauka sa ciljem da objektivno spoznaju svet ljudskog postojanja i dođu do univerzalnih zakonitosti ljudskog ponašanja. Projekat utvrđivanja istine u društvenim naukama najčešće je podrazumevao dolaženje do suštine objekata proučavanja, koja je stabilna, nepromenljiva i nezavisna od delatnosti naučnika. Danas se, međutim, sve češće postavlja pitanje da li mi uopšte imamo neposredan pristup tome kakav je neko „stvarno” i da li nauka u tom smislu predstavlja izuzetak? U odgovoru na ovo pitanje konstruktivisti polaze od stava da ljudi nemaju neposredan pristup stvarnosti, već da uvek konstruišu sopstvene verzije te stvarnosti unutar dostupnih referentnih okvira i ističu da je „istina” pojam koji u društvenim naukama treba oprezno koristiti. Umesto jasnog i nedvosmislenog razlikovanja šta je istina, a šta ne, konstruktivizam staje na pozicije relativizma i naglašava sapostojanje različitih referentnih okvira:

I pored svih nastojanja ljudi da dosegnu *jednu* privilegovanu perspektivu i izvesno ovladaju znanjem koje je ispravno i nepromenljivo, i koje bi ih moglo lišiti neprijatne strepnje o tome kakve će biti posledice njihovog delanja, do ostvarenja ovakve težnje se još uvek nije došlo. Potrebno da se sazna *jedna* apsolutna istina, da se veruje u samo *jednog* Boga, da se govori samo *jednim* jezokom, da se poseduje

samo *jedan* kriterijum normalnosti, ili da se radi na samo *jednom* operativnom sistemu za računare izvire iz fundamentalne ljudske nesigurnosti u ispravnost svojih postupaka. Pokušaj redukovanja brojnih različitih merila i načina da se ova ispravnost utvrdi imao je u dosadašnjoj istoriji ljudske rase ogromnu cenu koja je suviše skupo plaćena i pored toga što cilj nije postignut (Stojnov, 2005:130).

Može se reći da je „tradicionalna paradigma” istraživanja u pedagogiji i psihologiji, zasnovana na pozitivističkom shvatanju nauke, pokazala značajna ograničenja u sagledavanju i razumevanju ljudske osobnosti. Društvene nauke ne bi trebalo da se prilagođavaju prirodnim naukama. U prirodnim naukama, traže se uzročna objašnjenja prirodnih pojava, pod idealnim uslovima kroz upotrebu eksperimenata u kojima se nezavisne promenljive menjaju, a zatim mere zavisne promenljive. Razumevanje ljudskog ponašanja više podseća na tumačenje teksta nego na objašnjenje kretanja čestica:

Pri tumačenju teksta mi se stalno krećemo između ispitivanja jedne reči i rečenice u koju je smeštena. Rečenica se sastoji od reči čiju dvosmislenost raspršuje njihov kontekst. Slično tome, rečenice razumemo samo kada ih pročitamo u širem kontekstu čije su i same deo. Tek tada možemo, recimo, da uočimo nameravani metaforični ili ironični smisao. Na isti način, razaznajemo smisao ljudskog ponašanja tako što ga čitamo u kontekstu u kome se dešava (Butt, 2004: 21).

Vremenom se, dakle, ukazala potreba za razvijanjem novih istraživačkih principa, metoda i tehnika, koje će omogućiti uvid u građu, koja je neophodna za razumevanje osoba i njihovog ponašanja. „Nova” paradigma, osetljiva na proučavanje ljudi shvaćenih kao agensnih bića, naglašava da ljudsko biće ne možemo svesti na broj, jer on nije osetljiv na razlike u kontekstima, relacijama i značenjima koje pojedinim pojavama pripisuju različite osobe. Ljudska bića nisu dedukti univezalnih zakona, već osobe koje uobličavaju sopstvenu subjektivnost i aktivno učestvuju u izgradnji društvene stvarnosti kroz razne forme bistvovanja sa drugima (Stojnov, 2005).

„Nova” paradigma ponudila je fundamentalno različitu koncepciju znanja i dovela u pitanje osnove pozitivističke psihologije i pedagogije – empiricizam,

objektivizam i hipotetičko-deduktivne metode. Vodeći predstavnici nove paradigme navode nekoliko njenih definišućih karakteristika: (a) istraživanja sprovedena u stvarnom svetu, (b) isticanje centralne uloge jezika i diskursa, (c) procesualno shvatanje života i istraživanja kao skupa dinamičkih interakcija, (d) bavljenje osobama i individuama pre nego statistikom i varijablama (Smith, Harre & Van Langenhove, 1995).

Konstruktivisti proučavaju ljudsko ponašanje u okviru društvenog konteksta i daju primat odnosima nad suštinom²⁶. Istraživač konstruktivističke orijentacije nije nezavisni posmatrač nego je deo kulture i društvenog konteksta u kom se istraživanje vrši. Drugim rečima, posmatrač je uvek deo slike koju posmatra. Na taj način ono što mi znamo o drugim ljudima nije odraz neke njihove unutrašnje suštine koja ostaje nepromenljiva uprkos našim naporima da je osmislimo, već osmišljavajući značenje postupaka drugih mi učestvujemo u izgrađivanju njihove subjektivnosti. S obzirom da su ta nastojanja uvek u skladu sa nekim interesima, pedagogija se može opažati kao nauka čiju „moralnu indiferentnost i političku nevinost” treba preispitati.

S obzirom na to da se naše istraživanje bazira na proučavanju ličnih značenja učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni, a ne na nekim „objektivnim” pokazateljima njihovog ponašanja, izabrana metodološka strategija počiva na pretpostavci da pojedinci konstruišu teorije o sebi i socijalnom okruženju kao posledicu svojih iskustava sa drugima i da upravo te konstrukcije „vode” ponašanje u određenom smeru. Smatramo da učesnici istraživanja „poseduju svojstvo” posmatranja sopstvenog ponašanja koje je za pedagogiju podjednako interesantno kao i posmatranje njihovog ponašanja koje vrši ispitivač. Posledica ovakvog stava je pomeranje naglaska na posmatranje posmatranja ponašanja, a ne nužno na samo posmatranje ponašanja kao proizvoda uticaja „nezavisnih” sila (Stojnov, 2003: 92-93). Za razliku od nepristrasnih posmatrača, učenici imaju priliku da posmatraju svoje roditelje, nastavnike, drugove i da ulaze u odnose s njima kroz dug vremenski period.

Konačno, imajući u vidu osnovno polazište našeg istraživanja – razumevanje perspektive učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni – u

²⁶ Konstruktivisti naglašavaju da ne postoji suština unutar neke osobe, već da se to kakva je neko osoba, stvara kroz odnose sa drugim ljudima.

istraživanju je primenjena metoda *studija slučaja*. Iako se studija slučaja, najčešće, odnosi na pojedinca, slučaj nije uvek vezan za samo jednu osobu, to može biti i jedna škola, odeljenje u okviru škole ili grupa učenika koji su (ne)uspešni u školi, porodica, ali i program, specifičan projekat, kao i određeni odnosi i procesi (Ševkušić, 2008). *Slučaj*, odnosno predmet našeg istraživanja predstavlja grupa učenika koji su označeni kao neuspešni. Naša pažnja usmerena je na napred navedenu grupu učenika da bi se osvetlila specifičnost slučaja u odnosu na postojeće standarde i norme.

4. Tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su primenjene kvantitativne i kvalitativne tehnike procene konstruisanja i analiza dokumentacije (kao pomoćna tehnika za upoznavanje sa podacima o nivou obrazovnog postignuća, uzrasta i pola učenika). Konkretnije, primenjena je metodološka aparatura koja se koristi u teoriji ličnih konstrukata:

- Polustrukturisani intervju;
- Mreža implikacija;
- Mreža repertoara ili Test repertoara konstrukata uloga (Stojnov, 2003: 107);
- Mreža otpornosti prema promeni ili Test otpornosti konstrukata prema promeni;
- Samokarakterizacija.

U istraživanju je, najpre, primenjena analiza školske dokumentacije, nakon koje je obavljen intervju sa svakim učesnikom istraživanja pojedinačno i izvršena elicitanja konstrukata. Intervju se odnosio na *razloge* zbog kojih učenici ostvaruju školski neuspeh, njihove *životne priritete*, *lične resurse* i *faktore* koji su najvažniji za postizanje optimalnog obrazovnog postignuća iz perspektive sâmih učenika. Nakon obavljenog intervjuja dobijeni podaci o razlozima školskog neuspeha učenika grupisani su u dvanaest kategorija, a na osnovu ostalih podataka iz intervjuja utvrđena je učestalost javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku. Potom je sastavljen Upitnik za učenike koji je sadržao različite forme Mreže i uputstvo za pisanje samokarakterizacije. Važno je pomenuti da u različitim formama mreže nisu korišćeni jedino podaci, iz intervjuja, koji

su se odnosili na razloge zbog kojih učenici ostvaruju školski neuspeh. Pre opisa svake od navedenih tehnika, neophodno je ukazati na osnovne karakteristike same Mreže repertoara (Fransella & Bannister, 1977). Ova tehnika proizlazi iz osnovnih postavki teorije ličnih konstrukata, odnosno shvatanja da svaka osoba na jedinstven način konstruiše svet događaja, da su njeni konstrukti povezani u sistem koji omogućava veću ili manju uspešnost u predviđanju pojava. Mreža repertoara omogućava uvid u strukturu i sadržaj mreže značenja neke osobe, odnosno načina na koji ona konstruiše svet događaja. Postoje različite forme ove tehnike, no bez obzira na to koji se njen oblik koristi, svim formama Mreže zajedničke su sledeće karakteristike (Stojnov, 1992):

- Namera ispitivača koji se koristi ovom tehnikom je elicitacija odnosa između, ili unutar skupa konstrukata, bez obzira na to da li pomoću konstruisanja elemenata (Mreža repertoara), ili pomoću direktnog poređenja konstrukata sa konstruktima (Mreža implikacija, Mreža otpornosti prema promeni);
- Osnovni cilj je ispitivanje načina na koje su konstrukti strukturisani u sistemu neke osobe ili grupe, a ne poređenje njihovog sklopa sa nekim utvrđenim normativnim podacima;
- Ne postoji unapred ustanovljena forma ili sadržaj. Ime Mreža repertoara odnosi se pre na tehniku procene, nego na test u užem smislu reči;
- Sve forme su konstruisane tako da se testovi statističke značajnosti mogu primeniti kod svih poređenja i ocenjivanja koje učesnik istraživanja vrši. Osnovna pretpostavka i načelo na kojem ova tehnika počiva je, da se psihološki značajne veze između konstrukata moraju reflektovati i na njihovu statističku povezanost u slučajevima kada se ovi koriste kao kategorije rasuđivanja.

Ova tehnika je zamišljena i uglavnom se koristi kao idiografska tehnika, ali se može koristiti i kao tehnika za utvrđivanje zajedničkih karakteristika u procesu konstruisanja grupe. Ukoliko se koristi kao idiografska tehnika čiji je cilj da pruži podatke o specifičnostima sistema konstrukata jedne osobe, konstrukti i elementi se tada eliciraju, odnosno njih određuje sam učesnik istraživanja. Ukoliko se koristi kao nomotetsko sredstvo sa ciljem da se utvrde neke sličnosti i razlike u konstruisanju određene grupe,

konstrukti i elementi se obezbeđuju od strane ispitivača, odnosno on koristi one elemente i konstrukte koji imaju zajedničko značenje za grupu kojoj učesnici istraživanja pripadaju. Način primene ove tehnike umnogome zavisi od potreba ispitivača, a sama tehnika je u dovoljnoj meri fleksibilna da se može upotrebiti na različite načine.

4.1. Mreža implikacija

Mreža implikacija je metod koji je Hinkl osmislio polazeći od pretpostavke o hijerarhijskoj strukturi konstrukata i njihovom međusobnom odnosu podređenosti i nadređenosti. U Mreži implikacija nema elemenata, već se konstrukti porede među sobom. Ovom tehnikom je moguće proveriti značenje koje svaki konstrukt ima u odnosu na sve ostale konstrukte, preko broja i vrste implikacija koje njegova promena ima u odnosu na ostatak sistema. U ovom istraživanju Mreža implikacija treba da pokaže da li učenici prepoznaju značaj visokog obrazovnog postignuća za uspeh u životu, odnosno da li je za neuspešne učenike obrazovno postignuće sržni ili periferni konstrukt za uspeh u životu, kao i koji su konstrukti sržni, a koji periferni u njihovom sistemu konstrukata. Zadatak učesnika istraživanja je da, najpre, na svakom od ponuđenih konstrukata označi željeni pol. Potom, polazeći od prvog konstrukta i pretpostavivši nužnu promenu na tom konstrukt, procenjuje koji bi se od preostalih konstrukata promenili pod uticajem ove prve promene. Na primer, ukoliko je učenik kao željeni pol označio neuspeh u školi, pitamo ga „Šta bi bilo kad bi bio uspešan u školi, šta bi se promenilo? ili „Da li će ova promena dovesti do promene u tvom odnosu sa drugovima iz razreda”. Učenik će obeležavati samo one konstrukte koji bi se pod uticajem tih promena promenili. Zbrajanjem broja označenih konstrukata po redovima i kolonama, dobijamo podatke koliko svaki konstrukt implicuje druge promene u sistemu i koliko je on sam podložan promenama, kao posledici promena drugih konstrukata.

4.1.1. Izbor konstrukata u Mreži implikacija

Konstrukti koji su korišćeni u Mreži implikacija elicirani su od sâmih učesnika istraživanja na osnovu *polustrukturisanog intervjua* koji se odnosio na njihove životne prioritete. Konkretnije, od učesnika istraživanja traženo je da navedu šta je za njih najvažnije u životu i da za svaki od navedenih životnih prioriteta navedu suprotni pol. Na ovaj način su dobijeni dvopolni konstrukti koji se odnose na one aspekte u životu učenika koji su za njih najvažniji. Potom je od učesnika istraživanja traženo da na skali od 1 do 10 rangira navedene životne prioritete.

Kada je ispitivač završio proceduru eliciranja konstrukata od svakog učesnika istraživanja, usledio je sledeći zadatak koji se odnosio na utvrđivanje učestalosti javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku. Na ovaj način ispitivač je dobio devet konstrukata životnih prioriteta učesnika istraživanja (tabela 1), koji su imali najveću učestalost u uzorku.

Tabela 1: Lista konstrukata korišćenih u Mreži implikacija

1.	Uspešan u školi – Neuspešan u školi
2.	Drugovi me prihvataju – Drugovi me ne prihvataju
3.	Imam uspeha u ljubavi – Nemam uspeha u ljubavi
4.	Imam puno slobodnog vremena – Nemam puno slobodnog vremena
5.	Da me drugi vole – Da me drugi ne vole
6.	Da budem u trendu – Da ne budem u trendu
7.	Da završim školu – Da ne završim školu
8.	Srećan – Nesrećan
9.	Da imam dosta love – Da imam malo love

4.2. Mreža repertoara

Da bismo utvrdili načine na koji učenici anticipuju agense relevantne za visoka obrazovna postignuća primenjen je Test repertoara konstrukata uloga ili Mreža repertoara. Ova tehnika čiji je tvorac Keli omogućava utvrđivanje strukture i sadržaja učenikovog načina konstruisanja i osvetljavanja njegove implicitne teorije u konkretnoj oblasti. Grid tehniku čine: (a) *elementi* – to su oni događaji koji su obuhvaćeni nekim konstruktom i definišu oblast konstruisanja koja se ispituje; (b) *konstrukti* – to su načini na koje osoba uviđa sličnosti i razlike između događaja (elemenata); (c) *način povezivanja* – procena elemenata u odnosu na svaki konstrukt. Primenom grid tehnike možemo saznati u kakvom su odnosu konstrukti, kao i kakav je odnos između elemenata i konstrukta. Mreža repertoara, u ovom istraživanju, data je u formi matrice sa 16x14 ulaza, čije kolone predstavljaju elementi, a dvopolni konstrukti čine redove. Zadatak učesnika ispitivanja je da na skali od 1 do 7 proceni u kojoj meri je svaki konstrukt primenjiv na svaki element, odnosno da li je element u području primene svih ponuđenih konstrukata. Broj 1 izražava potpuno, 2 prilično i 3 delimično slaganje sa polom sličnosti koji se nalazi sa leve strane. Nemogućnost odlučivanja predstavljena je brojem 4, dok broj 5 označava delimično, 6 prilično i 7 potpuno slaganje sa polom razlike koji se u testu nalazi sa desne strane. Ovakva upotreba Mreže repertoara omogućava kompleksniju statističku analizu, komparaciju rezultata većeg broja učesnika istraživanja i približava je nomotetskim testovima.

4.2.1. Izbor elemenata i konstrukata u Mreži repertoara

Konstrukti i elementi koji su korišćeni u Mreži repertoara, takođe su dobijeni putem polustrukturisanog intervjua sa svakim učesnikom istraživanja pojedinačno. Polustrukturisani intervjua odnosio se na lične resurse učenika koji su iz perspektive sâmh učenika relevantni za optimalno obrazovno postignuće, odnosno koji lični resursi su za njih najvažniji i zbog čega u kontekstu aktuelnog školovanja. U toku vođenja intervjua korišćena je metoda koja se zove *ledering* ili *lestvičenje*, čija je svrha da otkrije nadređene strukture, odnosno uopštenija, sržnija i trajnija lična značenja učesnika

istraživanja (Hinkle, 1965). Naime, svi konstrukti kojima se neka osoba koristi u anticipovanju događaja povezani su u jedinstven sistem i zauzimaju različita mesta i uloge u nejmu. Ovaj sistem organizovan je tako da ima relativno manje nadređenih i relativno više podređenih konstrukata. Određivanje njihovog relativnog položaja i ispitivanje razloga zbog kojih se oni održavaju izvodi se, upravo, primenom tehnike lestvičenja. Proceduri lestvičenja prethodi procedura elicitanja konstrukata na neki od uobičajenih načina. U ovom istraživanju, tokom vođenja intervjua, učesnicima istraživanja rečeno je da pored sebe zamisle još nekoliko svojih drugova/drugarica koji su uspešni đaci. Zatim je postavljeno sledeće pitanje: „Na koji način si ti različit od njih (na primer, u pogledu karaktera, ponašanja, očekivanja, sistema vrednosti i tako dalje)?”. Odgovor, odnosno razlika koju učesnik istraživanja verbalizuje, ispitivač zapisuje (na primer, učesnik istraživanja misli za sebe, za razliku od svog druga koji je uspešan đak, da je *lenj*). Zatim, ispitivač pita za suprotni pol ili suprotnost od nekoga ko je *lenj*. Tako se stiže do dvopolnog konstrukta. Kada se dobije dvopolni konstrukt, ispitivač pita učesnika istraživanja na kom polu konstrukta bi voleo da se nalazi. Hinklova standardna instrukcija prilikom postavljanja pitanja u proceduri lestvičenja glasi:

„Znači, na ovom konstrukt biste više voleli da budete na ovom polu. Ono što bih ja voleo da znam, je razlog zbog kojeg biste radije bili na ovom polu konstrukta nego na onom drugom ... Koje su prednosti tog željenog pola u odnosu na nedostatke ovog drugog ...” (Hinkle, 1965: 32-33).

Osnovna pitanja u proceduri lestvičenja su: „Zašto?”, „Zbog čega?”, „Šta je suprotno?” i „Šta biste vi želeli?”²⁷. Odgovor koji se dobije predstavlja novi konstrukt koji je nadređen u odnosu na prethodni, koji takođe ima dva pola od kojih je jedan poželjan, a drugi ne poželjan. Pitanje zbog čega je izabran željeni pol se ponovo postavlja i ova procedura traje sve dok osoba dođe u nemogućnost da odgovori, odnosno dok se ne dođe do najnadređenijih konstrukata. Važno je naglasiti da gde god da u sistemu lestvičenje počne, ispitivanje se završi sa nekim apstraktnim konstruktima koji se tiču kvaliteta

²⁷ Pitanja koja počinju sa „Zašto?” koriste se da bi se išlo“gore”, ka nadređenim konstruktima, odnosno apstraktnijim idejama ili uverenjima.

života. Takođe, neophodno je naglasiti da se prilikom postavljanja pitanja u proceduri lestvičenja uvek traže nadređene implikacije priželjkivanog pola, nakon čega sledi pitanje o tome šta je suprotno, zbog toga što neposredno lestvičenje neželjenog pola može da učesnika istraživanja suoči sa prevelikom pretnjom i osećanjem ugroženosti (Stojnov, 2003). Primer beleženja jednog slučaja lestvičenja nalazi se u tabeli 2.

Tabela 2: Primer beleženja jednog slučaja lestvičenja

Ispitivač: Šta bi više želeo, da budeš uspešan đak ili neuspešan đak?

Učesnik istraživanja: Više bih želeo da budem uspešan đak.

Ispitivač: Zašto bi više voleo da budeš đak koji je uspešan u školi?

Učesnik istraživanja: Zato što bih onda mogao opušteno da živim.

Ispitivač: A kad si neuspešan? ...

Učesnik istraživanja: Onda sam mnogo napet.

Ispitivač: Zašto bi više voleo da budeš opušten?

Učesnik istraživanja: Zato što bi onda bio dobar prema svima.

Ispitivač: A kada si manje opušten? ...

Učesnik istraživanja: Netrpeljiv sam prema svima.

Ispitivač: Šta su za tebe prednosti toga što si dobar prema svima?

Učesnik istraživanja: Onda te svi prihvataju.

Ispitivač: A, ako si netrpeljiv prema svima? ...

Učesnik istraživanja: Onda te odbacuju.

Ispitivač: Zašto ti je važno da te svi prihvataju?

Učesnik istraživanja: Pa, zato što je smisao svega u prihvaćenosti. Tad sam srećan.

Lestvičenje u ovom slučaju (tabela 2) pomaže da se shvati koja značenja učesnik istraživanja pripisuje svom neuspehu u školi i kako on doživljava posledice koje neuspeh ima za njega.

Kada su dobijeni nadređeni konstrukti relevantni za optimalno obrazovno postignuće, usledilo je utvrđivanje učestalosti javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku. Na ovaj način ispitivač je dobio 14 konstrukata relevantnih za kontekst aktuelnog školovanja koji su imali najveću učestalost u uzorku (tabela 3). Konstrukti *uspešan u školi vs. neuspešan u školi* i *obrazovan vs. neobrazovan* uneti su u listu prema izboru ispitivača. Konstrukti pod rednim brojevima 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 i 16 dobijeni su od sâmih učesnika istraživanja. Konstrukte pod rednim brojevima 2 i 3 uneo je sâm ispitivač.

Tabela 3: Lista konstrukata korišćenik u Mreži repertoara

1.	Sposoban – Nisam sposoban
2.	Obrazovan – Neobrazovan
3.	Uspešan u školi – Neuspešan u školi
4.	Volja za učenje – Bezvoljnost u učenju
5.	Vredan – Lenj
6.	Dosledan – Nedosledan
7.	Pravedan – Nepravedan
8.	Lukav – Naivan
9.	Siguran u sebe – Nesiguran u sebe
10.	Dolaziti na nastavu – Izostajati sa nastave
11.	Biti miran na času – Ometati čas
12.	Odgovoran – Neodgovoran
13.	Samostalan u učenju – Nesamostalan u učenju
14.	Poslušan – Neposlušan
15.	Prihvaćen – Odbačen
16.	Redovno učiti – Biti kampanjac

Elementi koji su korišćeni u Mreži repertoara dobijeni su na dva načina: (a) na osnovu polustrukturisanog intervjua sa učesnicima istraživanja koji se odnosio na faktore obrazovnog postignuća – ko utiče na obrazovno postignuće, šta sve može da utiče na obrazovno postignuće i koji od mogućih faktora obrazovnog postignuća je njima najvažniji, (b) na osnovu izbora ispitivača u skladu sa teorijskim postavkama teorije ličnih konstrukata i nalaza relevantnih istraživanja iz ove oblasti. Elementi pod rednim brojevima 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 i 14 dobijeni su od sâmh učesnika istraživanja. Elementi koje je uneo sam ispitivač su: *ja sada, ja idealno, ja nipošto, ja kao dobar đak i ja kao loš đak* (tabela 4).

Tabela 4: Lista elemenata korišćenih u Mreži repertoara

1.	Ja sada
2.	Ja idealno
3.	Ja nipošto
4.	Majka
5.	Otac
6.	Brat/sestra
7.	Najbolji drug/drugarica
8.	Ja kao dobar đak
9.	Ja kao loš đak
10.	Dobar provod
11.	Nastavnik
12.	Društvo u razredu
13.	Organizacija nastave
14.	Sudbina

4.3. Mreža otpornosti prema promeni

Mrežu otpornosti prema promeni je, takođe, osmislio Hinkl da bi proverio pretpostavku da su nadređeni konstrukti važniji od ostalih konstrukata u sistemu. Ovom tehnikom je moguće utvrditi konstrukte koji imaju najviše implikacija, što ih ujedno čini konstruktima

koji su najotporniji prema promeni. Konstrukti su bili predstavljeni u parovima, a zadatak učenika bio je da upoređujući u paru svaki sa svakim konstruktom, proceni na kom konstruktu, u slučaju neizbežne promene sa jednog na drugi pol konstrukta u paru, bi se radije promenio tako da bi na ovom drugom ostao u istoj poziciji. U protokolu za beleženje odgovora učenik zaokružuje broj konstrukta koji je u datom paru spreman da promeni. Konstrukt predstavljen brojem koji je učenik najviše puta zaokružio odgovarajući na postavljeno pitanje ujedno je za njega konstrukt koji je najmanje otporan prema promeni. Sabiranjem rednih brojeva kod svakog para konstrukta, dobija se skor otpornosti tog konstrukta u sistemu konstrukata učenika (što je manji skor, to je veća otpornost na promenu tog konstrukta).

4.3.1. Izbor konstrukata u Mreži otpornosti prema promeni

Konstrukti koji su korišćeni u Mreži otpornosti prema promeni, zapravo su konstrukti korišćeni u Mreži implikacija i Mreži repertoara. Učesnicima istraživanja ponuđene su dve Mreže otpornosti prema promeni kako bi utvrdili koji su životni prioriteti i lični resursi učenika u kontekstu aktuelnog školovanja najotporniji prema promeni. U tabeli 5 i 6 prikazana je lista konstrukata korišćenih u obe Mreže otpornosti prema promeni.

Tabela 5: Lista konstrukata životnih prioriteta korišćenih u Mreži otpornosti prema promeni

1.	Uspešan u školi – Neuspešan u školi
2.	Drugovi me prihvataju – Drugovi me ne prihvataju
3.	Imam uspeha u ljubavi – Nemam uspeha u ljubavi
4.	Imam puno slobodnog vremena – Nemam puno slobodnog vremena
5.	Da me drugi vole – Da me drugi ne vole
6.	Da budem u trendu – Da ne budem u trendu
7.	Da završim školu – Da ne završim školu
8.	Srećan – Nesrećan
9.	Da imam dosta love – Da imam malo love

*Tabela 6: Lista konstrukata relevantnih za kontekst aktuelnog školovanja
u Mreži otpornosti prema promeni*

1.	Sposoban – Nisam sposoban
2.	Obrazovan – Neobrazovan
3.	Uspešan u školi – Neuspešan u školi
4.	Volja za učenje – Bezvoljnost u učenju
5.	Vredan – Lenj
6.	Dosledan – Nedosledan
7.	Pravedan – Nepravedan
8.	Lukav – Naivan
9.	Siguran u sebe – Nesiguran u sebe
10.	Dolaziti na nastavu – Izostajati sa nastave
11.	Biti miran na času – Ometati čas
12.	Odgovoran – Neodgovoran
13.	Samostalan u učenju – Nesamostalan u učenju
14.	Poslušan – Neposlušan
15.	Prihvaćen – Odbačen
16.	Redovno učiti – Biti kampanjac

4.4. Samokarakterizacija

Samokarakterizacija je metod koji je razvio Džordž Keli i predstavlja sredstvo koje ispitivaču pomaže da uđe u lični svet učesnika istraživanja. Ovaj metod omogućava učesnicima istraživanja da sopstvenim rečima i po sopstvenom izboru izraze ono što se dešava u njihovom svetu. Da bismo utvrdili kako neuspešni učenici doživljavaju sebe,

svaki od učesnika istraživanja dobio je zadatak da napiše skicu svog karaktera, u trećem licu jednine, kao da je piše prijatelj koji o njemu ima pozitivno mišljenje i koji ga jako dobro poznaje:

Želim od Vas da napišete skicu karaktera Harija Brauna, kao da je on glavni lik u nekoj predstavi. Napišite je kao što bi mogao da je napiše prijatelj kome je on bio simpatičan i koji ga je jako dobro poznavao, možda bolje nego što ga je iko ikada poznavao. Napišite je u trećem licu. Na primer, možete početi sa: Hari Braun je ... (Kelly, 1955:323).

Ovako formulisan zahtev za popunjavanje samokarakterizacije dozvoljava učesnicima istraživanja izvesnu širinu u korišćenju sopstvenih viđenja i naglašava da je struktura ovih viđenja važnija od detalja:

Termin ‚skica karaktera‘ dozvoljava učesnicima istraživanja veću širinu u korišćenju sopstvenog sistema konstrukata za opisivanje samoga sebe, nego što to dozvoljava upotreba termina ‚samoopisivanje‘, ‚samoanaliza‘ i slično. Termin ‚skica‘ sugerise da naglasak treba staviti na strukturu pre nego na detalje (Kelly, 1955:323).

Istovremeno, učesnicima istraživanja se pruža šansa da se uverljivo predstave nekoj drugoj osobi. Stavljanjem naglaska na treće lice sugerise se da je važna celina skice karaktera, a ne odabrani detalji koji čine predstavljanje neuverljivim – na primer, popis određenih vrlina ili mana. Ovako sročeni zahtevi naglašavaju da jedan površan i pojava opis nije dovoljan, na šta ukazuje fraza „jako dobro poznavao“. Osim toga, njime se smanjuje pretnja i anksioznost koje su najčešće neizbežan pratilac ovakvih ispitivanja. Kako se to postiže?

S obzirom na to da učesnik istraživanja piše kao da je u ulozi prijatelja, on je slobodniji da sebe zamisli iz perspektive nekog drugog. Takođe, u zahtevu je korišćena fraza „kome je on bio simpatičan“, koja učesniku istraživanja sugerise da o sebi razmišlja na jedan prihvatljiv način i da se bavi onim što on jeste, a ne šta nije ili šta bi trebalo da

bude. Konačno, korišćena je i fraza „možda bolje nego što ga je iko ikada poznavao”, čije je cilj da oslobodi učesnike istraživanja od doslovnog shvatanja zahteva da treba da napišu skicu kao što bi je napisala neka njima poznata osoba. Bez ove fraze neki učesnici istraživanja bi, verovatno, izabrali neku osobu koju poznaju i napisali skicu onako kako oni pretpostavljaju da bi je napisala ta osoba (Kelly, 1955).

Da bi ispitivač stekao uvid u to kako učesnici istraživanja sagledavaju svoj svet, neophodno je da suspenduje sopstveni pogled na život i da nekritizerski i lakovreno prihvati protokol učesnika istraživanja. Ovo podrazumeva nevrednujući opis, kojim se pažnja podjednako obraća na sve podatke, bez obzira na to koliko beznačajno mogu da izgledaju. Polazeći od lakovernog pristupa, ispitivač u analizi samokarakterizacije može da upotrebljava različite tehnike:

- *Posmatranje redosleda i tranzicije* – ispitivač čita ceo protokol kako bi utvrdio kontekst u okviru koga će detaljnije posmatrati delove protokola. Beleže se redosled pasusa i tranzicija sa teme na temu.
- *Posmatranje organizacije* – ispitivač se usredsređuje na organizaciju protokola, odnosno traži rečenice koje se tiču glavne teme, kako prve rečenice pasusa tako i rečenica za koje pretpostavlja da imaju najviši stepen opštosti.
- *Razmišljanje o kontekstu* – ispitivač razmatra šta bi mogao da znači svaki iskaz u kontekstu celog protokola: „Ako ostatak protokola može da se smatra objašnjenjem ili razradom ovog iskaza, šta bi taj iskaz značio?” (Kelly, 1955:331). Ovakav pristup omogućava ispitivaču da opiše svaki iskaz uz pomoć konteksta.
- *Upoređivanje termina* – ispitivač obraća pažnju na termine koji se ponavljaju i na sponu između termina.
- *Pomeranje mesta naglasaka* – kada pročita protokol, ispitivač najčešće stavlja naglasak na sopstveni izbor rečenica i reči. Da bi se to korigovalo potrebno je da ispitivač eksperimentiše sa pomeranjem mesta naglasaka pri čitanju svake rečenice i pasusa, kao i da obrati pažnju na termine i teme koje se ponavljaju u protokolu. Jer, ponavljanje je nit ličnog naglasaka.

- *Preformulacija sadržaja* – ispitivač može bolje da razume protokol ukoliko pokuša da iskaže svaku temu sopstvenim rečima. Drugačije rečeno, to je kao da ispitivač igra ulogu učesnika istraživanja. Pri upotrebi ove tehnike ispitivač nastoji da subsumira gledište učesnika istraživanja, a ne samo da ga upamti ili kategoriše.

Za dublje razumevanje protokola samokarakterizacije od posebnog značaja su: analiza kontekstualnih oblasti koje učesnik istraživanja navodi u protokolu, tematska analiza i analiza dimenzija.

Analizom samokarakterizacije nastojali smo da identifikujemo teme koje preovlađuju u razmišljanjima učesnika istraživanja i načine njihovog konstruisanja. S obzirom na to u analizi samokarakterizacije primenili smo sledeće korake: (a) pogledali smo, najpre, šta učesnik istraživanja govori o sebi, (b) kakve su vrednosti učesnika istraživanja, šta je za njega najvažnije, (c) da li se pred učesnikom istraživanja nalaze životni izbori, ili on misli da ih nema, (d) potražili smo teme koje se ponavljaju u razmišljanjima učesnika istraživanja, (e) posmatrali smo lične narative o uzrocima školskog neuspeha, odnosno nastojali smo da utvrdimo kako učesnici istraživanja obrazlažu neuspeh, (f) beležili smo poslednju rečenicu iz protokola, koja može da nam ukaže na to u kom smeru se učesnik istraživanja uputio, odnosno pokušali smo da utvrdimo implikacije doživljaja školskog neuspeha na identitet učenika – kuda ih neuspeh vodi, (g) identifikovali smo emocije i strategije koje preovladavaju u govoru učesnika istraživanja. U analizi samokarakterizacije ispitivač se služio profesionalnim konstruktima i nastojao je da iskaže svaku temu svojim rečima, što pomaže u obuhvatanju konstruisanja učesnika istraživanja.

5. UZORAK

Uzorak su činili učenici trećeg razreda srednje škole koji su pozicionirani kao neuspešni, odnosno učenici koji su u toku školske godine ili na kraju kvalifikacionih perioda imali negativne ocene iz tri i više predmeta. Uzorkom je obuhvaćeno 60 učenika (N=60), što je

u skladu sa preporukama za izvođenje kvalitativnih istraživanja²⁸. Distribucija učenika prema polu prikazana je u tabeli 7.

Tabela 7: Ukupan broj učesnika istraživanja

Pol	(f)	(%)
Muški	22	36.7
Ženski	38	63.3
Ukupno	60	100

Kao što se vidi iz tabele 1, u istraživanju je učestvovalo ukupno 60 učenika, od kojih 38 (63.3%) ženskog i 22 (36.7%) muškog pola. Izrazita neujednačenost učesnika istraživanja prema polu, u korist ženskih učesnika (63.3% : 36.7%), odraz je realnog stanja u izabranim školama. Distribucija pojedinih uzrasta u uzorku prikazana je u tabeli 8. Prosečna starost učesnika istraživanja iznosila je 18.8 (AS=18.8; SD=0.79). Ovako visoka prosečna starost učesnika istraživanja proizlazi iz činjenice da su uzorkom istraživanja obuhvaćeni i učenici koji su ponavljali razred. Drugim rečima, uzorkom je obuhvaćeno 60 učenika, među kojima je 11 (18.4%) učenika koji su dva puta ponavljali razred, 39 (65%) učenika koji su jednom ponavljali razred i 10 (16.6%) učenika koji su polagali popravni ispit na kraju školske godine iz jednog ili dva predmeta.

Tabela 8: Distribucija pojedinih uzrasta u uzorku

Uzrast	(f)	(%)
17 godina	10	16.6
18 godina	33	55.0
19 godina	13	21.7
20 godina	4	6.7
Ukupno	60	100

²⁸ Veličina uzorka se u pedagogiji tradicionalno smatra jednim od preduslova validnog istraživanja. Veličina uzorka zavisi od istraživačkih pitanja, mada se generalno, kod kvalitativnih istraživanja, koriste znatno manji uzorci.

U tabeli 9 prikazana je distribucija učesnika istraživanja prema broju negativnih ocena na kraju prvog polugodišta školske 2005/2006 godine, dok je u tabeli 10 prikazana distribucija učesnika istraživanja prema broju ponavljanja razreda.

*Tabela 9: Distribucija učesnika istraživanja
prema broju negativnih ocena na polugodištu*

Broj negativnih ocena	(f)	(%)
7-8 jedinica	23	38.3
5-6 jedinica	19	31.7
3-4 jedinice	18	30.0
Ukupno	60	100

*Tabela 10: Distribucija učesnika istraživanja
prema broju ponavljanja razreda*

<i>Broj negativnih ocena na polugodištu</i>	<i>Jednom ponavljao razred</i>		<i>Dvaput ponavljao razred</i>		<i>Nije ponavljao razred</i>	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
7-8 jedinica	19	31.6	3	5.0	0	0
5-6 jedinica	13	21.7	4	6.6	3	5.0
3-4 jedinice	7	11.7	4	6.6	7	11.7
<i>Ukupno:</i>	39	65.0	11	18.3	10	16.7

Ispitivanje je obavljeno tokom prvog i drugog polugodišta školske 2005/2006. godine u dve beogradske srednje škole koje obrazuju učenike za različite struke tokom četvorogodišnjeg školovanja: Saobraćajno-tehnička škola i Medicinska škola „Nadežda Petrović”.

6. NAČIN OBRADE I PRIKAZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U obradi podataka kombinovali smo kvantitativne i kvalitativne metode (metod triangulacije)²⁹, kako bi se postigla veća širina i dubina u prikazu rezultata istraživanja. Program SPSS korišćen je prilikom obrade podataka sa Mreže implikacija, Mreže repertoara i Mreže otpornosti prema promeni. U obradi učeničkih samokarakterizacija primenjene su kvalitativne tehnike procene konstruisanja. Rezultati istraživanja biće strukturisani prema zadacima istraživanja kako bi se postigla preglednost i sistematičnost izlaganja.

Prvi zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje najčešćih razloga školskog neuspeha sa stanovišta sâmih neuspešnih učenika i eventualnu povezanost navedenih razloga sa uzrastom, polom i brojem negativnih ocena. S obzirom na to utvrđene su frekvencije i procenti za svaku grupu navedenih razloga. Jednofaktorskom univarijatom analizom varijanse proverena je povezanost razloga školskog neuspeha sa uzrastom. Hi kvadrat testom proverena je povezanost razloga školskog neuspeha sa polom i brojem negativnih ocena.

U drugom zadatku našeg istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje najvažnijih životnih prioriteta neuspešnih učenika, primenjena je deskriptivna statistika (frekvencije i procenti).

Treći zadatak istraživanja bio je da se utvrdi da li je za neuspešne učenike obrazovno postignuće sržni ili periferni konstrukt za uspeh u životu, odnosno koji su konstrukti sržni, a koji periferni u njihovom sistemu konstrukata. Jednofaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja utvrđene su razlike u skorovima implikacija, implikovanosti, kao i razlike u otpornosti konstrukata prema promeni.

²⁹ Metod triangulacije podrazumeva korišćenje više metoda ili vrsta podataka prilikom istraživanja istog fenomena ili problema. Pojam „triangulacija” potiče iz merenja zemljišta i tamo označava fiksiranje jedne tačke primenom mreže trouglova (Gojkov, 2005). Od nedavno, u društvenim naukama se pod pojmom „triangulacija” podrazumeva povezivanje kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda. Dencin (Denzin, 1978) razlikuje četiri vrste triangulacije: (a) *triangulacija podataka* – razlikovanje istih fenomena u različitim trenucima, na različitim mestima i kod različitih osoba, (b) *triangulacija istraživača* – uključivanje različitih posmatrača da bi se mogao kontrolisati uticaj različitih posmatrača na rezultate istraživanja, (c) *triangulacija teorija* – interpretacija podataka uz uključivanje različitih teorijskih modela objašnjavanja, (d) *metodološka triangulacija* – višestruka kombinacija metoda.

U četvrtom zadatku našeg istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje faktora obrazovnog postignuća koje neuspešni učenici najčešće navode i koje smatraju najznačajnijim u kontekstu aktuelnog školovanja, primenjena je deskriptivna statistika (frekvencije i procenti).

Deskriptivna statistika (frekvencije i procenti) primenjena je i u petom zadatku istraživanja koji se odnosio na utvrđivanje *ličnih resursa* koji su najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja.

Šesti zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje strukture konstrukata neuspešnih učenika u kontekstu aktuelnog školovanja. S obzirom na to podaci sa grupne Mreže repertoara obrađeni su faktorskom analizom na *stinging-out* matrici, metodom glavnih komponenti uz varimax rotaciju osa.

Sedmi zadatak našeg istraživanja bio je da se utvrdi položaj pojedinačnih elemenata relevantnih za obrazovno postignuće na najvažnijim komponentama konstrukata. Jednofaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja utvrđene su razlike u izraženosti elemenata na izdvojenim dimenzijama konstrukata.

Osmi zadatak istraživanja bio je da se utvrde konstrukti koji su najotporniji na promenu, odnosno koji su konstrukti najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja. Jednofaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja utvrđene su razlike u otpornosti konstrukata prema promeni.

Poslednji zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje načina na koji neuspešni učenici doživljavaju sebe. S obzirom na to, primenjene su kvalitativne tehnike procene konstruisanja, dok su jednofaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja utvrđene razlike u izraženosti elemenata doživljaja sebe na pojedinačnim konstruktima, kao i na izdvojenim dimenzijama konstrukata.

7. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA

Ispitivač je, najpre, izvršio analizu školske dokumentacije i upoznao se sa podacima o nivou obrazovnog postignuća, uzrastu i polu učenika. Potom je usledilo sprovođenje ispitivanja koje je bilo individualno i realizovano u dva navrata. Prvi deo ispitivanja imao je za cilj da ispitivač izvrši elicitaciju konstrukata i da utvrdi učestalosti javljanja svakog pojedinačnog konstrukta u uzorku. U drugom delu ispitivanja konstrukti i elementi su bili ponuđeni od strane ispitivača. U mreži svih učesnika istraživanja unet je isti sadržaj kako bi se utvrdili konstrukti i elementi zajednički za većinu učesnika istraživanja.

Prvi deo ispitivanja obavljen je tokom prvog polugodišta školske 2005/2006. godine u Saobraćajno-tehničkoj školi i Medicinskoj školi „Nadežda Petrović” među učenicima trećih razreda. Ispitivač je vodio intervju sa svakim učenikom pojedinačno. Razgovor sa učenicima trajao je 90 minuta za svakog učesnika istraživanja. Intervju se odnosio na razloge zbog kojih učenici ostvaruju školski neuspeh, njihove životne prioritete, lične resurse i faktore koji su najvažniji za postizanje optimalnog obrazovnog postignuća iz perspektive sâmh učenika.

Drugi deo ispitivanja sproveden je tokom drugog polugodišta školske 2005/2006. godine u napred navedenim školama, među učenicima koji su učestvovali u prvom delu ispitivanja. U drugom delu ispitivanja učesnicima istraživanja su zadate tri forme Mreže (Mreža implikacija, Mreža repertoara i dve Mreže otpornosti prema promeni) i samokarakterizacija. Elementi i konstrukti koji čine ove tehnike dobijeni su na osnovu prethodnog intervju sa učesnicima istraživanja. Značajno je pomenuti da vreme popunjavanja nije bilo ograničeno. Ispitivač je radio sa svakim učenikom pojedinačno u proseku četiri sata za svakog učesnika istraživanja.

**PRIKAZ REZULTATA
ISTRAŽIVANJA**

1. RAZLOZI ŠKOLSKOG NEUSPEHA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA

Prvi zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje najčešćih razloga školskog neuspeha sa stanovišta samih neuspešnih učenika i eventualnu povezanost navedenih razloga sa uzrastom, polom i brojem negativnih ocena. Podaci o razlozima školskog neuspeha učenika dobijeni su na osnovu intervjuja sa svakim učenikom pojedinačno. Na pitanje – „Zašto baš ti imaš slabe ocene?” – učenici su naveli vrlo opširna obrazloženja koja smo grupisali u dvanaest kategorija. Učestalost razloga školskog neuspeha sa stanovišta samih neuspešnih učenika prikazana je u tabeli 11.

Tabela 11: Učestalost razloga školskog neuspeha iz perspektive učenika

<i>Razlozi</i>	(f)	(%)
Odsustvo volje i koncentracije za učenje.	14	23.33
Problemi u porodici.	4	6.67
Nedostatak vremena za učenje usled preopterećenosti učenika nastavnim planom i programom.	3	5.00
Neadekvatna didaktičko-metodička obučenost nastavnika.	8	13.33
Odbojnost prema teškim, dosadnim i nekorisnim nastavnim sadržajima.	4	6.67
Lenjost.	9	15.00
Mržnja prema školi kao instituciji.	5	8.33
Neostvarenost adekvatnih odnosa sa nastavnicima.	3	5.00
Odsustvo sa časova usled bolesti.	2	3.33
Problemi u ljubavi i depresivno ponašanje.	2	3.33
Obaveze van škole (bavljenje muzikom, glumom, folklorom, sportskim aktivnostima, obavljanje honorarnih poslova) i nezainteresovanost za školu.	4	6.67
Nepovoljan uticaj društva vršnjaka.	2	3.33
<i>Ukupno:</i>	60	100

Važno je naglasiti da smo analizom dobijenih odgovora o razlozima školskog neuspeha nastojali da identifikujemo teme koje preovlađuju u razmišljanjima učesnika istraživanja, kao i da smo na osnovu identifikovanih tema imenovali kategorije. Ove kategorije ne treba uzeti „zdravo za gotovo”, jer pored razlika u načinu govora učenika unutar različitih

kategorija, postoje i izvesne sličnosti. Na primer, kategorija pod nazivom „Odsustvo volje i koncentracije za učenje” predstavlja preovlađujuću temu u razmišljanjima 23.3% učenika, što ne znači da je njihovo konstruisanje razloga zbog kojih nemaju koncentraciju i volju za učenje lišeno iskaza kao što su – „jer sam lenj” ili „usled problema u porodici”³⁰.

Kao najčešće razloge vlastitog školskog neuspeha učenici navode: *odsustvo volje i koncentracije za učenje* (23.3%), *lenjost* (15.0%) i *neadekvatnu didaktičko-metodičku obučenos nastavnika* (13.3%). Odsustvo volje i koncentracije za učenje je jedan od konstantnih problema na koji ukazuju praktičari i teoretičari, istraživači, kao i učesnici našeg istraživanja. Većina autora je, uglavnom, saglasna da odsustvo volje i koncentracije za učenje proizlazi iz toga što učenici ne znaju kako da uče, nisu naučeni da uče, odnosno nemaju navike za učenjem ili ne poznaju tehnike učenja (Milanović-Nahod i Spasenović, 2002). Jer, ukoliko postoji odsustvo smislenosti rada na nekom problemu, a to je neznanje kako da se uči, tada nema ni adekvatne koncentracije, ni volje za rad što prerasta u dosadu ili izbegavanje ulaganja napora da se neki problem savlada. Međutim, učesnici našeg istraživanja misle drugačije.

Učenici ukazuju da nemaju volju i koncentraciju za učenje, jer im je sve drugo interesantnije od „smarajućih” nastavnih sadržaja koje opisuju kao: preobimne, nezanimljive, ponekad nerazumljive, teške, neaktuelne i beskorisne za kasniji profesionalni rad. Isecci govora učesnika našeg istraživanja, možda, najupečatljivije ilustruju napred navedeno. Na pitanje „Zašto baš ti imaš slebe ocene?” – neki od učenika naveli su sledeća obrazloženja:

Nemam koncentraciju za učenje. Sve me drugo više zanima od učenja (druženje, izlasci). Gradivo je previše teško tako da mora dosta vremena da se posveti učenju, ništa ne može da se nauči u kratkom vremenskom periodu. Pored toga, gradivo je potpuno nezanimljivo i ne znam zašto to sve moramo da učimo. Ne

³⁰ Da pojasnimo. „Lenjost” je naziv kategorije koja predstavlja preovlađujuću temu u razmišljanjima 6.7% učenika. Takođe, „Problemi u porodici” je naziv kategorije koja predstavlja preovlađujuću temu u razmišljanjima 6.7% učenika. Lenjost i problemi u porodici se, unutar kategorije „Odsustvo volje i koncentracije za učenje”, posmatra kao jedan od načina na koji učenici obrazlažu odsustvo volje i koncentracije za učenje.

znam šta će nam to u životu. Stvarno nemam ni volje ni koncentracije da učim nešto što me ne zanima. To ne znači da nikad ne mogu da se usredsredim na učenje. Kad je frka sednem i naučim i posle sve zaboravim (*Anina priča*).

Zato što ne volim da učim. Učenje me smara, nema te škole koja bi me spotakla da učim. A, imam vremena koliko hoću za to. Jednostavno nemam volju i koncentraciju za učenjem. Zašto bi učio nešto što ne razumem, što me ne interesuje? Mnogo traže od nas, a malo daju. Nisam glup, kad hoću mogu da učim. I svi mi kažu da mogu da budem bolji u školi, jer sam u prvoj godini bio najbolji u razredu. Ali, eto nemam više volju da učim. Luta mi pažnja. Ima bitnijih stvari koje mi odvlače pažnju (*Goranova priča*).

S obzirom na to da učenici doživljavaju školske sadržaje kao beskorisne, teške i smarajuće, oni biraju sadržaje izvan škole koje doživljavaju kao korisne i zanimljive. Prema mišljenju učenika za ovakvu situaciju najviše su odgovorni nastavnici koji od njih očekuju previše, a od sebe premalo. Odbojnost prema teškim, dosadnim i nekorisnim nastavnim sadržajima navelo je 6.7% učenika, dok 5% učenika kao razloge školskog neuspeha navodi nedostatak vremena za učenje usled preopterećenosti nastavnim planom i programom. Na osnovne slabosti nastavnih programa i nastave dosledno ukazuju mnogobrojna domaća istraživanja, u kojima se ističe pedagoška, psihološka i društvena neprimerenost programa, naročito preobimnost, istoricizam, nefunkcionalnost, stereotipnost gradiva i neprimerenost udžbenika (Đorđević, Hrkalović i Božanović-Šaranović, 1985; Havelka, 1990, 1994). Međutim, ovi „glasovi” kao da ne dopiru do naše školske prakse.

Dok jedna grupa učenika obrazlaže neuspeh odsustvom volje i koncentracije za učenje, druga grupa učenika pripisuje neuspeh jednoj posebnoj crti njihovog karaktera „lenjosti” – na koju ukazuju sledeći isečci govora učesnika našeg istraživanja:

Ne učim, lenja sam, jednostavno me mrzi da sedim i učim, sve mi je preče. Idem redovno na folklor. To me ispunjava. U školi mi je dosadno. Volim da sate i sate provodim na netu. Da nisam toliko lenja, sigurno ne bi bilo kečeva. To misle i

moji roditelji, a i razredna. Pametna sam i mogla bih da budem bolja u školi. Ali, jednostavno nisam vredna kao neke moje drugarice (*Vanjina priča*).

Jednostavno ne učim, lenja sam. Kada bih ostvarila neke svoje želje sve bi bilo lakše i drugačije. Nemam dovoljno vremena da sve postignem. Živim daleko, dugo putujem do škole. Kad stignem kući stvarno ne mogu da se nakanim na učenje. Prija mi da lenčarim uz omiljene serije na TV-u. Tu su još neki razlozi, ali ne bih sad o njima. Kad bi se neke stvari promenile možda bih se više angažovala u školi. Na primer, za početak, kako bi bilo dobro da mi na časovima nije dosadno i da otac hoće da me razume (*Marinina priča*).

Analiza izjava učenika koji školski neuspeh obrazlažu pozivanjem na karakternu crtu „lenjosti” otvara nekoliko pitanja: Šta, uopšte, znači biti lenj? Ko određuje kriterijume na osnovu kojih se za neku osobu kaže da je lenja, odnosno vredna? Konkretnije, zašto je učenica koja redovno ide na folklor i voli da „sate i sate” provodi na internetu okarakterisala sebe kao lenju osobu? Zašto baš „lenja”? Zašto ne „racionalna”? Ili „premorena” od dosadnih školskih obaveza? Ili možda „radoznala”? Čije viđenje stvarnosti je, zapravo, tu privilegovano?

Lenjost se, uglavnom, određuje kao nespremnost za rad, neka vrsta „tupog nehata” i „odsustva svake pažnje”, ali i kao nešto što je „nalik na igranje poslom”:

(...) Sklonost ka lenjosti smatram jednom od najgorih osobina kod dece i takvom koja se vrlo teško leči ako je urođena. Ali kako se ponekad možemo vrlo lako prevariti, to se moramo postarati da pravilno ocenimo to njihovo igranje knjigom ili poslom, jer ljudi se često žale da toga ima kod dece. Čim otac primeti da mu je dete sklono lenjosti, on ga mora pažljivo posmatrati da bi video da li je ono bez volje i ravnodušno prema svemu, ili je lenjo i sporo samo za neke stvari, a za druge je živo i vredno (Lok, 1951: 111-112).

U savremenom društvu lenjost se smatra nepoželjnom osobinom koju treba izbeći ne samo u školi, već i u svakom društvenom domenu. Pa, ipak 6.67% neuspešnih učenika

opisuje sebe kao lenju osobu. Zašto? Možemo pretpostaviti da je za učenika prihvatljivije da neuspeh pripiše lenjosti, nego sopstvenoj nesposobnosti. Jer, ma koliko „biti lenj” izgleda društveno nepoželjno, prihvatljivije je od alternative koju učenik vidi kao jedinu preostalu. S obzirom na to možemo pretpostaviti da je za jednu grupu učenika prihvatljivije da sebe vide kao pametne učenike koji su neuspešni zato što su nespremni za rad, kako ne bi ugrozili kontinuitet svog identiteta.

S druge strane, zanimljivo je da učenici koji sebe opisuju kao lenje, istovremeno navode učešće u raznovrsnim aktivnostima izvan škole, na osnovu čega možemo zaključiti da su ovi učenici ustvari vredni³¹. Ovu grupu učenika možemo posmatrati i kao grupu učenika koja je izuzetno vredna u domenima izvan škole u kojima se, izgleda, njihova vrednoća ne uvažava. Stiče se utisak da učenici omalovažavaju važnost svog angažovanja u aktivnostima izvan škole, iako su im te aktivnosti izuzetno važne i zanimljive. Izgleda da učenici misle da su lenji ukoliko ne ispunjavaju postavljene vaspitno-obrazovne ciljeve, kao i da to što su izvan škole vredni, zapravo, nije ni bitno.

Većina istraživača u oblasti obrazovanja saglasna je da u našoj školskoj praksi treba mnogo toga promeniti – loše programe i predavače, udžbenike i tako dalje. Međutim, kad učenik ignoriše loš program, lošeg predavača i „očajne” udžbenike, time što neće da gubi svoje vreme, on odmah biva obeležen. I niko neće da se zapita – zašto učenici neće da gube vreme u školi koja im je dosadna? Možda zato što imaju veliki izbor domaćih i satelitskih TV programa, internet ili, pak, idu na folklor, klizanje ili košarku, odnosno zato što su izazovi slobodnog vremena za učenika ogromni, tako da učeniku nije dosadno ako ne ode u školu.

Ako nastavnik kaže učeniku, koji ima slabe ocene u školi, da je lenj, a taj učenik može da provede „sate i sate” za kompjuterom, onda nastavnik jednostavno ne razume tog učenika, jer on nije lenj, on jednostavno nije zainteresovan za neke stvari, ali je vrlo zainteresovan da radi za kompjuterom. Lenjost učenika se može posmatrati i kao jedan pozitivan znak koji nam govori da učenik ne može više da podnese stereotipe, dosadne nastavne programe i ustaljene šeme.

³¹ Učenici prilično labavo konstruišu.

Konačno, izgleda kao da su učesnici našeg istraživanja svesni da ne rade ono što *mi* mislimo da *oni* treba da rade, te sami sebe optužuju za lenjost i samim tim otpisuju brojne druge lingvističke resurse pomoću kojih se njihovo ponašanje možda može mnogo bolje razumeti.

Neadekvatna didaktičko-metodička obučenos nastavnika, kao i neostvarenost adekvatnih odnosa sa nastavnicima predstavljaju važne razloge školskog neuspeha učenika. Intenzivna predavanja nastavnika, koja se nekad svode na diktiranje predviđenih sadržaja, kako navode učesnici našeg istraživanja, mogu se posmatrati kao pokazatelj obimnosti gradiva i nesaglasnosti plana i programa – broj časova i obima sadržaja, ali i kao pokazatelj metodičke neosposobljenosti nastavnika.

Mislim da imam slabe ocene zbog kampanjskog učenja i zato što je sve zanimljivije od učenja. A, mnogo utiču i profesori, koji ne znaju da ispredaju gradivo, da objasne, da zainteresuju učenika za svoj predmet. Profesori u ovoj školi diktiraju ono što treba da naučimo. Izgleda da ni oni nisu naučili ono što predaju, jer čitaju iz nekih svezaka to što nam diktiraju. Uglavnom sve pokušavaju ucenama, vikom, ne žele da nam pomognu (*Ivanova priča*).

Čini se kao da je neadekvatna didaktičko-metodička obučenos nastavnika ključni faktor da „smarajuće” programe učini još dosadnijim. Pored toga, značajan broj učenika kao razloge za školski neuspeh navodi – *mržnju prema školi kao instituciji* (8.33%), *probleme u porodici* (6.67%), *obaveze van škole i nezainteresovanost za školu* (6.67%):

Zato što mrzim školu i mrzim da idem školu. Zato što se često svađam sa profesorima, buntovna sam prema nepravdi. Zato što mnogi profesori ne predaju kako treba, pa ništa ne stignem da zapišem i zapamtim, pa sve batalim i omrznem i profesora i predmet i ti kečevi od početka godine se vuku do kraja. Zato već dve godine padam na popravni, upropastim leto – ko i da ga nemam, i zato mrzim školu i jedva čekam da je završim (*Katarinina priča*).

Pojedini predmeti me jednostavno ne zanimaju i ne volim ih preterano. Ustvari uopšte ih ne volim. Nekad na sve to ima uticaj sam predmet, a nekad i profesor. S druge strane, postoje neke druge stvari koje me zanimaju, kao što su na primer: muzika, gluma ... Inače i bavim se muzikom, tačnije – pevanjem. Tako da, sigurno jedan od faktora koji utiče na moje ocene je i nedostatak vremena, s obzirom da se poprilično tome posvećujem. Imam tri benda sa kojima radim, pa kad se uzme u obzir koliko vremena oduzimaju probe, svirke, „skidanje” pesama, vežbanje tekstova ... itd. Sve će vam biti jasno ... A, da! Idem i na crkveni hor (*Sandrina priča*).

Zato što sam jako depresivna, i ne zanima me ništa da učim ako nije neki profesor koga volim i ko nije toliko dosadan. Zbog problema u ljubavi najviše (*Tijanina priča*).

Ja sam poljoprivrednik. Za učenje nemam vremena. Tu je voćarstvo, vinogradarstvo, prskanje, svake nedelje zalivanje, obrađivanje. Imam i dve male sestre, po majci, koje boluju od bronhitisa a nemaju ni godinu dana. Ja kući ne mogu sve sam da radim čale je stalno na pijaci, deda zidar, mlađi burazer radi na farmi pilića a sada je uzeo 750 komada i nema se vremena za učenje. Većinom ja sve radim, a mlađi burazer još ide u osnovnu. A, preko leta idem na takmičenje u oranju parcela na veće i manje površine. Na većim površinama sam osvojio prvo mesto, jer sam bio najbrži, a na manjim treće mesto. A, za učenje me dekoncentrišu manje sestre, jer su malo više bolesne (*Markova priča*).

Zato što ne volim da učim jer me opterećuje. Dosadno mi je u školi, a i na časovima. Jednostavno me učenje ne zanima. Mene zanimaju druge stvari. Gubim vreme u školi (*Darkova priča*).

Kao prvo imao sam malo problema sa tatom bio je u bolnici u prvom polugodištu kada sam išao u školu. A drugi problem je to što kući imam komp i mrzi me da

učim igra mi se komp i sluša muzika. A kao treći problem imao sam devojkicu pa sam njoj posvetio punu pažnju (*Nenadova priča*).

Važno je pomenuti da se, u izjavama učenika uvrštenih u kategoriju „Obaveze van škole i nezainteresovanost za školu”, često navodi da je za izbor škole odgovoran neko drugi, odnosno da su tu školu upisali zato što su tako hteli njihovi roditelji.

Mali broj učenika kao razloge školskog neuspeha navodi – *nepovoljan uticaj društva vršnjaka* (3.33%), *odsustvo sa časova usled bolesti* (3.33%), kao i *probleme u ljubavi i depresivno ponašanje* (3.33%). Uopšteno govoreći, učenici koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni, uglavnom, ostvaruju dobre odnose sa vršnjacima. Zajedničko u odgovorima učenika, bez obzira na to kojoj kategoriji pripadaju, jeste da je u školi mnogo dosadno i da je sve drugo zanimljivije.

Podaci iz tabele 12 i 13 pokazuju da distribucija razloga školskog neuspeha nije značajno povezana sa uzrastom i polom učenika.

Tabela 12: Povezanost razloga školskog neuspeha i uzrasta učenika

<i>Razlozi</i>	N	M	SD	F	df	p
Odsustvo volje i koncentracije za učenje.	14	18.36	0.93	0.77	11.48	0.67
Problemi u porodici.	4	17.75	0.96			
Nedostatak vremena za učenje usled preopterećenosti učenika nastavnim planom i programom.	3	18.33	1.53			
Neadekvatna didaktičko-metodička obučenosť nastavnika.	8	18.25	0.46			
Odbojnost prema teškim, dosadnim i nekorisnim nastavnim sadržajima.	4	18.50	1.29			
Lenjost.	9	18.11	0.33			
Mržnja prema školi kao instituciji.	5	18.00	0.00			
Neostvarenost adekvatnih odnosa sa nastavnicima.	3	17.33	0.58			
Odsustvo sa časova usled bolesti.	2	18.00	1.41			
Problemi u ljubavi i depresivno ponašanje.	2	19.00	0.00			
Obaveze van škole i nezainteresovanost za školu.	4	18.25	0.50			
Nepovoljan uticaj društva vršnjaka.	2	18.00	1.41			
<i>Ukupno:</i>	60	18.18	0.79			

Tabela 13: Povezanost razloga školskog neuspeha i pola učenika

Razlozi	Pol			Hi kvadrat	df	p
	Muški	Ženski	Svi			
Odsustvo volje i koncentracije za učenje.	8	6	14	16.85	11	0.11
Problemi u porodici.	1	3	4			
Nedostatak vremena za učenje usled preopterećenosti učenika nastavnim planom i programom.	0	3	3			
Neadekvatna didaktičko-metodička obučenos nastavnika.	1	7	8			
Odbojnost prema teškim, dosadnim i nekorisnim nastavnim sadržajima.	1	3	4			
Lenjost.	3	6	9			
Mržnja prema školi kao instituciji.	4	1	5			
Neostvarenost adekvatnih odnosa sa nastavnicima.	1	2	3			
Odsustvo sa časova usled bolesti.	0	2	2			
Problemi u ljubavi i depresivno ponašanje.	0	2	2			
Obaveze van škole i nezainteresovanost za školu.	3	1	4			
Nepovoljan uticaj društva vršnjaka.	0	2	2			
<i>Ukupno:</i>	22	38	60			

Podaci iz tabele 14 ukazuju da distribucija razloga školskog neuspeha učenika nije značajno povezana sa brojem negativnih ocena.

Uopšteno govoreći, učenici su svesni problema koje imaju u vezi sa učenjem, pri čemu navode i da nisu zadovoljni radom i ponašanjem nastavnika. Pa ipak većina učesnika našeg istraživanja najveću pomoć očekuje baš od nastavnika i to na redovnim časovima, što može da ukazuje na njihovu želju da postignu uspeh. Učenici u najvećoj meri očekuju od nastavnika da gradivo učine zanimljivim i da budu korektni prilikom ocenjivanja. S druge strane, učenici smatraju da su im znanja koja stiču u školi najviše potrebna za nastavak školovanja, ali su kritični u vrednovanju tog znanja za snalaženje u praktičnom životu, kao i da im znanja koja stiču u školi nisu neophodna za postizanje uspeha u životu. Učenici negativno procenjuju kvalitet onoga što uče, očigledno smatrajući da su to stereotipna znanja, teorijska, neprimenljiva u životu i u kasnijem radu, što može objasniti njihovu nezainteresovanost za učenjem.

Tabela 14: Povezanost razloga školskog neuspeha i broja negativnih ocena

Razlozi	Broj negativnih ocena			Ukupno	Hi kvadrat	df	p
	7 do 8	5 do 6	3 do 4				
Odsustvo volje i koncentracije za učenje.	7	5	2	14	23.39	22	0.38
Problemi u porodici.	2	1	1	4			
Nedostatak vremena za učenje usled preopterećenosti učenika nastavnim planom i programom.	0	2	1	3			
Neadekvatna didaktičko-metodička obučenos nastavnika.	2	2	4	8			
Odbojnost prema teškim, dosadnim i nekorisnim nastavnim sadržajima.	2	2	0	4			
Lenjost.	2	1	6	9			
Mržnja prema školi kao instituciji.	1	3	1	5			
Neostvarenost adekvatnih odnosa sa nastavnicima.	1	1	1	3			
Odsustvo sa časova usled bolesti.	1	1	0	2			
Problemi u ljubavi i depresivno ponašanje.	2	0	0	2			
Obaveze van škole i nezainteresovanost za školu.	3	0	1	4			
Nepovoljan uticaj društva vršnjaka.	0	1	1	2			
<i>Ukupno:</i>	23	19	18	60			

Konačno, savremena nastava teži vrlo ambicioznim ciljevima – podržavanje kulture učenja i razvijanje svesti o neophodnosti i korisnosti nastavka školovanja nakon završetka obaveznog obrazovanja. Od učenika se, dakle, očekuje da primenjuje znanja i ima svest o važnosti doživotnog obrazovanja. Najčešće se ovi ciljevi u praksi ne realizuju zbog različitih problema na koje učenici nailaze, pre svega zbog (ne)kvaliteta nastavnog kadra i uslova sticanja znanja. Svaki nastavnik koji želi da pomogne, a ne da šteti napredovanju svojih učenika, mora da odbaci pasivnu i prihvati aktivnu ulogu učenika u procesu nastave.

2. ŽIVOTNI PRIORITETI NEUSPEŠNIH UČENIKA

Drugi zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje najznačajnijih životnih prioriteta neuspešnih učenika, odnosno onih aspekata u životu učenika koji su za njih najvažniji. U tabeli 15 prikazana je lista životnih prioriteta učenika istraživanja, koje su u intervjuu, označili kao najznačajnije i njihova učestalost u celom uzorku, kao i u ženskom i muškom poduzorku.

Tabela 15: Životni prioriteti učenika (%)

	<i>Životni prioriteti</i>	<i>Devojke</i>	<i>Mladići</i>	<i>Svi</i>
1.	Prihvaćenost od strane drugova	78.9%	81.8%	80.0%
2.	Završiti školu	73.7%	68.2%	71.7%
3.	Uspešan u školi	73.7%	68.2%	71.7%
4.	Biti voljen	63.2%	81.8%	70.0%
5.	Biti srećan	68.4%	72.7%	70.0%
6.	Imati puno slobodnog vremena	71.1%	63.6%	68.3%
7.	Imati uspeha u ljubavi	39.5%	45.5%	41.7%
8.	Biti u trendu	34.2%	40.9%	36.7%
9.	Imati dosta love	13.2%	31.8%	20.0%
		N=38	N=22	N=60

Iz tabele 15 vidimo da su najznačajniji životni prioriteti učenika našeg istraživanja: *prihvaćenost od strane drugova*, *završetak škole*, *uspeh u školi*, *biti voljen* i *biti srećan*. Pored toga, učenicima je značajno da imaju puno slobodnog vremena i da budu uspešni u ljubavi. Najmanje važno u životu učenika je da imaju dosta novca i da budu u trendu.

Rezultati, dakle, pokazuju da prihvaćenost od strane drugova predstavlja najvažniji aspekt u životu učenika našeg istraživanja. S obzirom na to da su uzorak

istraživanja činili učenici koji su pozicionirani kao neuspešni ovaj podatak može se shvatiti kao svojevrsan poziv nastavnicima da u budućem radu, sa ovom grupom učenika, primenjuju strategije kooperativnog učenja koje mogu doprineti poboljšanju njihovog obrazovnog postignuća. Vršnjačke radne grupe, odnosno učenici koji zajedno uče u malim grupama predstavljaju jedan od opšteprihvaćenih načina usvajanja znanja u obrazovnim sistemima mnogih zemalja. Rezultati brojnih istraživanja ukazuju da se učenici osećaju prihvaćenijim od strane vršnjaka ukoliko su kooperativno radili na rešavanju školskih zadataka (Krnjajić, 2002). Pored toga, utvrđeno je da iskustvo stečeno u kooperativnim aktivnostima smanjuje strah od školskog neuspeha, povećava samopouzdanje i dovodi pojedinca do uverenja da je prihvaćen od svojih razrednih drugova, da se drugi učenici interesuju i brinu o tome kako i koliko on uči i da li mogu da mu pomognu u savladavanju nastavnog gradiva. Dobri odnosi sa vršnjacima koji su uspešni u školi mogu uticati na to da učenici koji su pozicionirani kao neuspešni prihvate ciljeve i norme grupe uspešnih učenika koje su, uglavnom, i društveno poželjne. Konačno, zanimljivo je da mladići u većoj meri nego devojke navode da im je prihvaćenost od strane drugova najznačajniji životni prioritet. Ovaj nalaz može da znači da mladići, za razliku od devojaka, imaju veću potrebu za identifikacijom sa grupom vršnjaka. Uopšteno govoreći, vršnjačka grupa ima veoma važnu ulogu u životu učenika koji se nalaze u periodu adolescencije, odnosno u njihovom traganju za autonomijom i nezavisnošću od roditelja.

Devojke u većoj meri nego mladići navode da su im završetak škole i školski uspeh među najvažnijim životnim prioritetima. Ovo može da znači više stvari. Prvo, moguće je da su devojke, za razliku od mladića, spremnije da „izađu u susret” obrazovnim očekivanjima svojih roditelja. Nadalje, možemo pretpostaviti da devojke u većoj meri od mladića anticipiraju izvesne prednosti realizacije društveno poželjnih ciljeva za kasniji uspeh u životu, te ove ciljeve proglašavaju za svoje iako, možda, trenutno „ne rade” na njihovoj realizaciji. Interesantno je da mladići, u većoj meri nego devojke, navode da im je u životu bitno da budu voljeni, srećni, uspešni u ljubavi, kao i da su uvek u trendu. Devojke češće nego mladići navode da im je u životu važno da imaju puno slobodnog vremena.

Imajući u vidu napred navedeno možemo zaključiti da učesnici našeg istraživanja ne smatraju da su neostvareni i promašeni ukoliko su neuspešni u školi. Drugačije rečeno, kriterijumi uspešnosti, iz perspektive učenika, ne vezuju se samo za visoko obrazovno postignuće i završetak školovanja. Biti uspešan u školi i završiti školu je, svakako, izuzetno značajan aspekt u životu učenika ali je, izgleda, još značajnije da budu prihvaćeni u grupi vršnjaka, srećni, voljeni i uspešni u ljubavi.

3. OBRAZOVNO POSTIGNUĆE KAO SRŽNI ILI PERIFERNI KONSTRUKT ZA USPEH U ŽIVOTU U SISTEMU KONSTRUKATA NEUSPEŠNIH UČENIKA

Treći zadatak istraživanja bio je da se utvrdi da li je za neuspešne učenike obrazovno postignuće sržni ili periferni konstrukt za uspeh u životu, odnosno koji su konstrukti sržni, a koji periferni u njihovom sistemu konstrukata. Sržni konstrukti su oni konstrukti koji upravljaju procesima održanja neke osobe i omogućavaju osobi da održi kontinuitet i trajnost postojanja, odnosno tvore njen identitet. U onom stepenu u kojem su važni događaji u životu osobe konstruisani pomoću pozitivnih polova njene sržne strukture, ona će pozitivno vrednovati sebe. Promena sržnih konstrukata, uvek dovodi do opsežne promene u čitavom sistemu konstrukata. Naravno, promena perifernih konstrukata ne utiče drastično na promenu ostatka sistema konstrukata neke osobe. Sržni konstrukti imaju veliki broj implikacija (svojom promenom menjaju mnogo drugih konstrukata) i u isto vreme su malo implikovani (promena na drugim konstruktima ne utiče na njihovu promenu). Periferni konstrukti imaju mali broj implikacija i istovremeno su mnogo implikovani. Dok su sržni konstrukti nadređeni, periferni se nalaze na dnu hijerarhijske lestvice, odnosno predstavljaju podređene konstrukte.

Da bi utvrdili koji konstrukti su sržni, a koji periferni u sistemu konstrukata neuspešnih učenika primenili smo Mrežu implikacija. Konstrukti koji su korišćeni u Mreži implikacija elicirani od sâmihi učesnika istraživanja na osnovu intervjua koji se odnosio na njihove životne prioritete. Učesnici istraživanja naveli su šta je za njih

najvažnije u životu, za svaki od navedenih životnih prioriteta naveli su suprotni pol i na skali od 1 do 10 rangirali navedene životne prioritete.

Rezultati dobijeni primenom Mreže implikacija pokazuju: (a) koliko implikacija ima svaki pojedinačni konstrukt, odnosno koliko je on u stanju da menja druge konstrukte, i (b) koliko je svaki od konstrukata implikovani, odnosno koliko se menja sa promenom na drugim konstruktima. Dakle, svaki konstrukt ima dva skora: *skor implikacije* i *skor implikovanosti*. Visok skor implikacije znači da promena tog konstrukta povlači za sobom i promene na velikom broju ostalih konstrukata. Visok skor implikovanosti znači da je taj konstrukt implikovani velikim brojem drugih konstrukata, odnosno da ga promena na drugim konstruktima može lako promeniti.

Podaci iz tabele 16 pokazuju da postoje značajne razlike u izraženosti skorova pojedinih implikacija. To znači da neki konstrukti svojom promenom mogu da menjaju veliki broj drugih konstrukata.

Tabela 16: Značajnost razlika u skorovima implikacija

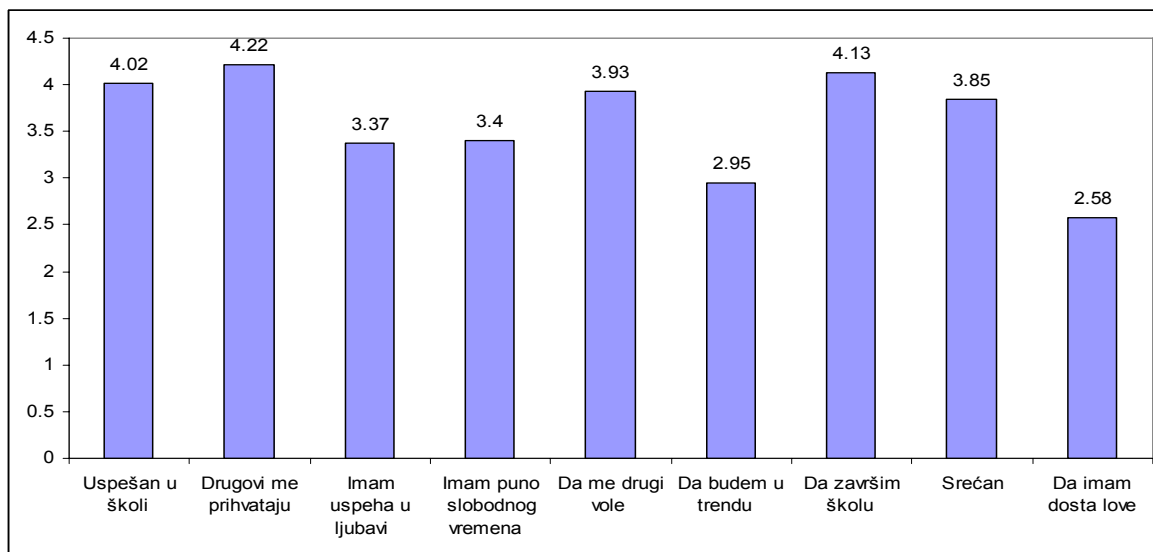
	M	SD	N	F	df	p
Uspešan u školi	4.02	1.49	60	7.80	8.472	0.00
Drugovi me prihvataju	4.22	1.93	60			
Imam uspeha u ljubavi	3.37	1.57	60			
Imam puno slobodnog vremena	3.40	1.66	60			
Da me drugi vole	3.93	1.95	60			
Da budem u trendu	2.95	2.26	60			
Da završim školu	4.13	2.02	60			
Srećan	3.85	2.01	60			
Da imam dosta love	2.58	2.13	60			

Konstrukti čija promena povlači za sobom i promene na velikom broju drugih konstrukata su: (a) *prihvataćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova*, (b) *završiti školu – nije završio školu* i (c) *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Konstrukti

sa umerenim brojem implikacija su: (a) *da me drugi vole – da me drugi ne vole*, (b) *srećan – nesrećan*, (c) *imati puno slobodnog vremena – nemati puno slobodnog vremena*, (d) *imati uspeha u ljubavi – nemati uspeha u ljubavi*. S druge strane, konstrukti koji svojom promenom mogu da menjaju mali broj drugih konstrukata su: (a) *imati dosta novca – imati malo novca* i (b) *biti u trendu – biti van trenda*. Izraženost skorova pojedinih implikacija prikazana je na slici 3.

Rezultati pokazuju da su konstrukti sa najvećim brojem implikacija ujedno i konstrukti koje su učesnici istraživanja, u intervjuu, označili kao najznačajnije. Međutim, da li su konstrukti sa najvećim brojem implikacija ujedno i sržni konstrukti utvrdićemo u nastavku teksta.

Slika 3: Izraženost skorova pojedinih implikacija



Podaci iz tabele 17 pokazuju da postoje značajne razlike u skorovima implikovanosti. To znači da su neki konstrukti podložni promenama, odnosno da se mogu lako promeniti usled promene na drugim konstruktima u sistemu. Konstrukti koji se mogu lako promeniti pod uticajem promene na ostalim konstruktima u sistemu su: (a) *srećan – nesrećan* i (b) *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Umereno implikovani konstrukti su: (a) *završiti školu – nije završio školu*, (b) *imati puno slobodnog vremena – nemati puno slobodnog vremena* i (c) *imati uspeha u ljubavi – nemati uspeha u ljubavi*. Konstrukti koji se ne mogu lako promeniti pod uticajem promene na ostalim konstruktima u sistemu,

odnosno najmanje implikovani konstrukti su: (a) *imati dosta novca – imati malo novca*, (b) *da me drugi vole – da me drugi ne vole*, (c) *biti u trendu – biti van trenda* i (d) *prihvaćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova*. Skorovi implikovanosti prikazani su na slici 4.

Da bi utvrdili koji su konstrukti sržni, a koji periferni u sistemu konstrukata neuspešnih učenika neophodno je uzeti u obzir i skorove implikacija i skorove implikovanosti. U tabeli 18 prikazani su skorovi implikacija (redovi) i implikovanosti (kolone) za ceo uzorak konstrukata. Rezultati dobijeni primenom Mreže implikacija pokazuju da konstrukti *srećan – nesrećan* i *uspešan u školi – neuspešan u školi* imaju, u isto vreme, visok skor implikacija i visok skor implikovanosti. Ovaj nalaz je u potpunoj suprotnosti sa Hinklovom pretpostavkom da su u jednom elaborisanom sistemu konstrukata odnosi podređenosti i nadređenosti takvi da nadređeni konstrukti imaju mnogo implikacija po ostali deo strukture, odnosno da njihova promena utiče na promenu velikog dela strukture, te da nisu mnogo implikovani drugim konstruktima (Hinkle, 1965). S obzirom na to da je preko 70% učenika navelo da su *sreća* i *uspeh u školi* njihovi najznačajniji životni prioriteti i da se pokazalo da konstrukti *srećan – nesrećan* i *uspešan u školi – neuspešan u školi* imaju veliki broj implikacija, moglo se pretpostaviti da nisu podložni promenama, odnosno da nisu mnogo implikovani. Ipak, dobijeni podaci pokazuju suprotno.

Tabela 17: Značajnost razlika u skorovima implikovanosti

	M	SD	N	F	df	p
Uspešan u školi	5.08	1.67	60	44.19	8.472	0.00
Drugovi me prihvataju	2.65	1.87	60			
Imam uspeha u ljubavi	3.92	2.12	60			
Imam puno slobodnog vremena	3.85	1.69	60			
Da me drugi vole	2.40	1.95	60			
Da budem u trendu	2.60	1.99	60			
Da završim školu	3.80	2.15	60			
Srećan	6.12	1.69	60			
Da imam dosta love	2.03	1.97	60			

Konstrukt *srećan – nesrećan* najviše implicuje konstrukte vezane za domen obrazovanja i ljubavi: *uspešan u školi – neuspešan u školi*, *imati uspeha u ljubavi – nemati uspeha u ljubavi* i *završiti školu – nije završio školu*. Ovaj konstrukt najviše je implicovan konstruktom *završiti školu – nije završio školu* (tabela 18). Uzajamna veza između ovih konstrukata može da se iskaže na sledeći način: ako postanem nesrećan onda ne mogu da budem uspešan u školi, u ljubavi i da završim školu, a ako ne završim školu onda više ne mogu da budem srećan. Dakle, za učesnike našeg istraživanja *biti srećan* znači biti uspešan u školi, ljubavi i završiti školu.

Konstrukt *uspešan u školi – neuspešan u školi* najviše implicuje konstrukte *završiti školu – nije završio školu*, *imati puno slobodnog vremena – nemati puno slobodnog vremena* i *srećan – nesrećan*. Ovaj konstrukt najviše je implicovan konstruktom *srećan – nesrećan*. Uzajamna veza između ovih konstrukata može da se iskaže na sledeći način: ako postanem neuspešan u školi onda neću uspeti da završim školu, imaću više slobodnog vremena i biću nesrećan, a ako budem nesrećan onda neću moći da ostvarim uspeh u školi. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da *biti uspešan u školi*, iz perspektive učenika koji su pozicionirani kao neuspešni, znači završiti školu, imati malo slobodnog vremena i biti srećan.

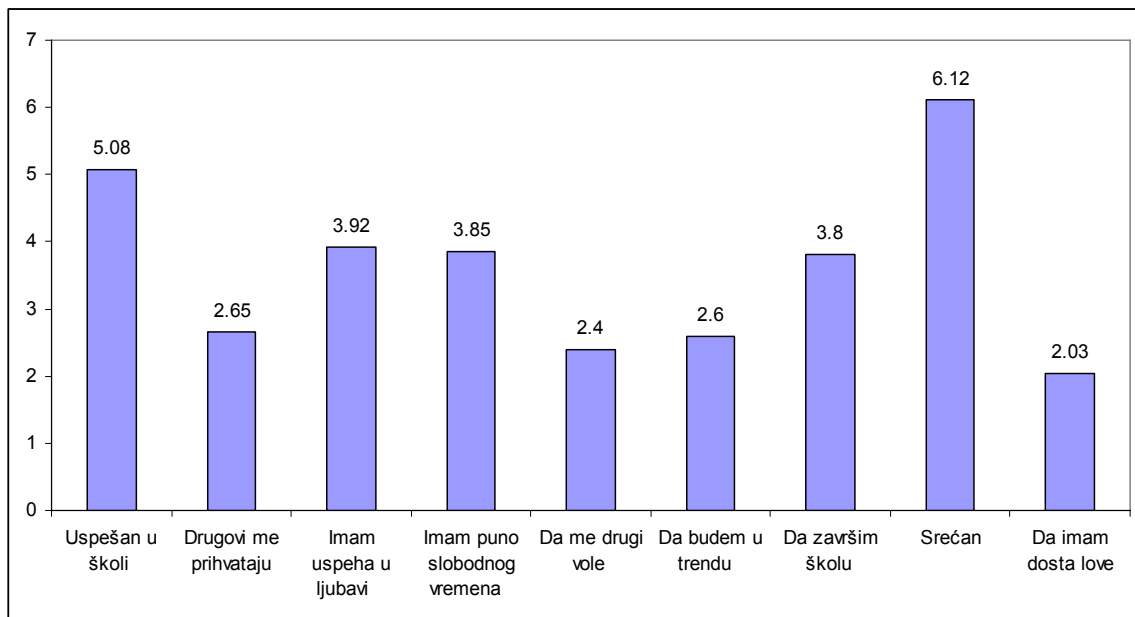
Iznenaduje i podatak da su konstrukti *imati dosta novca – imati malo novca* i *biti u trendu – biti van trenda* u isto vreme konstrukti sa najmanjim brojem implikacija, ali i najmanje implicovani konstrukti. Drugačije rečeno, njihova promena ne menja mnogo drugih konstrukata, ali i promena na drugim konstruktima ne utiče na njihovu promenu. Konstrukte *imati dosta novca – imati malo novca* i *biti u trendu – biti van trenda* najviše implicuje konstrukt *srećan – nesrećan*. Uzajamna veza između ovih konstrukata može da se iskaže na sledeći način: ako imam malo novca i ako nisam u trendu ne mogu da budem srećan.

Konstrukt *završiti školu – nije završio školu* je konstrukt koji ima veliki broj implikacija i koji je umereno implicovan, te se za ovaj konstrukt može reći da je u izvesnom smislu važniji od ostalih konstrukata u sistemu, ali ne i da je sržan. Ovaj konstrukt najviše implicuje *uspeh u školi* i *sreću*, a njega implicuje samo konstrukt *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Uzajamna veza između ovih konstrukata može se

iskazati na sledeći način: ako ne završim školu onda ću biti neuspešan i neću biti srećan, a ako budem neuspešan u školi onda neću završiti školu.

Konstrukt *prihvataćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova* je jedini konstrukt koji ima veliki broj implikacija i koji je malo implikovano, odnosno predstavlja jedini konstrukt koji se uklapa u Hinklovu pretpostavku o sržnosti. S obzirom na to možemo zaključiti da konstrukt *prihvataćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova* predstavlja sržni konstrukt za uspeh u životu u sistemu konstrukata neuspešnih učenika. Izgleda da je prihvaćenost od strane drugova izuzetno važna za učenike. Konstrukt *prihvataćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova* ima puno implikacija za ostale, takođe, važne konstrukte (sreća, slobodno vreme i školski uspeh), dok njega implikuje samo konstrukt *da me drugi vole – da me drugi ne vole* (tabela 18). Uzajamna veza između ovih konstrukata može se iskazati na sledeći način: ako postanem *odbaćen od strane drugova* onda ne mogu da budem srećan, imaću previše slobodnog vremena i popustiću u školi, neće me voleti, a ako *drugi prestanu da me vole* onda više ne mogu da budem prihvaćen od strane drugova. Promena na ovim konstruktima bi dovela do osećanja anksioznosti, pretnje i osećanja krivice, odnosno svesti da odstupaju od svoje sržne uloge.

Slika 4: Skorovi implikovanosti



Analiza podataka prikazanih u tabeli 18 ukazuje da nije dobijen ni jedan konstrukt koji bi bio periferan u smislu da malo implikuje, odnosno da menja druge konstrukte, a da je u isto vreme mnogo implikovani, odnosno podložan promenama. Jedno od mogućih objašnjenja ide u prilog validnosti sprovedenog istraživanja u smislu da su istraživanjem, zaista, obuhvaćeni oni konstrukti koji su učenicima najznačajniji.

Napred navedeni nalazi mogu da ukazuju na nedovoljnu elaborisanost sistema konstrukata neuspešnih učenika. Jer, kada je sistem konstrukata elaborisan u njemu postoje jasno određeni odnosi podređenosti i nadređenosti, odnosno jasna hijerarhijska struktura konstrukata. Na osnovu podataka sa Mreže implikacija vidimo da kod učenika još uvek nije uspostavljen hijerarhijski odnos životnih prioriteta. Čini se da je veliki broj konstrukata na istom nivou opštosti, što ukazuje na izvesnu nestabilnost i nedovoljnu elaboraciju njihovog sistema.

Tabela 18: Skorovi implikacija i implikovanosti za ceo uzorak (f)

Konstrukti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Zbir
1		10	23	50	16	15	51	49	23	237
2	37		33	40	34	25	27	52	5	253
3	48	8		28	9	16	29	52	12	202
4	48	17	30		11	17	34	34	13	204
5	40	35	34	19		21	31	49	7	236
6	22	28	28	15	22		14	32	16	177
7	46	21	25	37	21	17		53	28	248
8	50	23	45	23	21	16	37		17	232
9	16	16	16	21	11	27	10	38		155
Zbir	307	158	234	233	145	154	233	359	121	

Konstrukt 1: Uspešan u školi – neuspešan u školi

Konstrukt 2: Drugovi me prihvataju – drugovi me ne prihvataju

Konstrukt 3: Imam uspeha u ljubavi – nemam uspeha u ljubavi

Konstrukt 4: Imam puno slobodnog – nemam puno slobodnog vremena

Konstrukt 5: Da me drugi vole – da me drugi ne vole

Konstrukt 6: Da budem u trendu – da ne budem u trendu

Konstrukt 7: Da završim školu – da ne završim školu

Konstrukt 8: Srećan – nesrećan

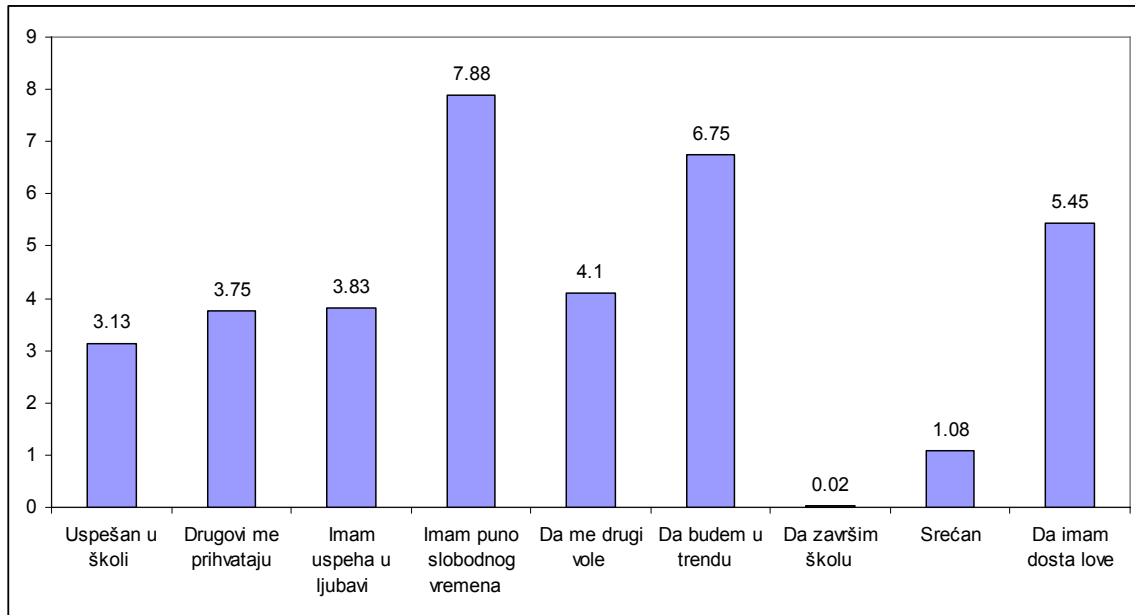
Konstrukt 9: Da imam dosta love – da imam malo love

Nadalje, zanimalo nas je koji su konstrukti najotporniji prema promeni, odnosno na kojim konstruktima učenici biraju da ostanu isti, da se tu ne menjaju. Podaci iz tabele 19 pokazuju da postoje značajne razlike u otpornosti konstrukata životnih prioriteta prema promeni. To znači da su neki konstrukti otporniji prema promeni od drugih, odnosno važniji od ostalih konstrukata u sistemu. Manji skorovi ukazuju na veću otpornost konstrukta prema promeni. Otpornost konstrukata životnih prioriteta prema promeni prikazana je na slici 5.

Tabela 19: Značajnost razlika u otpornosti konstrukata životnih prioriteta prema promeni

	M	SD	N	F	df	p
Uspešan u školi	3.13	1.44	60	362.66	8.472	0.00
Drugovi me prihvataju	3.75	0.93	60			
Imam uspeha u ljubavi	3.83	1.37	60			
Imam puno slobodnog vremena	7.88	0.32	60			
Da me drugi vole	4.10	1.05	60			
Da budem u trendu	6.75	0.51	60			
Da završim školu	0.02	0.13	60			
Srećan	1.08	0.33	60			
Da imam dosta love	5.45	1.36	60			

Slika5: Otpornost konstrukata životnih prioriteta prema promeni



Među konstruktima koji su najotporniji prema promeni nalaze se: *završiti školu – nije završio školu* i *srećan – nesrećan*. Konstrukti *imati puno slobodnog vremena – nemati puno slobodnog vremena* i *biti u trendu – biti van trenda* nalaze se među konstruktima koji su najmanje otporni prema promeni.

Rezultati dobijeni upotrebom Testa otpornosti konstrukata prema promeni pokazuju da bi se učenici najteže odrekli onoga što im je u životu najvažnije – da *završe školu* i da budu *srećni*. S obzirom na to moglo bi se pretpostaviti da ovi konstrukti imaju veliki broj implikacija i da su malo implikovani, odnosno da predstavljaju nadređene konstrukte³². Međutim, podaci dobijeni primenom Mreže implikacija ne potvrđuju u potpunosti ovu pretpostavku.

Ukoliko pogledamo podatke sa Mreže implikacija možemo uočiti da konstrukt *završiti školu – nije završio školu* ima veliki broj implikacija i da je umereno implikovan što u izvesnom smislu ide u prilog njegovoj važnosti za uspeh u životu učenika. Konstrukt *srećan – nesrećan* ima veliki broj implikacija, ali je i implikovan velikim brojem drugih konstrukata, odnosno može se lako promeniti usled promena na drugim konstruktima u sistemu. Sličnu situaciju uočavamo kod konstrukta *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Ovaj konstrukt je umereno otporan prema promeni, ima mnogo implikacija ali je i mnogo implikovan, odnosno lako se menja usled promene na drugim konstruktima u sistemu. Ukoliko se pogledaju načini na koji su ti konstrukti povezani, mogu se uočiti takozvane uzajamne veze, odnosno jedan konstrukt implikuje drugi, a u isto vreme je i implikovan od strane tog drugog konstrukta. Zbog toga se i dešava da jedan isti konstrukt ima mnogo implikacija i da je mnogo implikovan. Ovakvih uzajamnih veza u okviru ispitivanih konstrukata životnih prioriteta ima mnogo, što može da ukazuje na nedovoljnu elaborisanost sistema konstrukata.

Još jedan podatak zaslužuje pažnju. Reč je o konstruktima *prihvaćenost od strane drugova – odbaćenost od strane drugova*. Podaci dobijeni primenom Mreže otpornosti prema promeni pokazuju da ovaj konstrukt umereno važan u životu učenika, dok podaci

³² Denis Hinkl je osmislio Mrežu otpornosti da bi obezbedio pogodno sredstvo za proveru hipoteze da nadređeni konstrukti imaju najviše implikacija što ih ujedno čini konstruktima koji su najotporniji prema promeni (Hinkle, 1965).

iz intervjua i Mreže implikacija ukazuju da prihvaćenost od strane drugova predstavlja sržni konstrukt u sistemu konstruktata neuspešnih učenika. Ipak, na osnovu podataka iz intervjua, Mreže implikacija i Mreže otpornosti prema promeni možemo zaključiti da je učesnicima našeg istraživanja najvažnije da: budu prihvaćeni u grupi vršnjaka, ostvare adekvatan uspeh u školi, završe školu i budu srećni.

4. FAKTORI OBRAZOVNOG POSTIGNUĆA IZ PERSPEKTIVE NEUSPEŠNIH UČENIKA

Četvrti zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje faktora obrazovnog postignuća koje su neuspešni učenici najčešće navodili i koje smatraju najznačajnijim u kontekstu aktuelnog školovanja. Dakle, koga učenici vide kao agense obrazovnog postignuća? U tabeli 20 prikazani su faktori obrazovnog postignuća koje su neuspešni učenici najčešće navodili u intervjuu i njihova učestalost u celom uzorku, kao i u ženskom i muškom poduzorku.

Tabela 20: Najčešće navođeni faktori obrazovnog postignuća iz ugla učenika

	<i>Faktori</i>	<i>Devojke</i>	<i>Mladići</i>	<i>Svi</i>
1.	Nastavnik	92.1%	86.4%	90.0%
2.	Organizacija nastave	89.5%	81.8%	86.7%
3.	Društvo u razredu	86.8%	81.8%	85.0%
4.	Majka	60.5%	50.0%	56.7%
5.	Otac	42.1%	36.4%	40.0%
6.	Brat/sestra	15.8%	13.6%	15.0%
7.	Sudbina	7.9%	9.1%	8.3%
8.	Najbolji drug/dругarica	7.9%	4.5%	6.6%
9.	Dobar provod	2.6%	4.5%	3.3%
10.	Buka u učionici	2.6%	0%	1.7%
11.	Dosada	2.6%	0%	1.7%
12.	Umor	2.6%	0%	1.7%
13.	Depresija	2.6%	0%	1.7%
14.	Hladne učionice zimi	2.6%	0%	1.7%
15.	Svađe kod kuće	2.6%	0%	1.7%
16.	Bolest	2.6%	0%	1.7%
		N=38	N=22	N=60

U tabeli 21 prikazani su faktori obrazovnog postignuća koje su neuspješni učenici, u intervjuu, naveli kao najznačajnije i njihova učestalost u celom uzorku, kao i u ženskom i muškom poduzorku.

Tabela 21: Najznačajniji faktori obrazovnog postignuća iz ugla učenika

	<i>Faktori</i>	<i>Devojke</i>	<i>Mladići</i>	<i>Svi</i>
1.	Nastavnik	84.2%	86.4%	85.0%
2.	Organizacija nastave	78.9%	90.9%	83.3%
3.	Društvo u razredu	71.1%	90.0%	78.3%
4.	Majka	52.6%	45.5%	50.0%
5.	Otac	31.6%	36.4%	33.3%
6.	Brat/sestra	18.4%	18.2%	18.3%
7.	Sudbina	5.3%	9.1%	6.7%
8.	Najbolji drug/drugarica	5.3%	4.5%	5.0%
9.	Dobar provod	2.6%	4.5%	3.3%
		N=38	N=22	N=60

Podaci iz tabela 20 i 21 pokazuju da su tri najčešće navođena faktora obrazovnog postignuća ujedno i najznačajnija za učesnike našeg istraživanja: *nastavnik*, *organizacija nastave* i *društvo u razredu*.

Podatak da je *nastavnik* jedan od najznačajnijih faktora obrazovnog postignuća učenika ne predstavlja novinu. Većina autora saglasna je da nastavnik predstavlja jednu od centralnih ličnosti u vaspitno-obrazovnom procesu i stvaranju klime podsticajne za učenje. Na pitanje – „Na koji značajan način ponašanje nastavnika utiče na nivo tvog obrazovnog postignuća?“ – učenici su davali različite odgovore koji se mogu svrstati u tri grupe: (a) kvaliteti nastavnika kao osobe, (b) nastavni stil i (c) stručna kompetentnost nastavnika. Učesnici našeg istraživanja navode da su nastavnici, često, nepravedni prema pojedinim učenicima, nespremni da objasne nejasno i pruže pomoć kada je to neophodno. Pored toga, učenici ukazuju da nastavnici predaju lekcije na dosadan i nerazumljiv način, kao i da su nedosledni u svojim zahtevima i postupcima. Izvesan broj učenika ukazuje i na stručnu neosposobljenost pojedinih nastavnika čija se predavanja svode na diktiranje

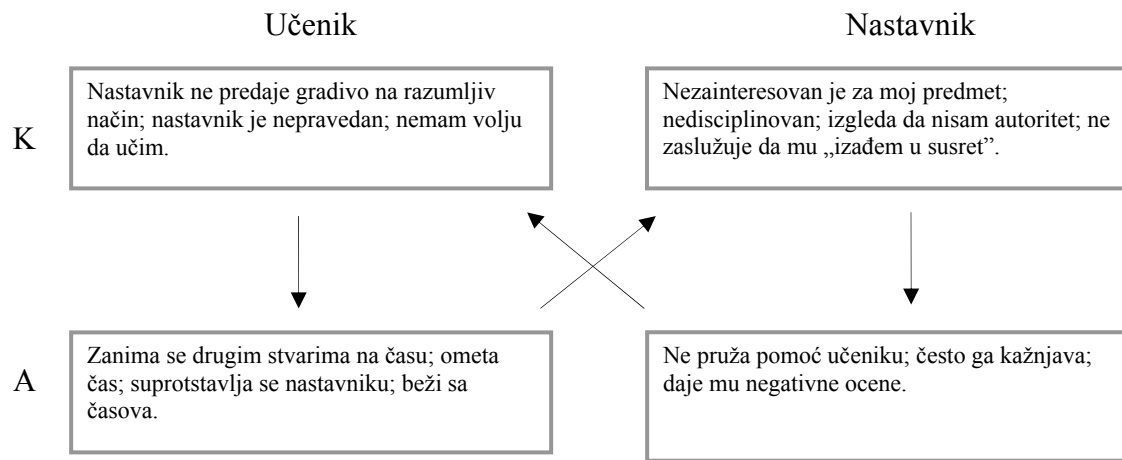
predviđenih nastavnih sadržaja. Učenici ističu da kod nastavnika koji praktikuju diktiranje lekcija „dobru” ocenu može da dobije samo učenik koji napamet nauči beleške sa časa. Isto tako, učenici ukazuju da nastavnici umesto da ocenjuju pokazano znanje, koriste ocenu kako bi kaznili ono što procenjuju kao neprimereno ponašanje. Zbog toga, između sposobnosti učenika i njegovog obrazovnog postignuća nastaje diskrepanca koja se tumači kao školski neuspeh, a koja suštinski odražava pristrasnost u ocenjivanju.

Učenici ukazuju da bi se njihovo obrazovno postignuće poboljšalo ukoliko bi nastavnici bili strpljivi, spremni da objasne delove gradiva koji su im nerazumljivi, kao i kada bi na zanimljiv i interesantan način predavali lekcije. Ukoliko bi se nastavnici ponašali u skladu sa očekivanjima svojih učenika, problem školskog neuspeha bi se verovatno, u izvesnoj meri, rešio. Situacija je, međutim, mnogo kompleksnija jer i nastavnici imaju određena očekivanja od učenika koja utiču na učenikovo ponašanje i javljaju se kao posledica reagovanja učenika na nastavnikova očekivanja. Od načina na koji konstruiše ponašanje učenika, umnogome zavisi i ponašanje nastavnika prema učeniku, odnosno mere koje će preduzeti u rešavanju opaženih problema.

Konkretnije, način na koji učenik konstruiše sebe, sopstveno konstruisanje i konstruisanje nastavnikovog procesa konstruisanja, uključujući i ponašanje koje iz njih sledi, prožimaju se i međusobno utiču jedno na drugo. Proishod ove mreže konstruisanja dovodi do toga da učenikovo ponašanje dovodi do nastavnikove konstrukcije iz koje sledi neka akcija, a ta akcija predstavlja opazivo ponašanje na osnovu koga učenik, takođe, uobličava neku konstrukciju i onda nastavlja sa svojim ponašanjem čija je osnova nastavnikovo ponašanje. Između dva ponašanja, sopstvenog i nastavnikovog, umeće se i nivo konstruisanja, odnosno osmišljavanja i doživljavanja. Tako se uspostavlja i oblik komunikacije u kojoj ponašanja učenika i nastavnika uzajamno validiraju konstruisanje iz koga sledi akcija ponašanja, te se tako u petlji nastavlja jedan beskonačan proces ponavljanja iste strategije iz koje je veoma teško naći izlaz. Ovakva situacija može se predstaviti sa četiri kvadrata koji su povezani linijama intrapersonalnih i interpersonalnih uticaja koje podsećaju na leptir mašnu (slika 6)³³.

³³ „Sistemska leptir mašna” pruža uvid u neka ponašanja koja su vrlo dosledna, a mogu se posmatrati kao proishod odnosa. Ova tehnika dobila je ime po karakterističnom sklopu koji se formira kada se strelicama povežu konstrukti i ponašanja koja iz njih proishode u nekoj dijadi (nastavnik – učenik).

Slika 6: Sistemska „leptir-mašna” odnosa nastavnika i učenika³⁴



Po našem mišljenju, izlaz iz ovakve situacije nalazi se u uspostavljanju dijaloga između nastavnika i učenika. U tom dijalogu pregovaralo bi se oko značenja školskog neuspeha, uzajamnih očekivanja i potreba, ali i prepreka i ograničenja.

Nadalje, 83.3% učenika navodi da je *organizacija nastave* izuzetno značajan faktor obrazovnog postignuća. Prema njihovom mišljenju, organizacija nastave je neadekvatna što, u velikoj meri, doprinosi negativnim obrazovnim ishodima. Nalazi našeg istraživanja sugerišu da u nastavi još uvek preovlađuje tradicionalni vid rada sa učenicima, u kome oni imaju ulogu pasivnih primalaca znanja i malo prostora za samostalno istraživanje i samoistraživanje. Konkretnije, učenici navode da slušanje nastavnikovih predavanja predstavlja najučestaliju aktivnost na časovima, koja su iz njihove perspektive – dosadna, iscrpljujuća i beskorisna. S obzirom na to da učenici ne nailaze na adekvatne izazove u nastavi, oni razvijaju različite strategije ponašanja koje nastavnici opažaju kao neprimerene – povremeno isključivanje ili potpuno povlačenje iz nastave, ometanje časa i ulaženje u konflikte sa nastavnicima.

Sledeći faktor obrazovnog postignuća koji je najčešće navođen i koji je istovremeno jedan od najznačajnijih, za učesnike našeg istraživanja, jeste *društvo u*

³⁴ K – nivo konstrukcije; A – nivo akcije. Svaka procena neke osobe uvek obuhvata dva nivoa: (a) nivo značenja, osmišljavanja, odnosno konstruisanja i (b) nivo ponašanja, odnosno akcije kojom se to konstruisanje proverava. Svako opažanje predstavlja neku vrstu vodiča za akciju. Nema opažanja iz kog ne proističe neka akcija, niti ima neke akcije koja nije zasnovana na prethodnom opažanju. U leptir mašini uvek se polazi od akcije, odnosno od onog što je manifestno.

razredu. Učesnici našeg istraživanja navode da društvo u razredu negativno utiče na nivo njihovog obrazovnog postignuća. Ovo se može tumačiti time da učenici u ovom periodu³⁵ imaju jaku potrebu da budu prihvaćeni od strane svojih drugova i da su spremni da se prilagode akademskim normama vršnjačke grupe, čak i kada su one društveno neprihvatljive. Na pitanje – Zašto društvo iz razreda negativno utiče na tvoje obrazovno postignuće? – učenici su davali različite odgovore koji se mogu razvrstati u dve grupe. U prvu grupu svrstani su odgovori učenika koji sebe opažaju kao prihvaćene, dok se u drugoj grupi nalaze odgovori učenika koji sebe opažaju kao odbačene od strane drugova iz razreda. Učenici koji sebe opažaju kao prihvaćene od strane drugova izjavljuju da im je zanimljivije da sa društvom iz razreda „pobegnu sa časa”, nego da „sede u učionici” i slušaju „dosadna” predavanja nastavnika. Ukoliko, pak, izaberu da ostanu na času, učenici se trude da budu zainteresovani za ono što nastavnik predaje, ali se „uvek nađe neko od drugara da im odvuče pažnju”. S druge strane, učenici koji sebe opažaju kao odbačene od strane drugova iz razreda navode da često odsustvuju iz škole, jer se osećaju neprijatno u učionici, a posebno na odmoru između dva časa. Da bi izbegli neprijatnost, ovi učenici biraju da neposećuju školu. Ono što uočavamo kao zajedničko u izjavama obe grupe učenika jeste nepohađanje nastave. Ono po čemu se ove dve grupe učenika razlikuju jesu razlozi zbog kojih odsustvuju sa nastave. No, bez obzira na međusobne sličnosti i razlike, efekti njihovog ponašanja imaju isti proishod, odnosno obe grupe učenika ostvaruju neuspeh u školi.

Većina autora saglasna je da ukoliko vršnjaci nisko vrednuju obrazovno postignuće, zainteresovanost učenika za visoke ocene će se, verovatno, smanjivati tokom vremena; i obrnuto, ukoliko vršnjačka grupa visoko vrednuje obrazovno postignuće, učenikova zainteresovanost će se, najverovatnije, povećati tokom vremena. Međutim, nalazi našeg istraživanja sugerišu da učenici ostvaruju neuspeh u školi i ispoljavaju različite oblike neprimerenog ponašanja (beže sa časova sa svojim razrednim drugovima, ometaju nastavni proces i slično), zato što im je u školi dosadno, a ne zato što nisko vrednuju obrazovno postignuće. Izgleda da suština problema proizlazi iz nastavnikovog neprepoznavanja da se iza neprimerenog ponašanja i školskog neuspeha učenika, između ostalog, krije i nedostatak izazova u školi. S obzirom na to, nastavnici neadekvatno

³⁵ Period adolescencije.

reaguju na „neprimerena” ponašanja učenika i na taj način pokreću „lanac nesporazuma” što produbljuje probleme učenika koji su pozicionirani kao neuspešni.

Važan faktor obrazovnog postignuća koji učenici, takođe, često navode je *porodica* iz koje potiču. Na osnovu izjava učesnika našeg istraživanja možemo zaključiti da uzroci njihovog neuspeha u školi proizlaze iz loše komunikacije među članovima porodice, ali i usled bolesti ili odsustva roditelja. Poznato je da učenici koji odrastaju u takvoj porodičnoj klimi – investiraju manje energije u obrazovno postignuće. Interesantno je da učenici navode da je uticaj majke na obrazovno postignuće značajniji od uticaja koji ostvaruje otac. Ovo se može objasniti time da su majke, u većoj meri od očeva, uključene u svakodnevene školske aktivnosti svoje dece. Pored roditelja, izvesan broj učenika (18.3%) navodi da braća i sestre u značajnoj meri doprinose nivou njihovog obrazovnog postignuća. Izvesan broj učenika navodi da ih suparnički odnos sa starijim bratom/sestrom ometa u učenju, ali i da druženje sa bratom/sestrom, kao i briga o mlađiem bratu/sestri – oduzima mnogo vremena koje bi mogli da posvete učenju.

Mali broj učenika navodi *sudbinu* (6.7%), *najboljeg prijatelja* (5.0%) i *dobar provod* (3.3%) kao značajne faktore obrazovnog postignuća. Iako ove faktore ne navodi veliki broj učenika oni, ipak, predstavljaju novu dimenziju značenja koja je za izvesan broj učenika relevantna u njihovom pokušaju da osmisle razloge vlastitog neuspeha u školi.

5. LIČNI RESURSI NEUSPEŠNIH UČENIKA U KONTEKSTU AKTUELNOG ŠKOLOVANJA

Peti zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje ličnih resursa koji su najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja. U tabeli 22 nalazi se lista ličnih resursa učenika relevantnih za optimalno obrazovno postignuće, odnosno najvažnijih ličnih resursa u kontekstu aktuelnog školovanja koje su učesnici ispitivanja navodili u intervjuu i njihova učestalost u celom uzorku, kao i u ženskom i muškom poduzorku.

Tabela 22: Najvažniji lični resursi u kontekstu aktuelnog školovanja iz perspektive sâmh učenika (%)

	<i>Lični resursi</i>	<i>Devojke</i>	<i>Mladići</i>	<i>Svi</i>
1.	Sposoban	78.9%	72.7%	76.7%
2.	Dolaziti na nastavu	78.9%	72.7%	76.7%
3.	Vredan	68.4%	54.5%	63.3%
4.	Biti miran na času	68.4%	50.0%	61.7%
5.	Samostalan u učenju	63.2%	45.5%	56.7%
6.	Redovno učiti	57.9%	45.5%	53.3%
7.	Biti prihvaćen	52.6%	40.9%	48.3%
8.	Poslušan	52.6%	36.4%	46.7%
9.	Odgovoran	50.0%	40.9%	46.7%
10.	Siguran u sebe	36.8%	45.5%	40.0%
11.	Pravedan	34.2%	36.4%	35.0%
12.	Volja za učenje	28.9%	36.4%	31.7%
13.	Lukav	26.3%	36.4%	30.0%
14.	Dosledan	26.3%	36.4%	30.0%
		N=38	N=22	N=60

Prema mišljenju 76.7% učenika najvažniji lični resursi u kontekstu aktuelnog školovanja su *biti sposoban* i *redovno pohađati nastavu*. Na pitanje – „Šta za tebe znači kad za sebe ili svog druga kažeš da je sposoban?“ – učenici su davali različite odgovore. Ono što se

izdvaja kao zajedničko, u različitim odgovorima učenika, jeste da je sposobna osoba, zapravo, osoba koja je pametna. Takva osoba je, uglavnom, usmerena na dokazivanje sopstvenih intelektualnih sposobnosti umesto na proces učenja. Čini se da je glavna „deviza” učenika koji su pozicionirani kao neuspešni – „Mi smo neuspešni, ali smo zato pametni i možemo mnogo toga što ne mogu oni koji su uspešni”. S obzirom na način na koji učenici konstruišu osobu koja je sposobna, stiže se utisak da su učenici skloni da žrtvuju prilike da nešto nauče što ih je i učinilo lakim plenom za pojavu školskog neuspeha. S druge strane, kada je u pitanju *pohađanje nastave* – učenici ističu važnost redovnog pohađanja nastave za adekvatno obrazovno postignuće. Na pitanje – „Zbog čega je važno da redovno dolaziš na nastavu?” – učenici su davali različite odgovore koji se mogu razvrstati u dve grupe. U prvoj grupi nalaze se oni odgovori koji upućuju na isticanje sopstvenih intelektualnih sposobnosti i važnost slobodnog vremena:

„Zapamtiću lekciju na času, tako da neću morati da gubim vreme na učenje kod kuće. Imaću više slobodnog vremena za uživanje.”

U drugoj grupi nalaze se odgovori koji upućuju na spremnost učenika da se ponašaju u skladu sa pravilima koja opažaju kao korisna za lako dolaženje do cilja:

„Ako dolaziš redovno na časove to znači da poštuješ nastavnika i njegov predmet. A, nastavnicima to znači. Oni vole učenike koji stalno dolaze na njihove časove. Zapamte da si uvek tu, pa ti daju veću ocenu, kao nagradu za trud.”

Čini se da je prva grupa razloga za redovno pohađanje nastave povezana sa načinom na koji učenici doživljavaju sebe – „Ja sam pametan i nema potrebe da dodatno učim kod kuće, kad i onako zapamtim sve što nastavnik predaje, naravno, ukoliko pažljivo slušam na času.”

Pored toga, više od polovine učenika smatra da su *biti vredan i miran na času* važni lični resursi za optimalno obrazovno postignuće. Iako učenici ističu važnost napred navedenih resursa, oni, ipak, izjavljuju da sebe opažaju kao lenje i da im je teško da budu mirni na času. Značajan broj učenika navodi da su *samostalnost u učenju i redovno*

savladavanje nastavnog gradiva, takođe, važni lični resursi za adekvatno obrazovno postignuće.

Napred izloženi nalazi sugerišu da učenici znaju koji lični resursi su važni za uspeh u školi, ali da nisu spremni da se ponšaju u skladu s tim, već da radije idu „linijom manjeg otpora”. Njima je najvažnije da se pred sobom i drugima pokažu kao pametni i da redovno dolaze na nastavu da bi ih nastavnik za poslušnost i uvažavanje predmeta koji predaje – nagradio većom ocenom, ali i da bi na času zapamtili gradivo kako bi imali više slobodnog vremena. Ukoliko je potrebno, mogu da budu i vredni i mirni na času. Iako su svesni da nije dobro biti kampanjac, oni ipak ne mogu redovno da uče.

Učenici smatraju da je za adekvatno obrazovno postignuće, takođe, važno da budu prihvaćeni, poslušni, odgovorni i sigurni u sebe. Zanimljive su izjave učenika da nastavnici, uglavnom, prihvataju učenike koji su poslušni i odgovorni, kao i da takvi učenici dobijaju bolje ocene, upravo, zbog navedenih ličnosnih društveno poželjnih kvaliteta, a ne zbog iskazanog znanja. Isto tako, učenici navode da osobe koje su sigurne u sebe brže savladavaju nastavno gradivo, jer se ne preispituju da li mogu ili ne mogu da nauče predviđeno gradivo. Konačno, manji broj učenika navodi da su za adekvatno obrazovno postignuće bitni lični resursi, kao što su: biti pravedan, imati volju za učenje, biti lukav i dosledan. Na pitanje – „Zbog čega je, za uspeh u školi, važno da budeš pravedan?” – učenici su davali odgovore – „Pa, eto važno je i to” i „Ne znam”. Na osnovu razgovora sa učenicima možemo zaključiti da su konstrukti *pravedan* – *nepavedan*, *imati volju za učenje* – *bezvoljnost u učenju* i *biti dosledan* – *biti nedosledan* uzajamno povezani konstrukti i to tako da upotreba jednog nužno uključuje i preostala dva konstrukta koji čine tu konstelaciju. Na primer, kad kažemo da neko ima volju za učenje, to onda nužno znači i da je dosledan i pravedan. Konstelatorni konstrukti povećavaju prediktivnu jasnoću i omogućavaju predikciju i jasnoću događaja. S druge strane, prema mišljenju učenika, u kontekstu aktuelnog školovanja, poželjno je poslužiti se i lukavstvom. Učenici smatraju da lukave osobe prozale bolje u životu od osoba koje su naivne. Za sebe misle da su više naivni nego lukavi.

6. STRUKTURA KONSTRUKATA NEUSPEŠNIH UČENIKA U KONTEKSTU AKTUELNOG ŠKOLOVANJA

Šesti zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje strukture konstrukata neuspješnih učenika u kontekstu aktuelnog školovanja. S obzirom na to podaci sa grupne Mreže repertoara obrađeni su faktorskom analizom na stinging-out matrici, metodom glavnih komponenti uz varimax rotaciju osa. Analiza glavnih komponentata predstavlja postupak svođenja većeg broja dimenzija, u našem slučaju konstrukata, na mali broj latentnih varijabli na osnovu interkorelacija konstrukata. Primena analize glavnih komponentata je pokazala da je početnu složenu strukturu konstrukata i elemenata moguće redukovati na jednostavniju.

Podaci iz tabele 23 pokazuju da su kod nerotiranih faktora dobijene dve komponente – prva komponenta objašnjava 51.99% ukupne varijanse, dok druga komponenta objašnjava svega 7.08% ukupne varijanse. S obzirom na to da je drugom komponentom objašnjen vrlo mali procenat ukupne varijanse možemo zaključiti da je, kod nerotiranih faktora, dobijena samo jedna dimenzija duž koje se mogu razvrstati svi konstrukti.

Tabela 23: Svojstvene vrednosti dobijenih komponenti

Komponente	Eigenvalues			Izdvojeni faktori			Rotirani faktori		
	Total	% SD ²	Kumulativni	Total	% SD ²	Kumulativni	Total	% SD ²	Kumulativni
1	8.32	51.99	51.99	8.32	51.99	51.99	4.76	29.74	29.74
2	1.13	7.08	59.06	1.13	7.08	59.06	4.69	29.33	59.06
3	0.85	5.34	64.40						
4	0.80	4.98	69.38						
5	0.64	3.98	73.36						
6	0.60	3.76	77.12						
7	0.55	3.41	80.54						
8	0.44	2.74	83.28						
9	0.42	2.63	85.91						
10	0.39	2.46	88.37						
11	0.36	2.27	90.64						
12	0.34	2.11	92.75						
13	0.32	1.99	94.74						
14	0.29	1.84	96.58						
15	0.28	1.78	98.36						
16	0.26	1.64	100.00						

Procenat objašnjene varijanse je važan jer ukazuje na to koliko je sistem konstrukata jednostavan, odnosno kompleksan. Što je veći procenat varijanse koji je objašnjen prvom komponentom, to je sistem manje kompleksan. To znači da su konstrukti tesno povezani i da čine jednu konstelaciju – ono što, obično, nazivamo stereotipnim mišljenjem.

Tabela 24: Matrica strukture ekstrahovanih faktora

<i>Konstrukti</i>	<i>Prva komponenta: Ponašajne strategije</i>	<i>Druga komponenta: Ličnost dobrog učenika</i>
Uspešan u školi – Neuspešan u školi	0.78	
Redovno učiti – Biti kampanjac	0.77	
Volja za učenje – Bezvoljnost u učenju	0.74	
Redovno pohađati nastavu – Izostajati sa nastave	0.67	
Biti miran na času – Ometati čas	0.64	
Vredan – Lenj	0.61	0.49
Odgovoran – Neodgovoran	0.60	0.56
Prihvaćen – Odbačen		0.77
Pravedan – Nepravedan		0.74
Siguran u sebe – Nesiguran u sebe		0.64
Dosledan – Nedosledan	0.47	0.64
Sposoban – Nesposoban		0.63
Samostalan u učenju – Nesamostalan u učenju	0.48	0.60
Obrazovan – neobrazovan	0.53	0.59
Lukav – Naivan		0.59
Posluššan – Neposluššan	0.52	0.56

Kod nerotiranih faktora, dakle, imamo klasičan primer prilično stegnuto konstruisanja gde postoji značajna korelacija između faktora³⁶ što znači da smo, zapravo, dobili jednu teoriju, a ne dve. Ipak, na osnovu ovih podataka ne možemo zaključiti da je sistem

³⁶ Stegnuti konstrukti su oni konstrukti koji su vrlo blisko povezani u mrežu sa drugim konstruktima i vode ka nepromenljivim predviđanjima.

konstrukata učesnika istraživanja monolitan kada je reč o konstruisanju agenasa relevantnih za visoka obrazovna postignuća³⁷.

Kada se faktori zarotiraju situacija postaje nešto drugačija. Konkretnije, rezultati nakon rotacije faktora pokazuju da su se konstrukti ponuđeni u istraživanju grupisali u dva klastera ili dve konstelacije konstrukata koje zajedno objašnjavaju 59.06% ukupne varijanse (tabela 23). Prva komponenta odnosi se na anticipovanje ponašajnih strategija relevantnih za visoka obrazovna postignuća, dok se druga glavna komponenta odnosi na anticipovanje ličnosti dobrog đaka (tabela 24). Drugačije rečeno, učenici prave dve vrste anticipacija u vezi sa agensima relevantnim za visoka obrazovna postignuća. Prva se odnosi na *ponašajne strategije važne za visoka obrazovna postignuća* koju obrazuju sledeći polovi eliciranih konstrukata: uspeh u školi, redovno učiti, imati volju za učenje, redovno pohađati nastavu i biti miran na času. Navedene ponašajne strategije kao da upućuju na to da bi dobar đak trebalo da bude disciplinovan, odnosno da ne odstupa od norme dobrog i ispravnog. Druga anticipacija odnosi se na *ličnost dobrog đaka*, preciznije na validiranje učenika kao vrednih, odgovornih, prihvaćenih, pravednih, sigurnih u sebe, doslednih, sposobnih, samostalnih u procesu učenja, obrazovanih, lukavih i poslušnih. Zapravo, imamo dve teorije koje su nezavisne jedna od druge: (a) *teorija o strategijama ponašanja važnim za visoka obrazovna postignuća* koja govori o tome kako treba da se ponaša učenik u školskom kontekstu, i (b) *teorija o ličnosti dobrog đaka* koja govori o tome kakav je dobar đak kao osoba, šta ga odlikuje i šta se od njega očekuje. Drugim rečima, izgleda kao da je u učeničkim percepcijama jedno kakav je neko kao osoba, kakav neko treba da bude, a kao da je sasvim druga stvar koja ponašanja se od njega očekuju.

³⁷ Monolitan sistem u konstruisanju znači da su konstrukti u njemu povezani u konstelacije, kao i da se na dimenziji *labavo – stegnuto* nalaze na ovom drugom polu. Monolitan sistem bi dakle, podrazumevao crno-belo konstruisanje sa jasno predvidljivim ishodima i elementima koji su potpuno prediktivno jasni.

**7. POLOŽAJ POJEDINAČNIH ELEMENATA RELEVANTNIH ZA
OBRAZOVNO POSTIGNUĆE NA NAJVAŽNIJIM
KOMPONENTAMA KONSTRUKATA**

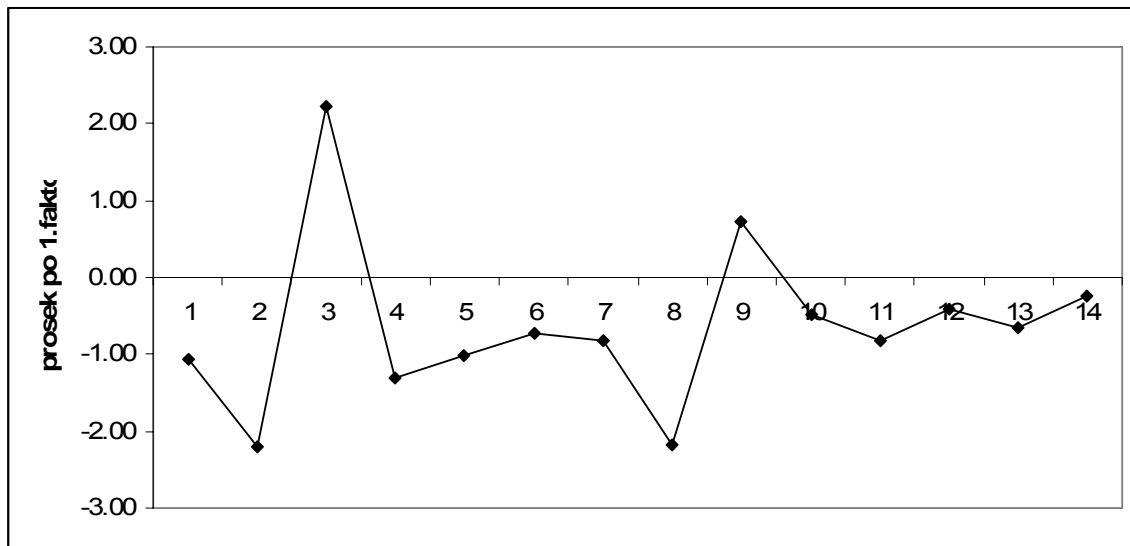
Sedmi zadatak našeg istraživanja bio je da se utvrdi položaj pojedinačnih elemenata relevantnih za obrazovno postignuće na najvažnijim komponentama konstrukata. Jednofaktorskom analizom varijanse za ponovljena merenja utvrđene su razlike u izraženosti pojedinih elemenata na izdvojenim dimenzijama konstrukata. Na prvoj komponenti koja se odnosi na anticipovanje ponašajnih strategija relevantnih za visoka obrazovna postignuća, najizraženiji elementi su: *ja nipošto, ja kao loš đak, ja idealno i ja kao dobar đak* (tabela 25 i slika 7)³⁸.

*Tabela 25: Značajnost razlika u izraženost elemenata
na prvoj komponenti (ponašajne strategije)*

<i>Red. broj</i>	<i>Elementi</i>	M	SD	N	F	df	p
1.	Ja sada	2.93	0.77	60	94.82	13.767	0.00
2.	Ja idealno	1.79	0.71	60			
3.	Ja nipošto	6.23	0.76	60			
4.	Majka	2.68	0.97	60			
5.	Otac	2.99	0.97	60			
6.	Brat/Sestra	3.28	0.98	60			
7.	Najbolji drug	3.19	1.01	60			
8.	Ja kao dobar đak	1.81	0.77	60			
9.	Ja kao loš đak	4.73	1.27	60			
10.	Dobar provod	3.51	1.04	60			
11.	Nastavnik	3.18	1.05	60			
12.	Društvo u razredu	3.60	1.11	60			
13.	Organizacija nastave	3.34	1.05	60			
14.	Sudbina	3.75	0.72	60			

³⁸ Aritmetička sredina (M) koja iznosi oko 2.00 ili je manja od 2.00 ukazuje na izraženost elemenata na pozitivnom polu izdvojene dimenzije; Aritmetička sredina koja iznosi između 6.00 i 7.00 ukazuje na izraženost elemenata na negativnom polu izdvojene dimenzije.

Slika 7: Izraženost elemenata na prvoj dimenziji konstrukata (ponašajne strategije)



Preciznije, nalazi pokazuju da učesnici istraživanja jako dobro znaju šta ne bi želeli da budu. Oni nipošto ne bi želeli da budu štreberi, odnosno učenici ne žele da razvijaju strategije ponašanja koje su relevantne za visoka obrazovna postignuća zbog čega su, najverovatnije, u vaspitno-obrazovnom diskursu pozicionirani kao neuspešni. Nadalje, nalazi pokazuju da je element *ja kao loš đak* prediktivno delimično jasan. To znači da ovaj element nije ocenjivan ekstremnijim ocenama. Element *ja kao dobar đak* je prilično prediktivno jasan. Dobar đak je uspešan u školi, vredan, odgovoran, redovno uči, ima volju za učenje, redovno pohađa nastavu i neometi čas. Element *ja idealno* je, takođe, prediktivno jasan. Učenici bi želeli da redovno uče i pohađaju nastavu, da ojačaju volju za učenje, da budu mirni na času, uspešni u školi, vredni i odgovorni.

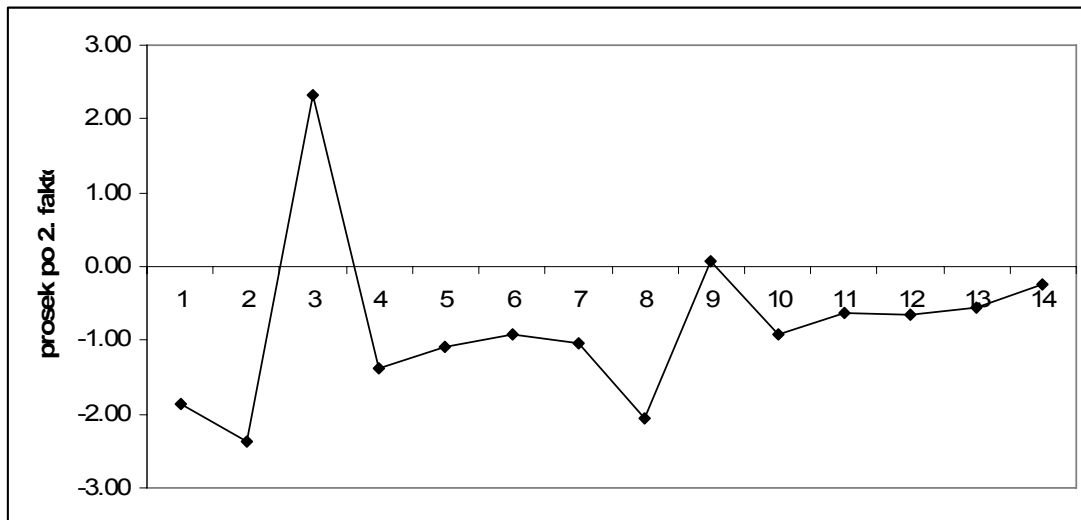
Na drugoj komponenti koja se odnosi na anticipovanje ličnosti dobrog đaka, najizraženiji elementi su: *ja nipošto*, *ja idealno* i *ja kao dobar đak* (tabela 26 i slika 8). Ovi nalazi pokazuju da učenici nipošto ne žele da budu odbačeni, nepravedni, nesigurni u sebe, nedosledni, nesposobni, nesamostalni, neobrazovani, naivni i neposlušni. Dok je element *ja nipošto* prilično prediktivno jasan, odnosno ocenjivan je ekstremnijim ocenama, element *ja kao loš đak* je prilično prediktivno nejasan, odnosno ocenjivan je uglavnom četvorkama, koje u ovom slučaju znače ili da učesnik istraživanja nije mogao da se odluči na kojem polu konstrukta se element nalazi, ili da taj element leži van područja primene određenih konstrukata. Elementi *ja idealno* i *ja kao dobar đak* su,

takođe, prilično prediktivno jasni. Učenici vrlo dobro znaju šta to znači biti dobar đak i tome teže.

Tabela 26: Značajnost razlika u izraženost elemenata na drugoj dimenziji konstrukata (ličnost dobrog đaka)

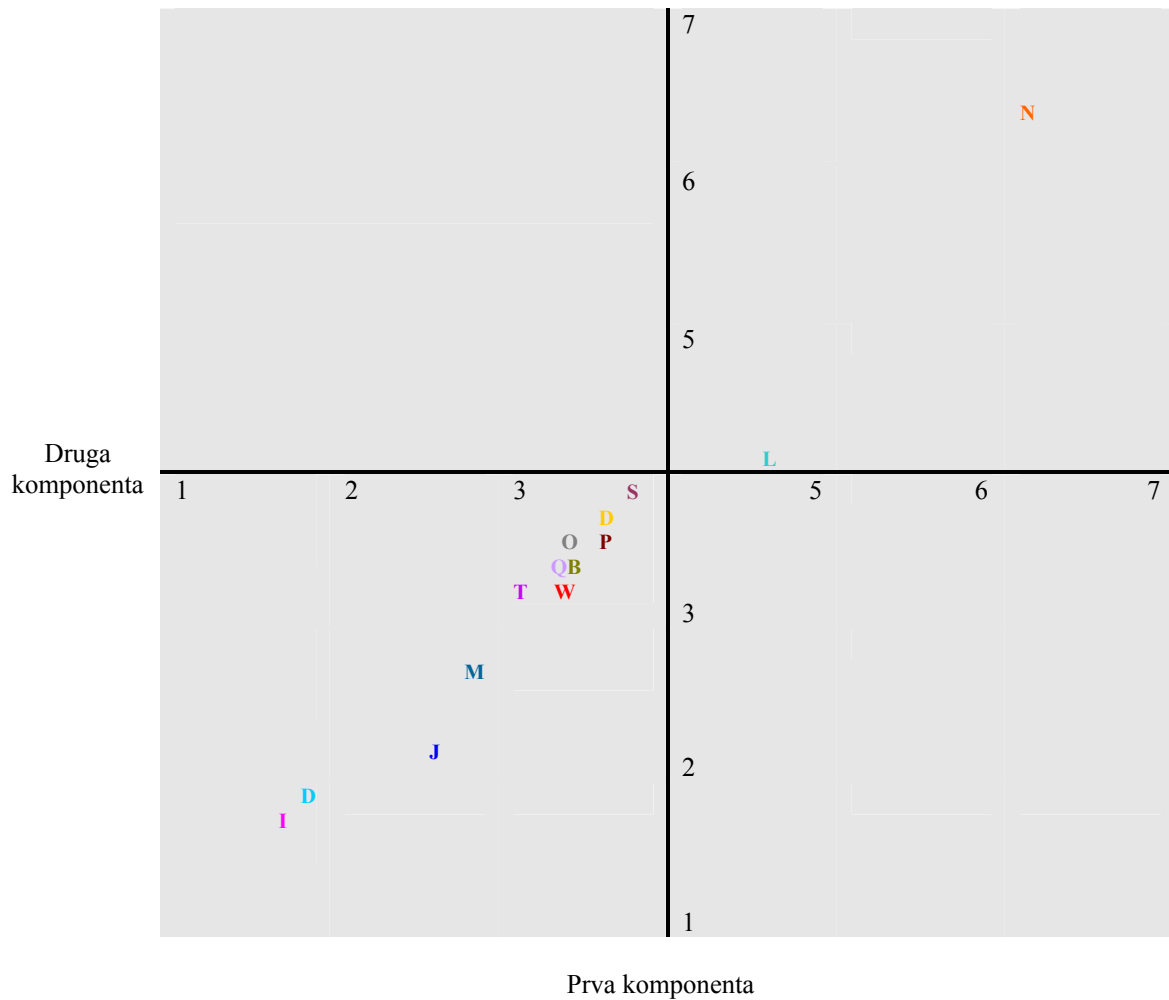
Redni broj	Elementi	M	SD	N	F	df	p
1.	Ja sada	2.13	0.62	60	106.20	13.767	0.00
2.	Ja idealno	1.63	0.50	60			
3.	Ja nipošto	6.31	0.66	60			
4.	Majka	2.62	0.85	60			
5.	Otac	2.92	0.92	60			
6.	Brat/Sestra	3.07	0.91	60			
7.	Najbolji drug	2.95	1.08	60			
8.	Ja kao dobar đak	1.95	0.73	60			
9.	Ja kao loš đak	4.08	1.40	60			
10.	Dobar provod	3.07	0.91	60			
11.	Nastavnik	3.38	0.96	60			
12.	Društvo u razredu	3.35	1.03	60			
13.	Organizacija nastave	3.45	0.95	60			
14.	Sudbina	3.76	0.71	60			

Slika 8: Izraženost elemenata na drugoj dimenziji konstrukata(ličnost dobrog đaka)



Na slici 9 prikazan je položaj elemenata u prostoru koji grade izdvojene dimenzije konstrukata. Elementi su označeni slovima.

Slika 9: Položaj elemenata u prostoru koji grade dimenzije konstrukata



- J** – ja sada
- I** – ja idealno
- N** – ja nipošto
- M** – majka
- T** – otac
- B** – brat/sestra
- W** – najbolji drug/dругarica
- D** – ja kao dobar đak
- L** – ja kao loš đak
- P** – dobar provod
- Q** – nastavnik
- D** – društvo u razredu
- O** – organizacija nastave
- S** – sudbina

Podaci sa slike 9 pokazuju da učenici sebe pozicioniraju na pozitivnim polovima obe dimenzije konstrukata, odnosno da vide sebe kao odgovorne, sposobne, vredne, pravedne, prihvaćene, obrazovane, dosledne itd. Zanimljivo je da učenici koji su pozicionirani kao neuspešni nipošto ne vide sebe kao neuspešne. To može da znači više stvari. Možemo pretpostaviti da učenici pokušavaju da se odbrane od preteće hipoteze – „loš đak je glup”, pa kažu – „nisam loš samo sam lenj”. Ili, pak da oni sebe doživljavaju kao uspešne đake. Postavlja se pitanje: šta onda, uopšte, znači biti loš đak? Da li to znači biti u potpunosti nesposoban ili je, pak, reč o osobi koja ne može ništa da nauči?

Zanimljivo je da elementi *ja idealno* i *ja kao dobar đak* zauzimaju gotovo identičan položaj u prostoru koji grade izdvojene dimenzije konstrukata. Učenici bi, dakle, želeli da budu dobri đaci, ali da ne moraju da rade ono što ne vole – „da uče”. Ovaj podatak kao da ukazuje na tzv. „duplu vezu” (double bind). Drugačije rečeno, učenicima je važno da budu obrazovani, oni shvataju važnost obrazovanja u životu i radu, ali ipak ne žele da ispunjavaju školska očekivanja, što je vrlo nezgodna pozicija.

Nadalje, svi negativni polovi obe dimenzije su na *ja nipošto*. Učenici, dakle, jako dobro znaju šta ne žele da budu. Oni ne žele da budu neuspešni, kampanjci, bezvoljni, lenji, neodgovorni, odbačeni, nepravedni, nesigurni, nedosledni, nesposobni, nesamostalni, neobrazovani, naivni i neposlušni.

Preostale agense učenici vide kao umereno značajne za nivo obrazovnog postignuća. Među preostalim agensima, učenici najveću agensnost pripisuju majci, kao da majka najviše doprinosi nivou obrazovnog postignuća. Posle majke, otac je taj koji najviše doprinosi nivou obrazovnog postignuća učenika. Prilično ujednačen uticaj na nivo obrazovnog postignuća imaju nastavnik, organizacija nastave, društvo u razredu, najbolji drug/drugarica, dobar provod, braća i sestre. Na nivo obrazovnog postignuća najmanje utiče sudbina. Ovaj nalaz može se tumačiti time da učenici sebe vide kao odgovorne za nivo svog obrazovnog postignuća, kao da to ima veze sa pripisivanjem agensnosti – „nivo postignuća zavisi od mene, a ne od sudbine”.

Imajući u vidu navedene podatke stiče se utisak da se način na koji učenici definišu „školski neuspeh” razlikuje od definicija u udžbenicima pedagogije i pedagoške psihologije. Učesnici istraživanja sebe, definitivno, ne vide kao loše đake. To što ih je

društvo pozicioniralo kao loše đake je problem društva, a ne učenika koji su pozicionirani kao neuspešni. Pored toga, na osnovu izloženih nalaza moguće je zaključiti da učenici prave razliku između škole i obrazovanja, odnosno da nisu zadovoljni obrazovnom ponudom škole.

8. KONSTRUKTI NEUSPEŠNIH UČENIKA KOJI SU NAJOTPORNJI PREMA PROMENI U KONTEKSTU AKTUELNOG ŠKOLOVANJA

Osmi zadatak istraživanja bio je da se utvrde konstrukti koji su najotporniji prema promeni, odnosno konstrukti koji su najvažniji za neuspešne učenike u kontekstu aktuelnog školovanja. Podaci iz tabele 27 pokazuju da postoje značajne razlike u otpornosti konstrukata prema promeni. To znači da su neki konstrukti otporniji prema promeni od drugih konstrukata. Manji skorovi ukazuju na veću otpornost konstrukta prema promeni.

Tabela 27: Značajnost razlika u otpornosti konstrukata prema promeni

	M	SD	N	F	df	p
Sposoban	1.55	2.49	60	52.57	15.885	0.00
Obrazovan	3.33	2.62	60			
Uspešan u školi	5.48	3.24	60			
Volja za učenje	6.25	2.75	60			
Vredan	7.85	3.06	60			
Dosledan	6.72	2.89	60			
Redovno učiti	10.08	3.17	60			
Lukav	6.08	3.25	60			
Siguran u sebe	10.32	2.78	60			
Dolaziti redovno na nastavu	10.10	2.60	60			
Biti miran na času	10.90	2.18	60			
Odgovorani	7.60	2.89	60			
Samostalan u učenju	10.90	2.51	60			
Poslušani	10.65	2.31	60			
Prihvaćeni	5.03	3.83	60			
Pravedani	7.17	3.93	60			

Konstrukti koji su najotporniji prema promeni su: *sposoban – nisam sposoban* i *obrazovan – neobrazovan*. Konstrukti koji su umereno otporni prema promeni su: (a) *prihvaćen – odbačen*, (b) *uspešan u školi – neuspešan u školi*, (c) *lukav – naivan*, (d) *volja za učenje – bezvoljnost u učenju*, (e) *dosledan – nedosledan*, (f) *pravedan – nepravedan*, (g) *odgovoran – neodgovoran* i (h) *vredan – lenj*. Konstrukti koji su najmanje otporni prema promeni su: (a) *redovno učiti – biti kampanjac*, (b) *redovno dolaziti na nastavu – izostajati sa nastave*, (c) *siguran u sebe – nesiguran u sebe*, (d) *biti miran na času – ometati čas*, (e) *samostalan u učenju – nesamostalan u učenju* i (f) *poslušan – neposlušan*.

Rezultati dobijeni primenom Mreže otpornosti prema promeni pokazuju da bi se učenici najteže odrekli onoga što im je najvažnije u načinu na koji osmišljavaju sebe u kontekstu aktuelnog školovanja. Moguće je da baš taj opazaj sebe kao sposobnih i obrazovanih osoba, uprkos negativnim školskim ocenama, čuva učenike od prevelikog jaza između načina na koji ih opazaju „značajni drugi” i načina na koji oni sebe opazaju. Konstruisati sebe kao sposobnog i obrazovanog uprkos negativnim obrazovnim ishodima, može da ukazuje i na prisustvo hostilnosti u konstruisanju učesnika našeg istraživanja. Obično se o hostilnosti govori kao o nečemu što predstavlja otpor razvoju i promeni, jer osoba uprkos stalnim invalidacijama pokušava da dokaže da njen sistem ne treba da se menja i na taj način taloži neiskustvo. Međutim, u ovom slučaju hostilnost može da ima svoje dobre strane, odnosno učenici zahvaljujući hostilnom konstruisanju uspevaju da se zaštite od pretilke anksioznosti i krivice i da očuvaju kontinuitet u načinu na koji opazaju sebe.

Iako su učesnici našeg istraživanja neuspešni u školi i, često, ulaze u sukob sa nastavnicima, dobijeni nalazi pokazuju da je učenicima, ipak, važno da budu *prihvaćeni* od strane „značajnih drugih” (drugovi, nastavnici, roditelji) i *uspešni u školi*. Konstrukt *prihvaćen – odbačen* je otporniji prema promeni od konstrukta *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Imajući u vidu izjave učenika možemo zaključiti da, u izvesnom smislu, prihvaćenost od strane „značajnih drugih” prethodi nivou obrazovnog postignuća. Na primer, učenici izjavljuju da prihvaćenost od strane nastavnika utiče na visinu ocene. Zanimljivo je da je konstrukt *uspešan u školi – neuspešan u školi* prilično otporan prema promeni, odnosno učenicima je vrlo važno da budu uspešni u školi. S obzirom na to

otvara se pitanje – zašto su, onda, neuspešni? Jedno od mogućih objašnjenja je da učenici konstruišu neuspeh kao jednu trenutnu situaciju iz koje lako mogu da pronađu izlaz. Konstrukti koji su učenicima, takođe, važni u kontekstu aktuelnog školovanja tiču se lukavstva, volje za učenje, doslednosti, pravednosti, odgovornosti i vrednoće.

Učenici najmanje važnosti pridaju redovnom učenju gradiva (mahom su kampanjci), redovnom pohađanju nastave (često izostaju sa nastave) i sopstvenoj sigurnosti u sebe (često opažaju sebe kao nesigurne). Pored toga, učenicima je nebitno da budu mirni na času (uglavnom ometaju nastavu), samostalni u učenju (često uče „pod pritiskom” i uz pomoć „značajnih drugih”) i poslušni (uglavnom su nešposlušni).

9. IDENTITET NEUSPEŠNOG UČENIKA: KAKO NEUSPEŠNI UČENICI DOŽIVLJAVAJU SEBE

Poslednji zadatak našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje načina na koji neuspešni učenici doživljavaju sebe. Da bismo utvrdili kako neuspešni učenici doživljavaju sebe, svaki od učesnika istraživanja dobio je zadatak da napiše skicu svog karaktera, u trećem licu jednine, kao da je piše prijatelj koji o njemu ima pozitivno mišljenje i koji ga jako dobro poznaje. Na taj način učenicima je omogućeno da sopstvenim rečima i po sopstvenom izboru izraze ono što se dešava u njihovom svetu, a ispitivaču da stekne uvid u to kako učenici sagledavaju svoj svet. Rezultati analize protokola samokarakterizacije učesnika našeg istraživanja pružaju odgovore na sledeća pitanja: (a) šta učenici govore o sebi, (b) šta je za učenike najvažnije, (c) da li se pred učenicima nalaze životni izbori ili oni misle da ih nemaju, (d) koje teme preovlađuju u razmišljanjima učenika, (e) kako učenici obrazlažu vlastiti neuspeh, (f) koje su implikacije doživljaja školskog neuspeha na identitet učenika, (g) koje emocije i strategije preovladavaju u govoru učenika.

Šta učesnici istraživanja govore o sebi? Većina učenika opisuje sebe kao dobru, iskrenu, druželjubivu, lenju, pametnu, inteligentnu i sposobnu osobu. Učenici koji govore o sebi kao o druželjubivoj osobi vole da provode vreme u društvu vršnjaka i izuzetno im je važno da budu prihvaćeni od strane drugova. Kod svojih prijatelja posebno cene iskrenost, pravičnost i dobrotu. Pored toga, značajan broj učenika opisuje sebe kao

naivnu i tvrdoglavu osobu. Učenici vlastitu naivnost i tvrdoglavost procenjuju kao negativne osobine i želeli bi da se u tom pogledu promene. Manji broj učenika govori o sebi kao o osobi koja je simpatična i neozbiljna. Zanimljivo je da gotovo svi učenici doživljavaju sebe kao pametne i sposobne, dok školski neuspeh obrazlažu pozivajući se na lenjost i nezainteresovanost za pojedine predmete. Moguće je da je, upravo, to jedan od razloga zbog kojeg učenici veruju da će popraviti negativne ocene:

„Loš je đak, za to je ona sama kriva. Dosta je u poslednje vreme lenja. Jako je sposobna, ništa je ne mrzi da uradi, naravno za njeno dobro”.

„Sposobna je da nauči sve što se traži od nje! (...) Trenutno ima problema u vezi s učenjem”.

„Inteligentna je, samo što je malo više lenja”.

„Ona je sposobna, ali pomalo zainteresovana za pojedine predmete u školi. Sposobna je da nauči šta god se od nje traži ali je jednostavno ponešto ne interesuje”.

„Slab sam đak, ali kad oću da učim ja to mogu! Počela sam da se trudim, jer znam da sam pametna i jer ne želim da se moje ime vuče po školi u lošem, tj. negativnom smislu. Znam da mogu da popravim ove ocene i popraviću ih”.

„Družimo se od detinjstva i mogu reći da je jako lenja osoba, veoma romantična i u poslednje vreme je popustila u školi, ali ne zato što je glupa”.

Imajući u vidu napred navedene isečke govora učesnika istraživanja, čini se da je njima najbitnije da se sačuvaju od preteće hipoteze – „loš đak je glup đak“ – koja im stoji na raspolaganju od trenutka kada su zauzeli, društveno nepriviligovanu, poziciju učenika koji je neuspešan.

Konačno, jedan manji broj učenika opisuje sebe u kontekstu porodičnih i ljubavnih problema. Ova grupa učenika doživljava sebe kao bezvoljne i odbačene i navodi da im nedostaju pažnja i razumevanje od strane osoba koje doživljavaju kao značajne u životu.

Šta je za učesnike istraživanja najvažnije? Gotovo svi učesnici istraživanja navode da prijateljstvo ima veoma važnu ulogu u njihovom životu. Učenici veliki deo svog slobodnog vremena provode u društvu vršnjaka i posebno im je važno da odnosi sa vršnjacima počivaju na iskrenosti, kao i da ostvarena prijateljstva budu trajna. Izgleda da za učenike ostvariti *prijateljstvo* znači biti intiman, odnosno blizak sa drugovima. Pored toga, učenicima je izuzetno važno da budu prihvaćeni u grupi vršnjaka i da budu voljeni od strane suprotnog pola. Manjem broju učenika je važno da završi školu i bude uspešno u profesionalnom životu. Nekolicini učenika je važno da se u životu bavi poslovima za koje se ne školuje. Ovi učenici žele da se profesionalno bave muzikom, sportom, zanatstvom i poljoprivredom. Zanimljivo je da gotovo niko od učenika nije eksplicitno naveo školu kao važno polje u vezi sa životnim razvojem i uspehom u životu. Šta više, jedan manji broj učenika navodi da ih školski sadržaji smaraju, da ne vole da uče i da žele da pronađu posao i ostvaruju prihode:

„U toj školi je već pet godina ali nikad nije voleo da uči, ali je zato voleo da radi”.

”Ja želim što pre da završim školu i da se zaposlim, i da zarađujem za život”.

Važno je ukazati i na to da su neki učenici već zaposleni i da zbog toga nemaju vremena za učenje. Zaposlili su se zato što vole da rade, ali i da bi pomogli roditeljima čiji su materijalni prihodi veoma niski.

Da li učesnici istraživanja misle da se pred njima nalaze životni izbori? Rezultati analize protokola samokarakterizacija pokazuju da značajan broj učenika ne piše eksplicitno o životnim izborima. Ipak, pozitivan odnos prema životu je ono što uočavamo kao zajedničko kod ove grupe učenika, na osnovu čega možemo zaključiti da se pred njima nalaze životni izbori, ali da oni nisu povezani sa nivoom obrazovnog postignuća. S druge strane, nešto manje od polovine učenika navodi da se pred njima nalaze životni

izbori koji su, uglavnom, povezani sa nivoom obrazovnog postignuća i završetkom škole koju su upisali. Drugačije rečeno, uspeh u školi može im „otvoriti vrata” za kasniji uspeh u životu:

„Ona planira da bude uspešna u polju kojim želi da se bavi. Trenutno je locirana na to da završi školu, ali već sada kuje planove za budućnost. Smatra da njen život neće biti komplikovan i težak. Veoma je realna i smatra da je jedini oslonac za njen uspeh u životu osoba sa kojom će ga podeliti (dečko, muž). Želi da upiše Višu medicinsku školu, i da volontira, pa da se zaposli”.

Nadalje, rezultati analize pokazuju da se pred manjim brojem učenika ne nalaze životni izbori, jer ih „guše” problemi u porodici, društvu vršnjaka i školi:

„Plaši se neuspeha i razočaranja na svim poljima. Trenutno ne vidi izlaz iz svojih problema (škola, porodica ... ljubav)”.

Uopšteno govoreći, većina učenika misli da se pred njima nalaze životni izbori i da trenutni neuspeh u školi ne može da „pokvari” njihove planove za budućnost.

Koje teme preovlađuju u razmišljanjima učenika? Rezultati analize pokazuju da kod većine učenika preovlađuju teme vezane za iskrenost, drugarstvo, prihvaćenost u grupi vršnjaka, ljubav i prevazilaženje školskog neuspeha. Kod jednog broja učenika preovlađuju teme vezane za sport, muziku i odsustvo interesovanja za školske obaveze. Ovoj grupi učenika školski neuspeh ne predstavlja problem, oni se „ne nerviraju” zbog negativnih ocena, već zato što se njihovi roditelji nerviraju zbog toga. U suštini, ovi učenici ukazuju da će sigurno popraviti ocene. Konačno, kod manjeg broja učenika preovlađuju teme koje se odnose na probleme u porodici, školi i društvu vršnjaka. Ovi učenici ne vide izlaz iz konkretne situacije:

„Mrav ima mnogo problema u njegovoj porodici. On će verovatno da se odvoji od njegovog ćaleta. Njegov ćale je... Mrav ne voli svog ćaleta zato što je on loš čovek i zato što gleda samo svoj interes i ne obraća pažnju na porodicu i probleme

koje stvara u njoj. Zbog toga Mrav ne može da uči da se skoncentriše, opusti, raduje ... Mrav je u osnovnoj školi bio odličan đak, trenirao je fudbal, bio srećan ... Od početka srednje škole Mravu je sve krenulo nagore. Problemi u školi, porodici. Nije znao rešenje, kako da reši taj problem. Mrav voli da odluta iz stvarnosti, zato je stalno zamišljen. On još voli da igra kompjuter, da gleda sport, da igra fudbal. Stvarno ne znam šta će biti sa njim”.

Ipak, gledano u celini, možemo zaključiti da se kod većine učenika ponavljaju teme koje se odnose na pozitivan odnos prema životu i strategije prevazilaženja školskog neuspeha.

Lični narativi o uzrocima školskog neuspeha. U analizi protokola samokarakterizacija posebno nas je zanimalo – šta učesnici istraživanja navode kao uzroke školskog neuspeha, odnosno kako pričaju o neuspehu, kako ga obrazlažu. Najveći broj učenika navodi da ne voli da uči zato što ih škola smara, usled odsustva koncentracije i volje za učenje, ali i zbog vlastite lenjosti. Odgovornost za školski neuspeh učenici, u najvećoj meri, pripisuju sebi. Neretko, učenici su skloni da za negativne ocene okrive nastavnike koje opisuju kao nepravedne, nestručne i nezainteresovane. Pored toga, izvesan broj učenika obrazlaže školski neuspeh pozivajući se na nezanimljivo gradivo, neadekvatna predavanja nastavnika i nerazumevanje nastavnika za probleme učenika. Manji broj učenika obrazlaže vlastiti školski neuspeh pozivajući se na: (a) nezainteresovanost za školu koju pohađaju, jer su je upisali po nagovoru „značajnih drugih” i (b) zainteresovanost za neke druge stvari izvan škole, kao što su: društvo vršnjaka, muzika i sport:

„Ovu školu je upisala na nagovor svojih roditelja, najviše na nagovor svoje bake! Iako ona to nije želela i nije se pronalazila u tome ali jednostavno nije mogla ništa da uradi apropo toga. Jednostavno iz dana u dan ona shvata da to nije ono pravo i da je iscrpljujuće za nju”.

„Ona igra folklor, i to je nešto što voli najviše na svetu, ali je folklor malo uticao da se njeno stanje u školi pogorša, to je bilo zato što joj je njena mama zabranila da ide na probe jer je malo učila, i ona je počela da dobija slabe ocene ali se sve

na kraju rešilo pošto su sklopile dogovor da Jelena popravi slabe ocene i onda će moći da se vrati na folklor”.

Rezultati analize pokazuju da manji broj učenika kao razloge vlastitog neuspeha u školi navodi porodične i ljubavne probleme. Konačno, najmanji broj učenika obrazlaže školski neuspeh pozivajući se na nedostatak vremena za učenje usled velike udaljenosti škole od mesta stanovanja i razočaranje u društvo vršnjaka.

Implikacije doživljaja školskog neuspeha na identitet učenika – kuda ih neuspeh vodi? Da bi smo utvrdili implikacije doživljaja školskog neuspeha na identitet učenika analizirali smo poslednju rečenicu iz protokola samokarakterizacija, koja može da nam ukaže na to u kom smeru su se učenici uputili. Analiza šesdeset poslednjih rečenica, u samokarakterizacijama učesnika istraživanja, ukazuje na to da doživljaj školskog neuspeha kod većine učenika nema značajnijih implikacija na njihov identitet. U poslednjim rečenicama iz protokola samokarakterizacija učenici, uglavnom, navode da ne žele da se menjaju ili da ne veruju u mogućnost promene:

„U budućnosti ne bi voleo da se menja mnogo zato što je ponosan sa sobom”.

„Ne znam šta bih više napisala ... Ona se nekada oseća usamljeno, odbačeno ali nije tako...Stalo joj je do tuđeg mišljenja...I ne verujem da će se to promeniti ... ”

Učenici koji ne žele da se menjaju, uglavnom opisuju sebe kao simpatične, odgovorne i spremne da učine „sve za druge”. Pored toga, ova grupa učenika navodi da voli sebe, da želi razumevanje od strane drugih i da je ponosna na sebe. Učenici koji ne veruju u mogućnost promene, najčešće, navode da se osećaju usamljeno, odbačeno i da im je važno šta „značajni drugi” misle o njima.

Za razliku od učenika koji ne žele da se menjaju i ne veruju u mogućnost promene, značajan broj učenika, u poslednjoj rečenici protokola, ukazuje na to kako da ih bolje razumemo. Ovo može da znači da učenici žele da se promene, odnosno da poprave obrazovno postignuće:

„Mislim da problem nije u đacima već u profesorima, jer da je u đacima ne bi na primer iz nekog predmeta bilo 25-26 jedinica ... ”

„Kad treba da odgovara on se uplaši i zaboravi šta je naučio i zato on ima jedinice iz t.o.p. i iz maš. elemenata i zato on želi da skloni svoj strah od profesora dok odgovara.”

Pored toga, izdvajaju se iskazi koji ukazuju na to da učenici, iako su pozicionirani kao neuspešni, planiraju svoju profesionalnu budućnost i razmišljaju o nastavku školovanja:

„Želi da upiše Višu medicinsku školu, i da volontira, pa da se zaposli.”

”Volela bi da završi ovu školu uspešno i da bude veoma uspešna u daljem životu.”

„Rekla mi je da bi volela da upiše sportsku medicinu, jer veoma voli sport, a i medicinu (ide u medicinsku školu) i volela bi da radi ono što voli, da spoji posao i zadovoljstvo.”

„Veoma sam vredan, imam velike planove u životu da postanem neko i nešto.”

Manji broj učenika ne vidi izlaz iz trenutne situacije, uglavnom, zbog porodičnih problema, koji ujedno predstavljaju i jedan od glavnih razloga školskog neuspeha:

„Stvarno ne znam šta će biti sa njim.”

„Pati što je porodica nekada ne razume ali to neće da prizna, postavlja sebi razne ciljeve do kojih uvek dolazi, želi da završi ovu školu da bi dokazala drugima da ona to može iako ne želi.”

„Roditelji mu se svađaju svakodnevno najviše zato što Dragan svakodnevno uzima veću količinu alkohola i zato uglavnom zbog toga nastaju svađe u kući i zato Živa stalno nije kod kuće.”

Imajući u vidu navedene nalaze stiče se utisak da većina učenika ne doživljava školski neuspeh kao značajan problem. Uprkos poziciji koju učenici zauzimaju u obrazovnom sistemu, oni sebe ne doživljavaju kao generalno neuspešne što je, verovatno, razlog zbog kojeg doživljaj školskog neuspeha nema značajnijih implikacija na identitet učenika. S obzirom na to ostaje otvoreno pitanje: u odnosu na koje aktivnosti učenici mogu sebe da dožive kao uspešne ili neuspešne?

Emocije i strategije koje preovladavaju u govoru učesnika istraživanja. Rezultati analize pokazuju da je značajan broj učenika spreman da mobilise sve svoje raspoložive resurse kako bi izašao na kraj sa školskim neuspehom, ali tek kad proceni da je „došao pravi trenutak” da to učini. Ostaje, međutim, nejasno – na osnovu kojih kriterijuma učenici procenjuju da je „pravi trenutak” za reagovanje? Da li je „pravi trenutak” kada učenik „padne na popravni iz dva predmeta”, ili kada prvi put „izgubi godinu”, ili je u pitanju neki drugi događaj? Zanimljivo je da učenici, mahom, navode sopstvenu pamet kao glavni resurs za izlaženje na kraj sa neuspehom. Izgleda kao da izjava „daću sve od sebe” za učenike znači „pametan sam, pronaći ću rešenje koje ne zahteva da sedim i bubačim po ceo dan”. Ovo može da znači da učenici ne žele da menjaju svoj sistem konstrukata koji više ne funkcioniše kao pre. Naime, spremnost učenika da na najbolji mogući način mobilisu sve svoje postojeće resurse da bi popravili negativne ocene može da ukazuje na jednu vrstu agresivnosti, koja predstavlja zdrav način izlaženja na kraj s problemom neuspeha. Međutim, ukoliko imamo u vidu podatak da je značajan broj učenika više puta ponavljao razred i da sebe opisuje kao osobu koja je spremna da mobilise sve svoje raspoložive resurse da bi popravila ocene, postavlja se pitanje – da li je ovde, zapravo, reč o hostilnosti. Hostilnost, za razliku od agresivnosti počiva na izvrtanju validacionih ishoda. Osoba koja se ponaša hostilno ne želi da promeni sistem konstrukata, već da sačuva ono što je imala. Dodajmo tome, da rezultati analize pokazuju da je vrlo mali broj učenika uspeo da poprvai negativne ocene sa polugodišta. To znači da

se za jako mali broj učenika može reći da koristi agresivnost kao strategiju izlaženja na kraj sa tranzicijom.

Važno je ukazati i na to da značajan broj učenika ukazuje da kod sebe opaža određene promene, odnosno da nisu više ono što su nekada bili, da nisu zadovoljni vlastitom promenom i da žele da se „vrate na staro”. Konkretnije, učenici eksplicitno navode da su u osnovnoj školi bili dobri đaci, da su trenutno neuspešni i da će se potruditi da ponovo postanu dobri đaci. Ukoliko dublje sagledamo priče učenika o opaženim i priželjkivanim promenama uočavamo da se one dešavaju duž jedne linije, odnosno da se učenici na konstrukt *dobar đak – loš đak* pomeraju od jednog ka drugom polu³⁹. Takva promena je, svakako, najdrastičnija ali i najplića i najlakša zato što se dešava duž jedne linije. Kod ovakve promene učenici idu u nešto što već postoji, idu sa jednog na drugi pol konstrukta i na obe pozicije bivaju invalidirani. Da bi moglo da se govori o promeni, u pravom smislu te reči, potrebno je da učenici promene značenja, odnosno da rekonstruišu konstrukt *dobar đak – loš đak*. Rekonstruisan konstrukt treba da bude ortogonalan, odnosno nezavisan u funkcionalnom smislu. Jer, suština rekonstrukcije je, zapravo, u promeni značenja koje pripisujemo događajima.

Nadalje, učenicima je izuzetno važno da ih „značajni drugi” ne doživljavaju kao „glupe”, jer to nikako nije razlog zbog kojeg su oni neuspešni u školi. Rezultati analize pokazuju da učenici ne doživljavaju školski neuspeh kao nerešiv problem koji će imati negativne posledice na razvoj njihovog identiteta. Problemi, iz perspektive učenika, nastaju kada dobiju povratnu informaciju od osoba koje doživljavaju kao važne u svom životu. Učenici ukazuju da najteže izlaze na kraj sa podacima da su izneverili očekivanja svojih roditelja i da ih drugi pozicioniraju na način na koji oni sebe ne doživljavaju. S obzirom na to stiče se utisak da učenici na različite načine (hostilnošću, impermeabilnim konstruisanjem) nastoje da se zaštite od prevelike pretnje i krivice i očuvaju kontinuitet u načinu na koji opazaju sebe.⁴⁰

³⁹ Čovek ne može da se menja u isto, već samo u suprotno (Kelly, 1955). Od dobrog đaka, dakle, možete da postanete loš đak.

⁴⁰ *Pretnja* je svest o tome da moj sistem konstrukata nije dobar, odnosno svest o tome da jedan važan deo sistema konstrukata treba da se promeni. *Osećanje krivice* se javlja usled odstupanja od *sržne uloge* – nismo uradili nešto, a trebalo je. *Uloga* je jedna vrsta mreže društvenih očekivanja – kako nas drugi pozicioniraju, kako mi sebe pozicioniramo i kako vidimo da nas drugi pozicioniraju. Kad ostanemo bez uloge imamo osećanje krivice.

Učenici koji školski neuspeh obrazlažu porodičnim problemima skloni su labavom konstruisanju verovatno da bi izbegli anksioznost i hipoteze učinili potvrdljivim. Za učenike koji su zainteresovani za sadržaje izvan školskih zidina (učenici koji se bave muzikom, sportom, poljoprivredom, zanatstvom) se može reći da su skloni konstrikciji. Učenici koji se kreću u pravcu konstrikcije teže da ograniče svoja interesovanja, bave se stvarima jednom po jednom što je, verovatno, razlog zbog kojeg ostvaruju neuspeh u školi. I sâmi učenici navode da ne mogu i da uče za školu i da se bave na primer, muzikom. Da bi se izbegle očigledne neuskладivosti potrebne su i dilacija⁴¹ i konstrikcija. Međutim, na osnovu analize samokarakterizacija nismo uočili da su učenici skloni dilaciji.

Konačno, rezultati analize pokazuju da se konstrukt *dobar đak – loš đak* uklapa samo u određene specifične pojave koje su se već desile u životu učenika, te ovaj konstrukt ima malo vrednosti za dalja otkrića, bilo da se radi o učenikovoј prošlosti ili budućnosti. Ukoliko učenici, zaista, žele da se promene onda ovaj konstrukt moraju učiniti permeabilnijim⁴². Permeabilnost je vrlo važna osobina konstrukata, jer se za nju vezuju promene u sistemu.

Aktuelno i hipotetičko jastvo u kontekstu aktuelnog školovanja. Konačano, zanimalo nas je kako učenici procenjuju svoje aktuelno i hipotetičko jastvo u odnosu na svaki od ponuđenih konstrukata iz Mreže repertoara. Rezultati pokazuju da postoje značajne razlike između pojedinih elemenata aktuelnog i hipotetičkog jastva na svim ponuđenim konstruktima. Na osnovu podataka iz tabele 28 možemo zaključiti da učenici nipošto ne bi želeli da budu nesposobni (*ja nipošto*: nesposoban). Elementi *ja sada* i *ja kao dobar đak* su prediktivno jasni. Učenici sebe sada i sebe kao dobrog đaka vide kao sposobnu osobu. Element *ja kao loš đak* je prediktivno nejasan, jer učenici ne mogu bez rezerve da ga svrstaju uz jedan ili drugi pol konstrukta *sposoban – nesposoban*.

⁴¹ *Dilacija* – proces rastezanja perceptivnog polja.

⁴² *Permeabilni konstrukti* su oni konstrukti koji su spremni da u svoje područje primene prime nove događaje sa kojima je neka osoba suočena.

Tabela 28: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstruktima sposoban – nesposoban

<i>Sposoban</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	1.43	0.62	60	252.02	4.236	0.00
Ja idealno	1.18	0.43	60			
Ja nipošto	6.93	0.31	60			
Ja kao dobar đak	1.78	1.26	60			
Ja kao loš đak	3.58	2.17	60			

Podaci iz tabele 29 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu neobrazovani (*ja nipošto*: neobrazovan). Zanimljivo je da učenici, uprkos tome što su pozicionirani kao neuspešni, sebe doživljavaju kao obrazovane (*ja sada*: obrazovan). Postavlja se pitanje šta za učenike znači biti obrazovan, odnosno šta podrazumevaju pod konstruktom *obrazovan – neobrazovan*. Ako je loš đak obrazovan, koji su to važniji kriterijumi njegove kompetentnosti? Element *ja kao dobar đak* je vrlo blizu elementu *ja idealno*, dok je element *ja kao loš đak* prediktivno nejasan.

Tabela 29: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstruktima obrazovan – neobrazovan

<i>Obrazovan</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	1.80	0.75	60	244.06	4.236	0.00
Ja idealno	1.37	0.71	60			
Ja nipošto	6.73	0.78	60			
Ja kao dobar đak	1.45	0.89	60			
Ja kao loš đak	3.88	1.92	60			

Podaci iz tabele 30 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu neuspešni u školi. Iako sebe sada opažaju kao delimično neuspešne, oni sebe nikako ne žele da vide kao neuspešne. Uspešan đak je đak kakav bi želeli da budu učesnici našeg istraživanja (*ja idealno*: uspešan u školi). Element *ja kao loš đak* je prilično blizu elementu *ja sada*.

Tabela 30: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe
na konstrukt *uspešan u školi – neuspešan u školi*

<i>Uspešan u školi</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	4.73	1.82	60	107.61	4.236	0.00
Ja idealno	2.22	1.55	60			
Ja nipošto	6.60	0.96	60			
Ja kao dobar đak	1.65	1.23	60			
Ja kao loš đak	4.98	1.94	60			

Podaci iz tabele 31 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu osobe koje nemaju volju za učenje, dok sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično bezvoljnog. Učenici sebe u aktuelnom izdanju opažaju kao osobe koje samo delimično imaju volju za učenje. Sebe kao dobrog đaka svrstavaju na pozitivan pol konstrukta *volja za učenje – bezvoljnost u učenju*. Preciznije, ovaj element je uglavnom ocenjivan jedinicom što znači da učenici dobrog đaka procenjuju kao osobu koja ima izuzetno jaku volju za učenje. Element *ja idealno* je blizu elementa *ja kao dobar đak*. To znači da učenici teže da imaju volju približno jaku volji kakavoj procenjuju da je ima dobar đak.

Tabela 31: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe
na konstrukt *volja za učenje – bezvoljnost u učenju*

<i>Volja za učenje</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	3.47	1.83	60	116.54	4.236	0.00
Ja idealno	2.07	1.41	60			
Ja nipošto	6.28	1.39	60			
Ja kao dobar đak	1.65	1.15	60			
Ja kao loš đak	5.62	1.54	60			

Podaci iz tabele 32 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu lenji, kao i da sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično lenje. Učenici sebe u aktuelnom izdanju doživljavaju kao delimično vredne, a želeli bi da budu u potpunosti vredni (*ja idealno*: u potpunosti vredan). Element *ja kao dobar đak* je vrlo blizu elementa *ja idealno*.

Tabela 32: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe
na konstrukt *vredan – lenj*

<i>Vredan</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	3.48	2.19	60	104.01	4.236	0.00
Ja idealno	1.53	0.98	60			
Ja nipošto	6.32	1.36	60			
Ja kao dobar đak	1.72	1.09	60			
Ja kao loš đak	4.98	1.98	60			

Podaci iz tabele 33 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu nedosledni, kao i da sebe u aktuelnom izdanju opažaju kao dosledne. Element *ja kao loš đak* je prediktivno nejasan. Nadalje, podaci pokazuju da bi učenici želeli da u potpunosti budu dosledni (*ja idealno*: u potpunosti dosledan). Element *ja kao dobar đak* je blizu elementa *ja idealno*.

Tabela 33: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe
na konstrukt *dosledan – nedosledan*

<i>Dosledan</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.32	1.58	60	99.02	4.236	0.00
Ja idealno	1.82	1.40	60			
Ja nipošto	6.30	1.18	60			
Ja kao dobar đak	2.10	1.43	60			
Ja kao loš đak	4.37	1.95	60			

Podaci iz tabele 34 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu nepravedni. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao pravedne (*ja sada*: u potpunosti pravedan). Element *ja kao dobar đak* je blizu elementa *ja sada*, dok je element *ja kao loš đak* prediktivno nejasan.

Tabela 34: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe
na konstrukt *pravedan – nepravedan*

<i>Pravedan</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	1.58	1.01	60	172.57	4.236	0.00
Ja idealno	1.35	0.73	60			
Ja nipošto	6.68	0.85	60			
Ja kao dobar đak	1.93	1.29	60			
Ja kao loš đak	3.87	2.33	60			

Podaci iz tabele 35 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu naivni. Sebe u aktuelnom izdanju opažaju kao delimično lukave, a želeli bi da budu prilično lukavi. Učenici sebe u izdanju dobrog đaka opažaju kao lukave. Element *ja kao loš đak* je prediktivno nejasan.

Tabela 35: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukt *lukav – naivan*

<i>Lukav</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	3.13	1.75	60	31.78	4.236	0.00
Ja idealno	2.42	1.62	60			
Ja nipošto	5.70	2.09	60			
Ja kao dobar đak	2.78	1.53	60			
Ja kao loš đak	3.93	2.01	60			

Podaci iz tabele 36 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu osobe koje su nesigurne u sebe. Pored toga, nalazi pokazuju da učenici sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično sigurne u sebe, dok sebe u izdanju dobrog đaka procenjuju kao prilično sigurnog u sebe. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao prilično sigurne u sebe. Element *ja idealno* je blizu elementa *ja sada*.

Tabela 36: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukt *siguran u sebe – nesiguran u sebe*

<i>Siguran u sebe</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.03	1.48	60	33.80	4.236	0.00
Ja idealno	2.38	1.86	60			
Ja nipošto	5.58	1.99	60			
Ja kao dobar đak	2.18	1.81	60			
Ja kao loš đak	3.70	2.38	60			

Podaci iz tabele 37 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da izostaju sa nastave, dok sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao osobu koja delimično izostaje sa nastave. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao osobu koja umereno dolazi na nastavu. Element *ja idealno* i *ja kao dobar đak* su prediktivno jasni, odnosno učenici ih svrstavaju uz pozitivan pol konstrukta *pohađati nastavu – izostajati sa nastave*.

Tabela 37: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukturedovno pohađati nastavu – izostajati sa nastave

<i>Dolazi na nastavu</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.68	1.94	60	97.59	4.236	0.00
Ja idealno	1.63	1.09	60			
Ja nipošto	6.25	1.30	60			
Ja kao dobar đak	1.60	1.32	60			
Ja kao loš đak	4.92	2.26	60			

Podaci iz tabele 38 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu osobe koje ometaju čas. Učenici sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao osobu koja delimično ometa nastavu, dok sebe u izdanju dobrog đaka procenjuju kao osobu koja je mirna na času. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao osobu koja je delimično mirna na času, a želeli bi da budu osobe koje su mirne na času (*ja idealno*: miran na času).

Tabela 38: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukturu biti miran na času – ometati čas

<i>Biti miran na času</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.42	1.70	60	66.62	4.236	0.00
Ja idealno	1.75	1.28	60			
Ja nipošto	6.00	1.76	60			
Ja kao dobar đak	1.93	1.35	60			
Ja kao loš đak	4.48	2.24	60			

Podaci iz tabele 39 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu neodgovorni. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao odgovorne, dok sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično neodgovorne. Učenici sebe u izdanju dobrog đaka procenjuju kao odgovornog i želeli bi da budu odgovorni.

Tabela 39: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukturu odgovoran – neodgovoran

<i>Odgovoran</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.35	1.68	60	121.62	4.236	0.00
Ja idealno	1.53	1.07	60			
Ja nipošto	6.52	1.20	60			
Ja kao dobar đak	1.83	1.14	60			

Ja kao loš đak	4.55	2.09	60			
----------------	------	------	----	--	--	--

Podaci iz tabele 40 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu nesamostalni. Učenici sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično nesamostalne, dok učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao samostalne. Učenici bi želeli da budu samostalni (ja idealno: samostalan u učenju). Element *ja kao dobar đak* je blizu elementa *ja idealno*.

Tabela 40: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukt samostalan u učenju – nesamostalan u učenju

<i>Samostalan u učenju</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	1.68	1.33	60	135.86	4.236	0.00
Ja idealno	1.20	0.73	60			
Ja nipošto	6.17	1.46	60			
Ja kao dobar đak	1.78	1.22	60			
Ja kao loš đak	4.57	2.16	60			

Podaci iz tabele 41 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu neposlušni. Element *ja kao loš đak* je prediktivno nejasan. Učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao poslušne. Elementi *ja kao dobar đak* i *ja idealno* su blizu elementu *ja sada*.

Tabela 41: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukt poslušan – neposlušan

<i>Poslušan</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	2.23	1.48	60	70.13	4.236	0.00
Ja idealno	1.97	1.44	60			
Ja nipošto	6.00	1.62	60			
Ja kao dobar đak	2.10	1.26	60			
Ja kao loš đak	4.18	2.14	60			

Podaci iz tabele 42 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu odbačeni. Učenici sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao delimično odbačene, dok sebe u aktuelnom izdanju vide kao prihvaćene. Učenici bi želeli da budu prihvaćeni i sebe u izdanju dobrog đaka procenjuju kao prihvaćene.

Tabela 42: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukturu prihvaćen – odbačen

<i>Prihvaćenost</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	1.38	0.83	60	162.67	4.236	0.00
Ja idealno	1.23	0.65	60			
Ja nipošto	6.48	1.37	60			
Ja kao dobar đak	1.73	1.31	60			
Ja kao loš đak	3.30	2.06	60			

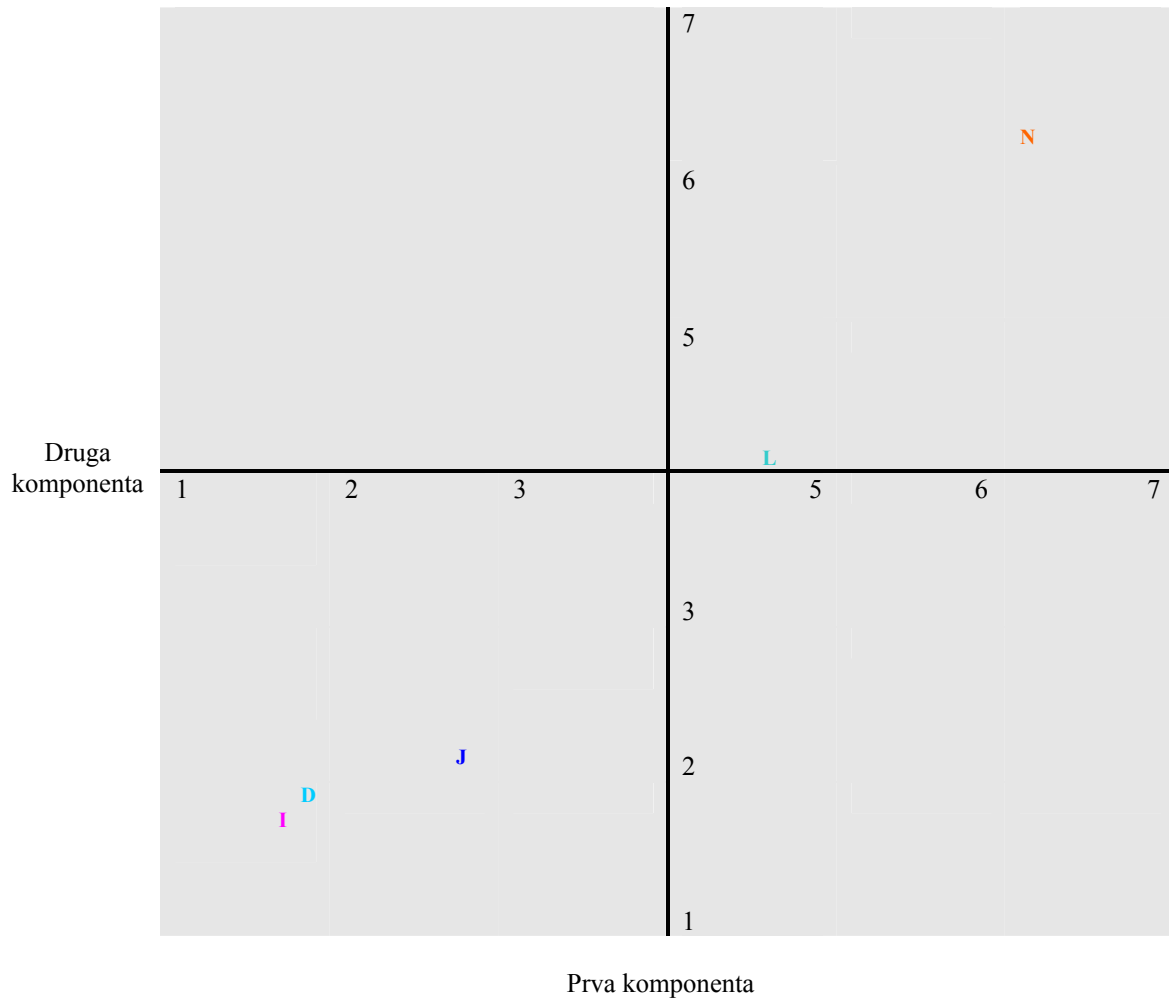
Podaci iz tabele 43 pokazuju da učenici nipošto ne bi želeli da budu kampanjci, kao i da sebe u izdanju lošeg đaka procenjuju kao kampanjca. Učenici sebe u izdanju dobrog đaka procenjuju kao osobu koja redovno uči. Element ja idealno je blizu elementa ja kao dobar đak. Zanimljivo je da su učenici, iako nipošto ne žele da budu kampanjci, pozicionirali sebe na negativnom polu konstrukta *redovno učiti – biti kampanjac*. Drugačije rečeno, učenici sebe u aktuelnom izdanju procenjuju kao kampanjce.

Tabela 43: Značajnost razlika između elemenata doživljaja sebe na konstrukturu redovno učiti – biti kampanjac

<i>Redovno učiti</i>	M	SD	N	F	df	p
Ja sada	5.08	2.05	60	38.03	4.236	0.00
Ja idealno	2.58	2.10	60			
Ja nipošto	5.32	2.21	60			
Ja kao dobar đak	2.12	1.87	60			
Ja kao loš đak	5.50	1.68	60			

Konačno, na slici 12 dat je grafički prikaz položaja elemenata aktuelnog i hipotetičkog jastva u prostoru koji grade izdvojene dimenzije konstrukata (prva dimenzija: ponašajne strategije; druga dimenzija: ličnost dobrog učenika).

Slika 12: Položaj elemenata aktuelnog i hipotetičkog jastva u prostoru koji grade izdvojene dimenzije konstrukata



J – ja sada (lični identitet)
I – ja idealno (idealni identitet)
N – ja nipošto (nepoželjni identitet)
D – ja kao dobar đak (identitet dobrog đaka)
L – ja kao loš đak (identitet lošeg đaka)

Podaci pokazuju da učenici sebe pozicioniraju na pozitivnim polovima obe dimenzije konstrukata, kao i da su svi negativni polovi obe dimenzije na *ja nipošto*. Element *ja sada* zauzima položaj koji je vrlo blizu položaju elemenata *ja idealno* i *ja kao dobar đak*.

Element *ja kao loš đak* je blizu origa (tačka u kojoj se ukrštaju dve izdvojene dimenzije), što ukazuje na malu prediktivnu jasnoću ovog elementa. Ovaj element najjasnije je objašnjen na negativnim polovima konstrukata *redovno učiti – biti kampanjac* i *prihvaćen – odbačen*, dok je delimično objašnjen na negativnim polovima konstrukata *redovno pohađati nastavu – izostajati sa nastave*, *siguran u sebe – nesiguran u sebe*, *vredan – lenj* i *uspešan u školi – neuspešan u školi*. Na preostalim ponuđenim konstruktima, element *ja kao loš đak*, je prediktivno nejasniji.

ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE ZA ŠKOLSKU PRAKSU

Obrazovanje je ono što vam ostane
kad zaboravite sve što ste učili u školi.

Albert Einstein

U završnim razmatranjima pokušaću da izdvojim ono što u mom „čitanju” izloženih istraživačkih nalaza predstavlja „osnovni tekst” za potpunije razumevanje učenika koji su pozicionirani kao neuspešni, ali i da ukažem na neke od mogućih implikacija dobijenih nalaza za školsku praksu.

Ne postoji ponašanje koje je besmisleno, svaki ponašajni akt ima neku značenjsku strukturu, neku manje ili više elaborisanu ličnu teoriju o tome „kako stvari stoje” (Džinović, 2004). Zato, kada kažemo da je školski neuspeh „potpuno besmislena stvar” mi, zapravo, nismo uspeli da razumemo nečije ponašanje, nismo prepoznali mnoštvo ličnih značenja koja prate to ponašanje. Školski neuspeh je, u ovom radu, posmatran kao svrsishodno ponašanje učenika u čijoj osnovi leže lične dimenzije značenja, odnosno konstrukti. Namera nam je bila da razumemo ugao posmatranja učenika koji su u pedagoškom diskursu pozicionirani kao neuspešni, kako bismo razumeli njihovo ponašanje. Umesto mnogobrojnih pretpostavki istraživača o tome zašto su neki učenici neuspešni, u istraživanju smo pošli od pretpostavke da su učenici ti koji imaju teorije o sopstevnom obrazovnom postignuću koje proveravaju i preispituju, koje mogu, ali i ne moraju da budu u skladu sa teorijama koje o njihovom obrazovnom postignuću imaju „značajni drugi”. Oslanjajući se na podatke iz sprovedenog istraživanja, u daljem tekstu, nastojaćemo da subsumiramo rasuđivanje karakteristično za učenike koji su pozicionirani kao neuspešni, odnosno da konstruišemo sadržaj procesa konstruisanja koji im je zajednički.

Prvo, rezultati našeg istraživanja koji se odnose na utvrđivanje načina na koji učenici anticipuju agense relevantne za visoka obrazovna postignuća pokazuju da su se konstrukti ponuđeni u istraživanju grupisali u dva klastera ili dve konstelacije konstrukata

koje zajedno objašnjavaju 59.06% ukupne varijanse. Prva komponenta sastojala se od konstrukata *uspešan u školi, redovno učiti, imati volju za učenje, redovno pohađati nastavu i biti miran na času spram neuspešan u školi, kampanjac, bezvoljnost u učenju, izostajati sa nastave i ometati čas*. Druga komponenta sastojala se od konstrukata *vredan, odgovoran, prihvaćen, pravedan, siguran u sebe, dosledan, sposoban, samostalan u učenju, obrazovan, lukav i poslušan spram lenj, neodgovoran, odbačen, nepravedan, nesiguran u sebe, nedosledan, nesposoban, nesamostalan u učenju, neobrazovan, naivan i neposlušan*. To znači da učenici, generalno rečeno, prave dve vrste anticipacija u vezi sa agensima relevantnim za visoka obrazovna postignuća, odnosno da imamo dve teorije koje su nezavisne jedna od druge: (a) *teorija o strategijama ponašanja važnim za visoka obrazovna postignuća* koja govori o tome kako treba da se ponaša učenik u školskom kontekstu, i (b) *teorija o ličnosti dobrog đaka* koja govori o tome kakav je dobar đak kao osoba, šta ga odlikuje i šta se od njega očekuje. Dobijeni nalazi pokazuju da učenici sebe pozicioniraju na pozitivnim polovima obe dimenzije konstrukata, kao i da su svi negativni polovi obe dimenzije na *ja nipošto* (nepoželjni identitet).

Nalaz koji zaslužuje posebnu pažnju jeste da učenici jako dobro znaju kakvi nipošto ne bi želeli da budu, što ukazuje na naglašeno veću prediktivnu jasnoću onog što predstavlja *nepoželjnu* stranu njihovog identiteta, i što je za nijansu jasnije od *idealizovane* i željene predstave o onome što bi oni želeli da budu. Iako konstruisan kao nešto što je loše, *nepoželjan identitet* je prediktivno jasan utoliko što je učenicima lako da znaju šta ne treba da budu, spram malo veće nejasnoće oko toga šta je to što bi želeli da postanu. Učesnici našeg istraživanja, dakle, nipošto ne bi želeli da budu – neuspešni đaci, kampanjci, bezvoljni, lenji, neodgovorni, odbačeni, nepravedni, nesigurni, nedosledni, nesposobni, nesamostalni u učenju, neobrazovani, naivni i neposlušni. Štaviše, oni bi želeli da budu uspešni đaci, ali da ne moraju da uče. Ovo kao da ukazuje na tzv. „duplu vezu”, odnosno učenicima je važno da budu uspešni i obrazovani, oni shvataju važnost obrazovanja u životu i radu, ali ipak ne žele da ispunjavaju školska očekivanja, što je vrlo nezavidna situacija i težak izbor.

Zanimljiv je podatak da učenici koji su pozicionirani kao neuspešni nipošto ne vide sebe kao neuspešnog đaka. S obzirom na to možemo pretpostaviti da učenici pokušavaju da se odbrane od preteće hipoteze – „loš đak je glup”, pa kažu – „nisam loš

samo sam lenj”. Ili, pak da oni sebe doživljavaju kao uspešne đake. U prilog poslednjoj pretpostavci ide podatak da je lični identitet učenika (*ja sada*) prediktivno jasan i prilično blizu onoga što bi učenici želeli da postanu (*ja idealno*), a to je dobar đak. Dodajmo tome, da identitet lošeg đaka (*ja kao loš đak*) ima malu prediktivnu jasnoću. Imajući u vidu navedeno, postavlja se pitanje: šta, uopšte, za učenike znači kad za neku osobu kažu da je „loš đak”? Ili, pak u odnosu na koje aktivnosti učenici mogu sebe da dožive kao uspešne ili neuspešne?

Napred izloženi podaci o načinu na koji učenici doživljavaju aktuelno jastvo se, međutim, ne poklapaju sa nalazima dobijenim analizom učeničkih samokarakterizacija. Analiza protokola samokarakterizacija pokazuje da su *školski neuspeh i načini njegovog prevazilaženja* preovlađujuća tema u razmišljanjima većine učenika. To znači da učenici ne poriču vlastiti školski neuspeh. Učenici, zapravo, pokušavaju da istaknu da školski neuspeh doživljavaju kao jednu trenutnu situaciju iz koje će lako pronaći izlaz zato što su inteligentni, tj. sposobni. Rezultati dobijeni primenom Mreže otpornosti prema promeni pokazuju da su konstrukti *sposoban* spram *nisam sposoban* i *obrazovan* spram *neobrazovan* najotporniji prema promeni u kontekstu aktuelnog školovanja. To znači da bi se učenici najteže odrekli onoga što im je najvažnije u načinu na koji osmišljavaju sebe u kontekstu aktuelnog školovanja. Moguće je da baš taj opažaj sebe kao sposobnih i obrazovanih osoba, uprkos negativnim školskim ocenama, čuva učenike od prevelikog jaza između načina na koji ih opažaju „značajni drugi” i načina na koji oni opažaju sebe. Ovi nalazi se poklapaju sa nalazima dobijenim analizom protokola samokarakterizacija koji sugerišu da većina učenika doživljava sebe kao izrazito sposobnu osobu. Učenici u samokarakterizacijama posebno naglašavaju „da su sposobni”, jer misle da ih „značajni drugi” doživljavaju kao „glupe”. Svest o tome da „značajni drugi” misle o njima da su „glupi” zato što su pozicionirani kao neuspešni je uznemirujuća i invalidirajuća za većinu učenika, a kod nekih izaziva i osećanje krivice. Konstruisati sebe kao „sposobnog i obrazovanog” uprkos negativnim obrazovnim ishodima, može da ukazuje i na prisustvo hostilnosti u konstruisanju učenika.

Na osnovu izloženog stiče se utisak da je učenicima najvažnije da „drugi” shvate da oni nisu imanentno glupi i stoga neuspešni u školi. Podaci iz intervjuva koji se odnosio na razloge školskog neuspeha pokazuju da učenici kao najčešće razloge školskog

neuspeha navode: odsustvo volje i koncentracije za učenje, lenjost i neadekvatnu didaktičko-metodičku obučenos nastavnika. Analiza samokarakterizacija pokazuje da učenici, u najvećoj meri, odgovornost za školski neuspeh pripisuju sebi, kao i da vrlo dobro znaju koji lični resursi su važni za visoka obrazovna postignuća, ali da trenutno nisu spremni da ih angažuju. Nastavnik, organizacija nastave i društvo u razredu predstavljaju najznačajnije agense relevantne za visoka obrazovna postignuća koje su učenici navodili u intervju. Dublja analiza protokola samokarakterizacija pokazuje da se učenici na konstrukt *dobar đak* spram *loš đak* pomeraju od jednog ka drugom polu konstrukta, kao i da su na obe pozicije invalidirani. S obzirom na to možemo zaključiti da kod učenika još uvek nije došlo do rekonstrukcije konstrukta *dobar đak* spram *loš đak*, odnosno da učenici još uvek nisu dali sebi šansu da postanu ono što nisu.

Konačno, preostalo nam je da ukažemo na podatak koji se dosledno ponavlja kroz sve instrumente istraživanja. To je podatak o značajnosti i sržnosti konstrukta *prihvaćenost od strane drugova* spram *odbačenost od strane drugova*. Podaci sa Mreže implikacija pokazuju da ovaj konstrukt predstavlja sržni konstrukt za uspeh u životu u sistemu konstrukata neuspešnih učenika, dok podaci sa Mreže otpornosti pokazuju da je ovaj konstrukt umereno otporan prema promeni kada su u pitanju životni prioriteti učenika. Analiza protokola samokarakterizacija pokazuje da je učenicima izuzetno važno da budu prihvaćeni u grupi vršnjaka i da prijateljstvo ima važnu ulogu u njihovom životu. Nalazi pokazuju da učenici veliki deo svog slobodnog vremena provode u društvu vršnjaka i da sebe doživljavaju kao druželjubivu osobu. Za učenike je posebno važno da odnosi sa vršnjacima počivaju na iskrenosti i da ostvarena prijateljstva budu trajna. Oko 80% učenika navelo je, u intervjuu, da je *prihvaćenost od strane drugova* njihov najznačajniji životni prioritet. Ovi nalazi su u suprotnosti sa nalazima nekih pozitivistički usmerenih istraživanja koja ukazuju da učenici koji su prihvaćeni od svojih vršnjaka i koji ispoljavaju prosocijalne i kooperativne forme ponašanja u školi, najčešće, ostvaruju i visoka obrazovna postignuća, dok socijalno odbaćeni i agresivni učenici često ostvaruju školski neuspeh (Krnjajić, 2007; Spasenović, 2008).

Pored prihvaćenosti od strane drugova, podaci iz intervju pokazuju da su najznačajniji životni prioriteti učenika – završetak škole, uspeh u školi, biti voljen i srećan. Rezultati sa Mreže implikacija pokazuju da konstrukt *završiti školu* spram *nije*

završio školu ima veliki broj implikacija i da je umereno implikovano. Stoga se za ovaj konstrukt može reći da je u izvesnom smislu važniji od ostalih konstrukata u sistemu, ali ne i da je sržan. Ovaj konstrukt najviše implicuje *uspeh u školi* i *sreću*, a njega implicuje samo konstrukt *uspešan u školi* spram *neuspešan u školi*. Uzajamna veza između ovih konstrukata može se iskazati na sledeći način – „ako ne završim školu onda ću biti neuspešan i neću biti srećan, a ako budem neuspešan u školi onda neću završiti školu”. Među konstruktima životnih prioriteta koji su najotporniji prema promeni nalaze se: *završiti školu – nije završio školu* i *srećan – nesrećan*. Drugačije rečeno, učenici bi se najteže odrekli onoga što im je u životu najvažnije – da *završe školu* i da budu *srećni*. Podaci sa Mreže implikacija ukazuju da kod učenika još uvek nije uspostavljen hijerarhijski odnos životnih prioriteta. Na osnovu analize podataka stiče se utisak da je veliki broj konstrukata na istom nivou opštosti, što ukazuje na izvesnu nestabilnost i nedovoljnu elaboraciju njihovog sistema.

Implikacije izloženih nalaza za školsku praksu su višestruke. Neinteresantna, neizazovna nastava i zastarele nastavne metode predstavljaju jedan od važnih razloga neuključivanja učesnika našeg istraživanja u svakodnevne školske aktivnosti. Pored toga, doživljaj beskorisnosti nastavnih sadržaja u svakodnevnom životu je, takođe, jedan od značajnih faktora nezadovoljavajućeg obrazovnog postignuća učesnika istraživanja. Ovi nalazi sugerišu na neophodnost uspostavljanja kontinuirane edukacije nastavnika za adekvatnu primenu novih nastavnih metoda, kao i razvijanja njihove kompetentnosti za povezivanje školskog gradiva sa svakodnevnom životom. Nastavnici bi trebalo da pomognu učenicima da shvate značaj školskog kurikulumu. Na primer, uključivanjem učenika u realne životne situacije, ukazivanjem na povezanost školskog znanja sa situacijama iz svakodnevnog života i slično. Pored toga, imajući u vidu značaj koju prihvaćenost od strane vršnjaka ima u životu učesnika našeg istraživanja, mišljenja smo da bi primena strategije kooperativnog učenja imala efekta na povećanje zainteresovanosti učenika za školeke aktivnosti.

Pored edukacije nastavnog osoblja, neophodan je i sistematski rad sa učenicima kako bi se kod njih razvila svest o značaju „upotrebljivog znanja” i nastavka školovanja, uz očuvanje ideje o važnosti samoostvarenja kroz izbor profesije. Problemi u porodici, bolest jednog od roditelja, udaljenost škole od mesta stanovanja su samo neki od razloga

zbog kojih su učesnici našeg istraživanja pozicionirani kao neuspešni. Da bi se ponašanje ove grupe učenika potpunije razumelo važno je pokrenuti dijalog između *porodice* iz koje učenik potiče i *škole*. U tom dijalogu pregovaralo bi se oko značenja same saradnje, uzajamnih očekivanja i potreba, ali i prepreka i ograničenja.

Uopšteno govoreći, na osnovu prikazanih rezultata istraživanja moguće je zaključiti da jedna drugačija pedagoška orijentacija u radu sa učenicima, koji su pozicionirani kao neuspešni, može da dovede do promene njihove pozicije. Da bi se promenilo ponašanje učenika potrebno je da nastavnik razume svet ličnih značenja učenika, da sagleda njihovo ponašanje iz ugla unutrašnje logike njihovog sistema konstrukata. Drugačije rečeno, nastavnik bi trebalo da razume školski neuspeh pojedinačnih učenika u širem kontekstu lične strukture značenja, a ne da samo dijagnostikuje školski neuspeh i kategorizuje učenika kao „izgubljen slučaj”, zanemarujući raznovrsnost njegovog ponašanja. Da bi nastavnik razumeo učenike koji su pozicionirani kao neuspešni, neophodno je da uđe u dijalog sa svakim konkretnim učenikom i da bude otvoren za različite ishode tog dijaloga.

Mišljenja smo da mnoga različita gledišta o tome kakvo obrazovanje jeste i kakvo bi ono trebalo da bude mogu da postoje i postoje istovremeno. Problemi počinju da se javljaju kad pojedinac ili grupa radi sa jednim skupom pretpostavki u odnosu na druge bez ikakvog priznavanja, ili razumevanja alternativnog okvira, ili skupa pretpostavki koje neko drugi uvažava. S obzirom na to nastavnik bi trebalo, s vremena na vreme, da preispita načine na koje konstruiše obrazovanje, kao i u kojoj meri on sâm razume stanovišta učenika sa kojima je u interakciji. Ovo preispitivanje trebalo bi da obuhvati i promenu odnosa prema školskom neuspehu. Cena ovakvog preispitivanja je suočavanje nastavnika sa neminovnošću promene sopstvenih sržnih uverenja. Pri tom, ne treba gubiti iz vida potencijalnu hostilnost i otpor prema promeni kod nastavnika čiji bi sržni konstrukti mogli biti ugroženi razmatranjem alternativnog modela koji bi od sistema zahtevao suviše mnogo prilagođavanja. Možda je, upravo, to jedan od razloga zbog kojeg je učenicima, koji su „u očima nastavnika” pozicionirani kao neuspešni, „teško” da promene zauzetu poziciju.

Svaki pojedinac u sebi objedinjuje mnoštvo perspektiva u kojima ima mesta za mnoga potencijalna pripadanja koja se polako i ne uvek lako usklađuju tokom života

(Stojnov, 1999). Život je mnogo podnošljiviji za one koji u slučaju neuspeha jedne perspektive mogu svoje sržne potrebe da zadovolje u drugoj, trećoj ili četvrtoj alternativnoj perspektivi. Postojanje većeg broja perspektiva u nama, što se može nazvati *polifrenom* prirodom identiteta spram shvatanja o *monolitnosti* identiteta, bitan je preduslov razumevanja drugih, odnosno različitih perspektiva. Takvo razumevanje podrazumeva dugotrajan i mukotrpan proces refleksivnog mišljenja, stavljanja na tuđe mesto i procene ponašanja pojedinačnih učenika koji su pozicionirani kao neuspešni umesto stereotipnog prosuđivanja o neuspešnim učenicima.

Nastavnicima koji su zainteresovani za efikasan i demokratski proces obrazovanja predložila bih da se, u radu sa učenicima, rukovode načelima za koja se zalažu pristalice teorije ličnih konstrukata, ali i oni koji zastupaju akciono istraživanje kao jedan oblik razvoja nastavnog osoblja. A, to su:

- Osoba je odgovorni agens;
- Do razvoja može doći pomoću refleksije „o” i „u” delatnosti;
- Razumevanje stanovišta „drugog” zahteva konverzioni pristup;
- Učenikov i nastavnikov doživljaj situacije mogu da se razlikuju i o njemu treba da se pregovara;
- Svi učesnici u obrazovnom procesu su jednaki učesnici.

Školski neuspeh nije isključiva odgovornost učenika koji su pozicionirani kao neuspešni. Nastavnici i stručni saradnici imaju moć da označe učenika kao „neuspešnog”, te su pravila i postupci prema neuspešnom učeniku deo odgovornosti odraslih i uloga koju igraju u podeljenoj delatnosti. Od načina na koji nastavnik posmatra „školski neuspeh” zavisice pristup njegovom rešavanju. Samo nastavnik koji uzima u obzir različite činioce, koji tvore društveni kontekst u kome se stvara identitet neuspešnog učenika, kao i značenja koja učenici pripisuju školskom neuspehu – može da osmisli adekvatne strategije rešavanja problema sa kojima se ovi učenici suočavaju u procesu obrazovanja.

LITERATURA

1. Altaras, A. (2006): *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
2. Bachman, J. G., & P. M. O'Malley (1977): Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
3. Bachman, J. G., & P.M. O'Malley (1986): Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frogpond revisited, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
4. Baker, J. A., R. Bridger & K. Evans (1998): Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors, *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-14.
5. Bakovljević, M. (1998): Uzroci nedovoljnog doprinosa škole razvoju kulture govora, *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (103-108). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
7. Bandura, A. (1999): Social cognitive theory of personality (154-197); in L.A. Pervin & O.P. John (eds.): *Handbook of Personality: theory and research*. Guilford Press.
8. Bandura, A. & D. Cervone (1983): Selfevaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effect of goal systems, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, 1017-1028.
9. Bannister, D. (1983): Self in Personal Construct Theory. In: J. Adams-Webber & J. Mancuso (Eds.), *Applications of Personal Construct Theory*, 379-387. Toronto: Academic Press.
10. Ber, V. (2001): *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
11. Berger, P., & T. Luckmann (1966): *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
12. Berndt, T. J. (1999): Friends' influence on students' adjustment to school, *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
13. Boggiano, A. K., D. S. Main, & P. H. Katz, (1988): Children's preference for challenge: The role of perceived competence and control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 134-141.
14. Bojanin, S. (1991): *Škola kao bolest*. Beograd: Prosveta.

15. Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 513-531.
16. Brophy, J.E. & T.L. Good (1970): Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, No. 5, 631-661.
17. Brookover, W.B., S. Thomas & A. Paterson (1964): Self-concept of ability and school achievement, *Sociology of Education*, 37, 271-278.
18. Butt, T. (2004): Understanding, explanation and personal constructs, *Personal Construct Theory & Practice*, 1, 21-27.
19. Cantelon, S. & D. LeBoeuf (1997): Keeping young people in school: community programs that work, *Juvenile Justice Bulletin* (elektronska verzija članka).
20. Cantor, N. (1990): From thought to behavior: »having« and »doing« in the study of personality and cognition, *American Psychologist*, 45, 735-750.
21. Chen, X. (1997): Students' peer groups in high school: The pattern and relationship to educational outcomes. Washington: U.S. Department of Education.
22. Clark, K.E. & G.W. Ladd (2000): Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: links to children's socioemotional orientation and peer relationships, *Developmental Psychology*, Vol. 36, No. 4, 485-498.
23. Clasen, D. R. & R.E. Clasen (1995): Underachievement of highly able students and the peer society, *Gifted and Talented International*, 10 (2), 67-75.
24. Coopersmith, S. & R. Feldman (1974): Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom, in R.H. Coop & K. White (Eds.): *Psychological concepts in the classroom*. New York: Harper.
25. Criss, M.M. et al. (2002): Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience, *Child Development*, Vol. 73, No. 4, 1220-1237.
26. Cummings, E.M., P.T. Davies & S.B. Campbell (2000): *Developmental psychopathology and family process: theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.
27. Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.

28. Deater-Deckard, K. & K.A. Dodge (1997): Externalizing behavior problems and discipline revisited: nonlinear effects and variation by culture, context and gender, *Psychological Inquiry*, 8, 161-175.
29. Delisle, J. & S.L. Berger (1990): Underachieving gifted students, *Eric-Rieo*.
30. Dornbusch, S. M. *et al.* (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1244-1257.
31. Dowdall, C.B. & N. Colangelo (1982): Underachieving gifted students: review and implications, *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 179-184.
32. Drucker, P. (1994): *Knowledge Work and Knowledge Society: The Social Transformations of this Century* (elektronska verzija članka).
33. Dudley-Marling, C. & D. Dippo (1995): What learning disability does: sustaining the ideology of schooling, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 27, No. 5, 408-414.
34. Dudley-Marling, C. (2004): The social construction of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 37, No.6, 482-489.
35. Džinović, V. (2004): Neuspeh u školi je izbor, *Znanje i postignuće* (178-188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
36. Džinović, V. (2005): Škola kao pluralistička zajednica naučnih i vaspitnih diskursa, *Vaspitanje mladih za demokratiju* (94-111). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
37. Đorđević, B., R. Hrkalović i N. Šaranović-Božanović (1985): *Analiza realizacije nastavnih programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
38. Đorđević, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
39. Eccles, J. S., & A. Wigfield (1985): Teacher expectancies and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
40. Feldman, S. & K. R. Wentzel (1990): Relations among family interaction, patterns, classroom self-restraint and academic achievement in preadolescent boys, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 813-819.
41. Ford, D.Y. (1993): An investigation on the paradox of underachievement among gifted Black students, *Roeper Review*, 16 (2), 78-84.

42. Fransella, F. & D. Bannister (1977): *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.
43. Fuko, M. (1997): *Nadzirati i kažnjavati*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
44. Fuko, M. (1998): *Arheologija znanja*. Beograd: Plato.
45. Furlan, I. (1964): *Upoznavanje, ispitivanje i ocenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
46. Gams, A. (1990): *Društvena norma: pojam, nastanak i značaj*. Beograd: Savremena administracija.
47. Gergen, K. & Gergen, M. (1983): The Narratives of the Self. In: T. Sarbin & K. Scheibe (Eds.), *Studies in Social Identity*, 112-124. New York: Praeger.
48. Gergen, K.J. (1985): The social constructionist movement in modern psychology, *American Psychologist*, 40, 266-275.
49. Gergen, K.J., A. Hepburn & D. Comer-Fisher (1986): Hermeneutics of personality description, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 6, 1261-1270.
50. Gergen, K.S. (1991): *The saturated self*. New York: Basic Books.
51. Gergen, K.J. *et al.* (1996): Psychological science in cultural context, *American Psychologist*, Vol. 51, 496-503.
52. Gergen, K. (1996): The Social Psychology as Social Construction: The Emerging Vision, In: C. McGarty and A. Haslam (eds.): *Message of Social Psychology: Perspective on Mind in Society*. Oxford: Blackwell.
53. Gergen, K.J. & M.M. Gergen (1997): Toward a cultural constructionist psychology, *Theory and Psychology*, No. 7, 31-36.
54. Gergen, K. (1999): *Invitation to social construction*. London: Sage.
55. Ginsburg, G.S., A.M. LaGreca & W.K. Silverman (1998): Social anxiety in children with anxiety disorders: relationships with social and emotional functioning, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 175-185.
56. *Godišnji program rada farmaceutske-fizioterapeutske škole* (2003). Interni materijal.
57. Gojkov, G. (2005): *Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

58. Green, K.D. *et al.* (1980): An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement, *Child Development*, Vol. 51, No.4, 1149-1156.
59. Grgin, T. (1986): *Školska dokimologija: procenjivanje i merenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
60. Gutierrez, K.D. (1994): How talk, context and script shape context for learning: a cross-case comparison of journal sharing, *Linguistics and Education*, Vol. 5, No. 3, 335-365.
61. Harré, R. (1983): *Personal Being*. Oxford: Basil Blackwell.
62. Harré, R. (1984): Metaphysic and narrative: Singularities and multiplicities of self. In: J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture* (59-73). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
63. Havelka, N. i sar. (1990): *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
64. Havelka, N. (1994): Izostajanje učenika sa nastave: pokazatelj uzajamnog odnosa škole i učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 26 (318-354). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
65. Hinkle, D.N. (1965): The Change of Personal Constructs from a Viewpoint of a Theory of Implications, *Ph.D. Thesis*. Ohio State University.
66. Hrnčić, J. (2001): Mogućnosti i prevencije antisocijalnog ponašanja u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.33 (229-243). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
67. *International Encyclopedia of Education* (1985). New York: Pergamon Press.
68. Jansz, J. (1991): *Person, Self and Moral Demands*. Leiden: DSWO Press.
69. Janjetović, D. (1996): Školski uspeh i koncept o sebi adolescenata, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 498-516.
70. Janjetović, D. (1997): Samopoštovanje, lokus kontrole i prosocijalna orijentacija adolescenata, *Vaspitanje i altruizam* (210-226). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
71. Jaspers, K. (1968): *General psychopathology*. Chicago: University of Chicago Press.

72. Jerković, I., M. Zotović i R. Šimonji-Černak (2004): Uzročna objašnjenja roditelja i školsko postignuće dece, *Škola bez slabih učenika*, (353-360). Pula: Filozofski fakultet.
73. Jones, W.H., S.R. Briggs & T.G. Smith (1986): Shyness: conceptualization and measurement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 629-639.
74. Johnson, D.W. & A. Ahlgren (1976): Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 68, No. 1, 92-102.
75. Joksimović, S. (1988): Omladinska prijateljstva i prijateljske grupe; u S. Joksimović i drugi: *Mladi i neformalne grupe*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije i Centar za idejni rad SSO Beograda.
76. Joksimović, S. (1992): Socijalni odnosi i socijalni razvoj adolescenata, *Pedagogija*, 1-2, 37-42.
77. Joksimović, S. i B. Bogunović (2005): Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U: R. Antonijević i D. Janjetović (eds.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (270-291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
78. Kelly, G. A. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
79. Kerns, K.A., A. Cole & P.B. Andrews (1998): Attachment security, parent peer management practices, and peer relationships in preschoolers, *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 504-523.
80. Kifer, E. (1975): Relationship between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study, *American Educational Research Journal*, 12, 191-210.
81. Kimble, C. & R. Helmreich (1972): Self-esteem and the need for social approval, *Psychonomic Science*, 36, 339-342.
82. Knežević-Florić, O. (2004): Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja, *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
83. Knežević-Florić, O. (2005): *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

84. Kocić, Lj. (1996): Opterećenost učenika srednje škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 28 (225-235). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
85. Kovač-Cerović, T. (1998): *Kako znati bolje*. Institut za psihologiju: Beograd.
86. Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
87. Krnjajić, S. (2007): *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
88. Krstić, D. (1988): *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić”.
89. Lazarević, D. (2001): Teškoće u učenju i kako ih prevazići, saopštenje na VII naučnom skupu *Empirijska istraživanja u psihologiji* (9-10), 14-15 februar. Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.
90. Lok, Dž. (1951): *Misli o vaspitanju*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije.
91. *Mala enciklopedija* 1 (1978). Beograd: Prosveta.
92. Marsh, H. W. (1990): A multidimensional, hierarchial model of self-concept: Theoretical and empirical justification, *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
93. McDonald, K. & R. Parke (1984): Bridging the gap: parent-child play interaction and peer interactive competence, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1265-1277.
94. Mezirow, J. (1978): Perspective Transformation, *Adult Education* Vol. 28, 100-110.
95. Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
96. Milanović-Nahod, S. i V. Spasenović (2002): Šta treba menjati u našoj školi, *Izazovi demokratije i škola* (9-27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
97. Milanović-Nahod, S i D. Malinić (2004): Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene, *Škola bez slabih učenika*, (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
98. Milošević, Lj. (1995): *Vaspitni odnosi u porodici*. Beograd: Čigoja.
99. Milošević, N. i D. Janjetović (2003): Neintelektualni prediktori postignuća u matematici, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (166-179). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

100. Milošević, N. (2003): Uvažavanje jezičkih osobnosti učenika u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, Vol. LII, br. 2-3 (206-221).
101. Milošević, N. (2004a): *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu.
102. Milošević, N. (2004b): Porodica i socijalno ponašanje dece, *Socijalno ponašanje učenika* (107-128). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
103. Milošević, N. i V. Džinović (2004): Uspeh iz ugla neuspešnog učenika, *Promene u školskom radu i kvalitet obrazovanja* (knjiga rezimea), str.13. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
104. Milošević, N., V. Džinović i J. Pavlović (2005): Učenici o porodičnom i školskom kontekstu. U: R. Antonijević i D. Janjetović (prir.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (292-324). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
105. Milošević, N., J. Pavlović i V. Džinović (2007): Odnos učenika prema nastavi i učenju, *Pedagoška stvarnost*, br. 3-4 (227-248).
106. Mischel, W. (1990): Personality dispositions revisited and revised: a view after three decades; in L.A. Pervin (ed.): *Handbook of personality: theory and research* (111-134). New York: Guilford Press.
107. Nahod, S. (1997): *Stavovi učenika prema nastavi predmeta prirodnih nauka*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
108. Neidt, C. & D. Hedlung (1967): The relationship between changes in attitudes toward a course and final achievement, *Journal of Educational Research*, Vol.61, No.2, 56-58.
109. Nikolić, R. (1998): *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
110. Opačić, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
111. Pančić, I. i U. Zoltan (1982): Vaspitna klima porodice dobrih i loših učenika, *Zbornik 15 Instituta za pedagoška istraživanja* (303-310). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

112. Pavlović, J., V. Džinović i N. Milošević (2006): Teorijske pretpostavke diskurzivnih i narativnih pristupa u psihologiji, *Psihologija* br. 4, 365-381.
113. *Pedagoška enciklopedija* 1(1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
114. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
115. Piorkowska-Petrović, K. (1990): *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
116. Putallaz, M. (1987): Maternal behavior and children's sociometric status, *Child Development*, Vol. 58, No. 2, 324-340.
117. Rayneri, L.J., B.L. Gerber & L.P. Wiley (2006): The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance, *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 104-118.
118. Rubin, R. A., J. Dorle, & S. Sandidge (1977): Self-esteem and school performance, *Psychology in the Schools*, 14, 503-507.
119. Sanson, A. *et al.* (1996): Shyness ratings: stability and correlates in early childhood, *International Journal of Behavioral Development*, 19, 705-724.
120. Schmeck, R., Geisler-Bernstien, E. & S. Cercy (1991): Self-concept and learning: the revised inventory of learning processed, *Educational Psychology*, 11, pp. 343-363.
121. Schultz, R.A., & J.R. Delisle (1997): School, curriculum and the good life: Knowing the self, *Roeper Review*, 20(2), 99-104.
122. Schultz, R.A. (2002): Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners, *Roeper Review*, 24(4), 203-212.
123. Schunk, D.H. (1991): Self-efficacy and academic motivation, *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
124. Shiffler, N., Lynch-Sauer, J., & Nadelman, L. (1977). Relationships between self-concept and behavior in two informal elementary school classes. *Journal of Educational Psychology*, 69. 349-359.
125. Shotter, J. (1993): *Conversational realities*. London: Sage.
126. Smetana, J.G. & P. Asquith (1994): Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy, *Child Development*, Vol. 65, 1147-1162.

127. Smith, J., R. Harre & L. Van Langenhove (1995): *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
128. Spasenović, V. i S. Milanović-Nahod (2001): Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br.33 (389-407). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
129. Spasenović, V. (2003): Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (267-288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
130. Spasenović, V. (2008): *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
131. Spera, C. (2005): A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement, *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, 125-146.
132. Steinberg, L. & S.B. Silverberg (1986): The vicissitudes of autonomy in early adolescence, *Child Development*, Vol. 57, No. 4, 841-851.
133. Steinberg, L., J.D. Elmen & N.S. Mounts (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1424-1436.
134. Stevenson, C. (2004): Theoretical and methodological approaches in discourse analysis, *Nurse Researcher*, Vol. 12, No. 2, 17-30.
135. Stevenson-Hinde, J. & A. Glover (1996): Shy girls and boys: a new look, *Journal of Psychological Psychiatry*, 37, 181-187.
136. Stojnov, D. (1992): Konstruktivistički pristup problemu poistovećivanja, *Doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
137. Stojnov, D. (1999): Identitet: polifren ili monolitan?, *Psihologija* 3-4, 141-156.
138. Stojnov, D. (2003): *Psihologija ličnih konstrukata: uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
139. Stojnov, D. (2004a): Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36 (11-45). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

140. Stojnov, D. (2004b): Znanje, moć i kurikulum, *Znanje i postignuće* (40-61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
141. Stojnov, D. (2005): *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba – konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
142. Thorndike, R.L. (1963): *The concepts of over and underachievement*. New York: Columbia University.
143. Trnavac, N. i J. Đorđević (1992): *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
144. Troj, F. i sarad. (1967): Učešće nekih faktora u slabom uspehu učenika, *Zbornik I Instituta za pedagoška istraživanja* (227-256). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
145. Šaranović-Božanović, N. (1984): *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
146. Ševkušić, S. (2008): Kvalitativna studija slučaja u pedagoškim istraživanjima: saznajne mogućnosti i ograničenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 2, 239-256. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
147. Šušnjić, Đ. (1997): *Dijalog i tolerancija*. Beograd: Čigoja štampa.
148. Vosk, B. *et al.* (1982): A multimethod comparison of popular and unpopular children, *Developmental Psychology*, Vol.18, No.4, 571-575.
149. Quantz, R.A. & T.W. O'Connor (1988): Writing critical ethnography: dialogue, multivoicedness and carnival in cultural texts, *Educational Theory*, Vol. 38, 95-109.
150. Yuichi, T. (2004): Illusion of homogeneity in claims: discourse on school rules in Japan, *High School Journal*, Vol. 88, No. 1, 52-64.
151. Vujaklija, M. (1966): *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
152. Wanlass, R.L. & R.J. Prinz (1982): Methodological issues in conceptualizing and treating childhood social isolation, *Psychological Bulletin*, Vol. 92, No. 1, 39-55.
153. Wattenberg, W.W. & C. Clifford (1964): Relation of self concept to beginning achievement in reading, *Child Development*, Vol. 35, 461-467.
154. Waterman, A.S. (1984): Identity formation: Discovery or creation?, *Journal of Early Adolescence*, No. 4, 329-341.

155. Weikart, D. (1971): Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education. Paper presented at the Hyman Blumberg Memorial Symposium on Research in Early Childhood Education (elektronska verzija članka).
156. Wentzel, K.R. (1989): Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: An interactionist perspective, *Journal of Educational Psychology*, Vol.81, No. 2, 131-142.
157. Wentzel, K.R. & S.R. Asher (1995): The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children, *Child Development*, No.3, 754-763.
158. Wentzel, K.R. (2002): Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence, *Child Development*, Vol. 73, No. 1, 287-301.
159. White, R. (2004): Discourse analysis and social constructionism, *Nurse Researcher*, Vol. 12, No. 2, 7-17.
160. Zettergren, P. (2003): School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 73, 207-221.
161. Ziv, A., J. Rimon & M. Doni (1977): Parental perception and self-concept of gifted and average underachievers, *Perceptual and Motor Skills*, 44, 563-568.
162. Zorman, L. (1969): Uticaj socijalno-ekonomskog stanja učenikove porodice na školski uspeh i nastavak školovanja, *Psihologija*, br. 1, 279-287.

PRILOZI

PRILOG 1: TESTOVI KORIŠĆENI U ISTRAŽIVANJU

A) Mreža implikacija

Pred tobom se nalaze dvopolni konstrukti. Pogledaj prvi konstrukt i podvuci onaj njegov pol na kojem bi voleo da budeš. Sada zamisli da si se jedno jutro probudio/la i da si se promenio/la, da si sada na ovom drugom ne poželjnom polu. Koji od preostalih ovde ponuđenih konstrukata će se još promeniti. Dakle, promene na ostalim konstruktima su posledica implicirana promenom ovog prvog konstrukta. Označi sve one konstrukte koji će se promeniti kao rezultat promene ovog prvog.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. uspešan u školi	neuspešan u školi									
2. drugovi me prihvataju	drugovi me ne prihvataju									
3. imam uspeha u ljubavi	nemam uspeha u ljubavi									
4. imam puno slobodnog vremena	nemam puno slobodnog vremena									
5. da me drugi vole	da me drugi ne vole									
6. da budem u trendu	da ne budem u trendu									
7. da završim školu	da ne završim školu									
8. srećan	nesrećan									
9. da imam dosta love	da imam malo love									

B) Mreža repertoara

Pred tobom se nalaze konstrukti i elementi. Tvoj zadatak je da na skali od 1 do 7 proceniš u kojoj meri je svaki konstrukt primenjiv na svaki element, odnosno da li je element u području primene svih ponuđenih konstrukata.

ELEMENTI

1 2 3 4 5 6 7 KONSTRUKTI		ELEMENTI													
		JA SADA	JA IDEALNO	JA NIPOŠTO	MAJKA	OTAC	BRAT/SESTRA	NAJBOLJI DRUG/DRUGARICA	JA KAO DOBAR DAK	JA KAO LOŠ DAK	DOBAR PROVOĐ	NASTAVNIK	DRUŠTVU U PRAZVEDU	ORGANIZACIJA NASTAVE	SUDRINA
SPOSOBAN	NISAM SPOSOBAN														
OBRAZOVAN	NEOBRAZOVAN														
USPEŠAN U ŠKOLI	NEUSPEŠAN U ŠKOLI														
VOLJA ZA UČENJE	BEZVOLJNOST U UČENJU														
VREDAN	LENJ														
DOSLEDAN	NEDOSLEDAN														
PRAVEDAN	NEPRAVEDAN														
LUKAV	NAIVAN														
SIGURAN U SEBE	NESIGURAN U SEBE														
DOLAZITI NA NASTAVU	IZOSTAJATI SA NASTAVE														
BITI MIRAN NA ČASU	OMETATI ČAS														
ODGOVORAN	NEODGOVORAN														
SAMOSTALAN U UČENJU	NESAMOSTALAN U UČENJU														
POSLUŠAN	NEPOSLUŠAN														
PRIHVAĆEN	ODBAĆEN														
REDOVNO UČITI	BITI KAMPANJAC														

Brojevi izražavaju sledeće:

- 1 – potpuno slaganje sa polom sličnosti koji se nalazi sa leve strane,
- 2 – prilično slaganje sa polom sličnosti koji se nalazi sa leve strane,
- 3 – delimično slaganje sa polom sličnosti koji se nalazi sa leve strane,
- 4 - nemogućnost odlučivanja
- 5 – delimično sa polom razlike koji se nalazi sa desne strane,
- 6 – prilično sa polom razlike koji se nalazi sa desne strane,
- 7 - potpuno slaganje sa polom razlike koji se nalazi sa desne strane.

C) Mreža otpornosti prema promeni

Pogledaj prva dva konstrukta. Podvuci željeni pol na svakom od njih. Sada, zamisli da moraš da se promeniš na jednom od njih, tj. da sa željenog pola pređeš na onaj nepoželjni pol i to samo na jednom konstrukt, a da ostaneš isti na drugom. Na kojem od ova dva konstrukta bi želeo/la da ostaneš isti/a, tj. da se ne menjaš! Zapamti da moraš da se promeniš na jednom konstrukt. Ono što se od tebe traži je da, ukoliko već moraš da se promeniš, odlučiš koja promena od ove dve bi po tebi bila nepoželjnija. *Zabeleži redni broj konstrukta na kojem bi se radije promenio/la.*

Postoje dve situacije u kojima će ti biti skoro nemoguće da se odlučiš. Prvi slučaj je ukoliko su obe alternative toliko nepoželjne, da ne možeš da se odlučiš ni za jednu od njih. U većini slučajeva ćeš moći da identifikuješ neke razlike između tih alternativa i da se opredeliš za jednu od njih. Drugi slučaj je situacija u kojoj po tebi nije logično da se promeniš na jednom konstrukt i da istovremeno ostaneš isti na drugom konstrukt. To je slučaj, u kojem promena jednog konstrukta, logički implicuje i promenu drugog. Obavesti me kada se nađeš u nekoj od ove dve situacije.

Konstrukt 1: Sposoban – Nisam sposoban

Konstrukt 2: Obrazovan – Neobrazovan

Konstrukt 3: Uspešan u školi – Neuspešan u školi

Konstrukt 4: Volja za učenje – Bezvoljnost u učenju

Konstrukt 5: Vredan – Lenj

Konstrukt 6: Dosledan – Nedosledan

Konstrukt 7: Redovno učiti – Biti kampanjac

Konstrukt 8: Lukav – Naivan

Konstrukt 9: Siguran u sebe – Nesiguran u sebe

Konstrukt 10: Dolaziti na nastavu – Izostajati sa nastave

Konstrukt 11: Biti miran na času – Ometati čas

Konstrukt 12: Odgovoran – Neodgovoran

Konstrukt 13: Samostalan u učenju – Nesamostalan u učenju

Konstrukt 14: Poslušan – Neposlušan

Konstrukt 15: Prihvaćen – Odbačen

Konstrukt 16: Pravedan – Nepravedan

1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16
1-3	2-4	3-5	4-6	5-7	6-8	7-9	8-10	9-11	10-12	11-13	12-14	13-15	14-16	
1-4	2-5	3-6	4-7	5-8	6-9	7-10	8-11	9-12	10-13	11-14	12-15	13-16		
1-5	2-6	3-7	4-8	5-9	6-10	7-11	8-12	9-13	10-14	11-15	12-16			
1-6	2-7	3-8	4-9	5-10	6-11	7-12	8-13	9-14	10-15	11-16				
1-7	2-8	3-9	4-10	5-11	6-12	7-13	8-14	9-15	10-16					
1-8	2-9	3-10	4-11	5-12	6-13	7-14	8-15	9-16						
1-9	2-10	3-11	4-12	5-13	6-14	7-15	8-16							
1-10	2-11	3-12	4-13	5-14	6-15	7-16								
1-11	2-12	3-13	4-14	5-15	6-16									
1-12	2-13	3-14	4-15	5-16										
1-13	2-14	3-15	4-16											
1-14	2-15	3-16												
1-15	2-16													
1-16														

Konstrukt 1: Uspešan u školi – neuspešan u školi

Konstrukt 2: Drugovi me prihvataju – drugovi me ne prihvataju

Konstrukt 3: Imam uspeha u ljubavi – nemam uspeha u ljubavi

Konstrukt 4: Imam puno slobodnog – nemam puno slobodnog vremena

Konstrukt 5: Da me drugi vole – da me drugi ne vole

Konstrukt 6: Da budem u trendu – da ne budem u trendu

Konstrukt 7: Da završim školu – da ne završim školu

Konstrukt 8: Srećan – nesrećan

Konstrukt 9: Da imam dosta love – da imam malo love

1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9
1-3	2-4	3-5	4-6	5-7	6-8	7-9	
1-4	2-5	3-6	4-7	5-8	6-9		
1-5	2-6	3-7	4-8	5-9			
1-6	2-7	3-8	4-9				
1-7	2-8	3-9					
1-8	2-9						
1-9							

D) Uputstvo za pisanje samokarakterizacije

Želim od Vas da napišete skicu karaktera _____, kao da je on/ona glavni lik u nekoj predstavi. Napišite je kao što bi mogao da je napiše prijatelj kome je on bio simpatičan i koji ga je jako dobro poznavao, možda bolje nego što ga je iko ikada poznavao. Napišite je u trećem licu. Na primer, možete početi sa: _____ je

Broj 1 (4 slabe ocene + dva puta pala godinu)

Sofija je

- Dobra osoba, pametna je ...
- Ona je potpuno srećna kada ima dosta pravih prijatelja.
- Nju ispunjava ljubav.
- Njena najveća mana je naivnost.
- Voli da sluša savete, ponekad ih pogrešno protumači.
- Loš je đak, za to je ona sama kriva.
- Dosta je u poslednje vreme lenja.
- Jako je sposobna, ništa je ne mrzi da uradi, naravno za njeno dobro.
- Voli da ima puno obaveza, jer čovek koji ih nema njoj nije interesantan.
- Jako je simpatična devojka i puno zrači.

Broj 2 (3 slabe ocene + dva puta pala godinu)

Dubravka Mijatović je ... Ona je uvek iskrena, simpatična, pomalo detinjasta, voli da se šali, ima puno prijatelja, voli uvek da pomogne drugima, voli da ima puno obaveza i ako posle gundča zbog toga, voli da je u centru pažnje, ponekad je naivna, uči isključivo na svojim greškama, ne voli puno da uči, ali kad joj nešto krene od ruke (u učenju) onda je uporna. Često nasmejana, ponekad depresivna. Kad se zaljubi onda joj je sve lepo naravno ako je ta ljubav uzvraćena. Najviše je može iznervirati nepravda, a puno voli iznenađenja, pravi je prijatelj i ume da čuva tajne i ne voli puno da priča o sebi.

Broj 3 (6 slabih ocena + pala godinu)

Oliva je ... Prvo što sam kod nje uočila je da nije nešto mnogo pričljiva. Ali kao što sam rekla, samo na prvi pogled. Posle kada sam je malo bolje upoznala uvidela sam da je dosta komunikativna i zrela za svoje godine. Oliva, kako smo je zvali, je dosta vesela i druželjubiva devojka. Kada je vesela i puna pozitivne energije, to će na sve oko sebe da prenese, a ako ima neki problem to neće da pokazuje i jedino će se poveriti osobi u koju ima neograničeno poverenje. Zbog toga sam pokušavala da joj se više približim i da mi se otvori, ali Oliva nije tako lako sticala poverenje u osobe. Mnogo je tvrdoglava, što neki

smatraju vrlinom, a neki manom. Kada odluči nešto da uradi ide glavom kroz zid makar to bilo i pogrešno, što joj uopšte ne valja. Svesna je toga, ali ipak nekad radi protiv sebe. Desi joj se da joj je jezik brži od pameti, da prvo nešto uradi, pa onda razmisli šta je to uradila. Dosta je razumna ume da posavetuje, sasluša tuđe probleme i za dobre prijatelje uvek izdvoji vremena. Hoće da pomogne, ali samo onome ko to zaslužuje. Ne obraća pažnju šta druge, nebitne osobe za nju, misle o njoj. Ali ako je neko bližnji, bio to drug, brat ..., povredi, slaže, prevari – to su stvari koje najviše mrzi i može da bude toliko besna i osvetoljubiva da ne poveruješ da je to ona. Ume da oprostiti ali da zaboravi nikad. Poštuje osobe koje nju poštuju, uvek je za to da nešto novo nauči, ali ne voli kada joj neko drugi nameće mišljenje. Normalno je da ima mane i vrline, nije savršena, ali je kao druga uvek možete imati. Voljna je svima da pomogne, ne voli kada je iskorišćavaju. Ima tu još dosta toga, ali Olivu jedino možete upoznati samo ako vam ona dozvoli da joj se dovoljno približite.

Broj 4 (3 slabe ocene+ pala godinu)

Magdalena je dobra učenica, ali je nervira to što njena okolina misli samo na sebe! Sposobna je da nauči sve što se traži od nje! Bila je ćutljiva i mirna, ali kada je našla dečka iz škole sve je počelo naglo da se pogoršava! Trenutno ima problema u vezi s učenjem. Ona je odgovorna, ispunjava data obećanja, ne voli da sluša savete o njoj i ima puno prijatelja oko sebe

Broj 5 (4 slabe ocene + dva puta pala godinu)

Milica je dobra osoba, koja je mnogo naivna i svakome će učiniti uslugu koja je zatražena. Prezire laž. Kad je neko slaže ili je na bilo koji drugi način prevari, vrati mu 3 puta gore. Voli šalu, zezanje. Inteligentna je, samo što je malo više lenja. Ne veruje toliko ljudima koje je tek upoznala (teško stiče poverenje) jer su je mnogi izneverili. Inače ume da bude teška flegma. Voli da upoznaje i ima puno ljudi oko sebe, ali su oni samo poznanici. Najviše veruje bratu i sa njim provodi najviše vremena. Kada shvate da je dobra osoba, obično je iskorišćavaju, jer je ona spremna da učini sve zatraženo.

Broj 6 (6 slabih ocena + dva puta pala godinu)

Mišić je ... Ona je sposobna, ali pomalo zainteresovana za pojedine predmete u školi. Sposobna je da nauči šta god se od nje traži ali je jednostavno ponešto ne interesuje. Ona veoma voli da radi na praktičnoj nastavi, veoma je vredna ali je teorija toliko ne interesuje. Ponekad kada je neraspložena ne može da se koncentriše na svoje obaveze. Što se tiče učenja ona je kampanjac. Ona planira da bude uspešna u polju kojim želi da se bavi. Trenutno je locirana na to da završi školu, ali već sada kuje planove za budućnost. Smatra da njen život neće biti komplikovan i težak. Veoma je realna i smatra da je jedini oslonac za njen uspeh u životu osoba sa kojom će ga podeliti (dečko, muž). Želi da upiše Višu medicinsku školu, i da volontira, pa da se zaposli.

Broj 7 (*7 slabih ocena + dva puta pala godinu*)

Maca je neozbiljna, neodlučna. Ali sa druge strane strašno emotivna osoba koja ne zna šta hoće i koja još uvek ne zna i ne zna da li će znati do kraja života, ..Ona je vesela ... ima probleme ali ih ne rešava odmah, sve ostavlja za kasnije, ... iako zna da može doći do velikih problema svesna je toga ali ništa ne uradi odmah.

Sada je trenutno ovde u Medicinskoj školi iako nije to baš ono što je htela (sad je shvatila) izaćiće odavde, iz ove škole i raditi ono što voli, iskreno volela bih da budem frizer i verovatno ću završiti kurs ...Valjda će mi uspeti. Sad sve ovo na ovom papiru izgleda smešno, ali morala sam nešto da napišem, iako ona me voli baš da piše o sebi ... Ne znam šta bih više napisala ... Ona se nekada oseća usamljeno, odbačeno ali nije tako ... Stalo joj je do tuđeg mišljenja ...I ne verujem da će se to promeniti ...

Broj 8 (*4 slabe ocene + pala godinu*)

Fatima je slatka, ljupka devojka sa mnogo vrlina i mana, ali mislim da joj je najveća mana nedostatak volje. Sve to se odražava na njen uspeh (neuspeh) u školi. Plaši se neuspeha i razočaranja na svim poljima. Trenutno ne vidi izlaz iz svojih problema (škola, porodica ...ljubav). Ne znam šta bih više rekla o njoj osim da je mnogo komplikovana osoba željna pažnje i razumevanja.

Broj 9 (*4 slabe ocene + prošle godine pala na popravni*)

Andela je vrlo simpatična i umiljata. Neodgovorna je što se tiče učenja i vraćanja knjiga u gradsku biblioteku. Vrlo joj je bitno da je ljudi prihvataju i vole. Najviše na svetu voli svoju mamu, sestru i ne baš toliko jer je stalno kritikuje. Obožava lepe stvari – mislim na garderobu, a najviše para baca na sjajeve za usta, cigarete, kredit i kafiće. Mrzi primitivne i nevaspitane ljude koji nemaju opštu kulturu izražavanja i vladanja samim sobom, od prostih ljudi se zgrožava. Voli sebe i pomalo je narcisoidna! Toliko o njoj ... ☺

Broj 10 (*4 slabe ocene + dve godine za redom padala na popravni*)

Nina je dobra devojka, uvek spremna da pomogne, često i sebe da ugrozi da bi drugog izvukla. Zato često i najčešće nastrada jer je naivna. Slatka je, nasmejana, ali i često vrlo nesrećna. Ima problema u porodici, ...Borac je i pozitivac. Veruje u Boga. Nema puno drugova i drugarica ali te koje ima su oni pravi za koje zasigurno zna da će joj uvek biti tu. Vrlo je iskrena i to je kopa, jer uvek kaže sve što misli. Ne trpi licemerstvo, ljubomoru, psovke, ružno ponašanje, laži, i ovaj svet koji je pun takvih ljudi. Proputovala je pola sveta i želela bi da živi na Kipru ili Kubi i Floridi. Voli muziku i za to živi. Ljudi joj govore da ima lep glas, pa u svom svetu i nekoj svojoj mašti i snovima želi da jednog dana možda i ona taj svoj glas iskoristi. Zato često živi u iluzijama i gubi vreme (dok je sama i umesto da uči), ona pusti muziku, uzme dezodorans kao mikrofona i može tako da peva ceo dan. Izmenjala je sve boje kose, nosi naočare, nije ništa posebno, ali je lepa na svoj način i nema komplekse što joj je jako drago, jer tako ne bi mogla da živi. Voli sve oko sebe i bolje joj je da nešto ne radi nego da radi bez ljubavi. Ako uči, kuva, pere, šta god da radi, radi s ljubavlju i uvek voli. Sentimentalna je i brzo se vezuje. Zato su joj veze ili duge ili nije ni sa kim u vezi. Zato u bolnici na praksi često zaplače za nekim bolesnikom. Vatrema je navijačica Crvene zvezde i ide na svaku utakmicu. Nežna je i ... žao joj je što bar 50% ljudi nije kao ona, jer svet bi bio mnogo lepši i bolji.

Broj 11 (*6 slabih ocena + prošle godine pala na popravni*)

Sandra je jedna pozitivna osoba koja je uvek spremna za provod i zabavu. Voli da se šali i može uvek da te oraspoloži. Loša strana je joj što je tvrdoglava, kao i što ne voli da uči. Ali znajući je ona će popraviti te ocene a za ono drugo kao i svo mi i ona ima mane (tvrdoglavost).

Broj 12 *(5 slabih ocena + dve godine za redom padala na popravni)*

Elena je dobra devojka, ali stvarno mnogo dobra. Uvek je spremna da pomogne drugima, da da pravi savet. Ali ne zna da pomogne sama sebi i uvek su joj drugi preči od same sebe. Ona je sanjar, voli da sanjari. Iako zna da se to verovatno neće ostvariti.

Volela bi da završi školu, bude bolji đak. Ali joj ne uspeva. Ima problema sa koncentracijom i mnogo pati zbog toga. Ona je emotivna, brzo i lako se vezuje za ljude, mnogo puta je bila izigrana i dugo je patila. Zaljubljena je ali nesrećno. Trenutno joj ništa dobro ne ide u životu, pati zbog toga iako pokušava da to sakrije od drugih. Nada se da će biti bolje.

Broj 13 *(3 slabe ocene+ prošle godine pala na popravni)*

Jelena je jedna sasvim jednostavna devojka koja uživa u malim stvarima. Male stvari je čine srećnom. Na primer uspeh u školi zna da učini njen život skroz srećnim i da joj na svim poljima krene super. Ili raskid sa dečkom može da dovede do neuspeha u školi do lošijeg zdravstvenog stanja ...Prijatelje koje ima iskreno voli i žrtvuje se za njih, jer zna da su oni nešto najlepše što ima i da je neće napustiti u teškim situacijama. Volela bih da budem malo uspešnija u školi, na tome sam već počela da radim, a od sada ću još više, obećavam. A ljubav neću forsirati, ona će doći sama zar ne???

Broj 14 *(6 slabih ocena+ prošle godine pao na popravni)*

Mrav je ... Mrava mrzi da uči i da ide u školu. On se nervira zato što ima loše ocene i nervira se zato što se njegova mama nervira zbog toga. On bi hteo da ima dobre ocene i da bude srećan. Mrav ima mnogo problema u njegovoj porodici. On će verovatno da se odvoji od njegovog ćaleta. Njegov ćale je... Mrav ne voli svog ćaleta zato što je on loš čovek i zato što gleda samo svoj interes i ne obraća pažnju na porodicu i probleme koje stvara u njoj. Zbog toga Mrav ne može da uči da se skoncentriše, opusti, raduje ... Mrav je u osnovnoj školi bio odličan đak, trenirao je fudbal, bio srećan ... Od početka srednje škole Mravu je sve krenulo nagore. Problemi u školi, porodici. Nije znao rešenje, kako da reši taj problem. Mrav voli da odluta iz stvarnosti, zato je stalno zamišljen. On još voli da igra kompjuter, da gleda sport, da igra fudbal. Stvarno ne znam šta će biti sa njim

Broj 15 (3 slabe ocene + prošle godine pala na popravni)

Marija je iskrena, pažljiva i dobra drugarica, Nije odličan đak, ali pokušava da dostigne što bolji uspeh. Druželjubiva je, ne ogovara nikog, ne podsmeva se nikom. Za nju su svi isti. Voli svoje drugove i pomaže im uvek kada je to moguće. Mana joj je što nikada ne može da se naljuti, ma koliko to bilo bolno.

Volela bi da popravi ocene, da bih mogla da idem na more sa drugovima. Zaljubljena je u jednog dečka šest meseci.

Broj 16 (4 slabe ocene + prošle godine pala na popravni)

Sofija je jedna dobra osoba, znam je još od detinjstva i uvek je bila odličan đak, ali odjednom u njenom životu je došlo do preokreta, ni sama ne znam kako je došlo do toga. Odjednom počela je da bude loša u školi, nije se promenila kao drugarica ali škola joj ne ide. Vredna, dobra, poštena, ali uvek pravedna prema svakom, želi da istera nepravdu iz ljudi. Njeni mama i tata su bili jako ljuti na nju, ali ona se od neuspeha u školi počela popravljati, popravila je svoje slabe ocene.

To bi bila slika moje drugarice o meni koja bih u svako doba rekla za mene sve najbolje, ali nje više nema ovde. Ne može više da uživa igrajući se samnom, pričajući o svemu loše i dobro. Volela sam je puno, i njen gubitak nikada neću preboleti. Ali ja sam počela da se menjam, ali ona više nije uz mene, i sve mi to jako teško pada!

Broj 17 (4 slabe ocene + prošle godine pala na popravni)

Jelena je ... Ne znam šta da pišem, ona je jako dobra osoba, uvek je bila tu kada je bilo potrebno, družimo se od detinjstva i mogu reći da je jako lenja osoba, veoma romantična i u poslednje vreme je popustila u školi, ali ne zato što je glupa itd. već ne znam ni ja sama. Prošle godine je isto bila slabija ali je na kraju uspela da popravi ocene, pa će i sada isto tako ... Šta bi još mogla da napišem o njoj ... Evo ovako mnogo je povučena, to me nervira, voli da sedi po ceo dan bi spavala da se ona pita. Živi sa mlađim bratom i mamom. Ne voli da bude u centru pažnje i da se oblači „u trendu”, već kako se njoj sviđa i više je sportski tip, a za drugarice ...najbolje joj je da ima 1 ili 2 sa kojima bi stekla poverenje nego njih više ... Nema više inspiracije za dalje opisivanje

Broj 18 (3 slabe ocene + prošle godine pala na popravni)

Aleksandra je ... Kad bi mene neko pitao: „Kakva je Aleksandra?“, ja bih mu svašta rekla. Ali da krenem od početka.

Ona je osoba koja zna da pruž ljubav, ali je malo dobija. Dobijala je dok joj je majka bila živa. Inače je veoma vredna, ali neuspešna u školi, što joj je jako žao. Voli da se druži, da šeta. Mnogo, ali mnogo voli životinje, jer u njima vidi dobre prijatelje, iako ne govore. Ima malo prijatelja, ali one koje ima su baš dobri, kao ja. U nekim stvarima je neodlučna. Na primer: kada kupuje cipele, odeću, kad ne zna ko joj se sviđa.

Romantična je. Mnogo voli svog brata od tetke i sestru sa kojom je. Mana joj je što nije mnogo uporna. Ima i nesrećnu ljubav, koju ne može da zaboravi.

Ona bi htela da jednog dana postane režiser, ali u našoj zemlji je to slabo, jer bi morala prvo da glumi, a ona to ne može, tj. ne voli.

Ne znam šta više da pišem, ali moram da kažem da vam je test super!

P.S. Izvinite što sam pisala ovako sa strane!

Doviđenja!!!

Broj 19 (4 slabe ocene+ dva puta pala godinu)

Marija je inteligentna, lenja devojka kojoj je cilj da uspe u životu u svim smerovima! Devojka puna pozitivne energije i uvek naoružana dobrim raspoloženjem. Omiljena među prijateljima. Za sada nema mnogo uspeha u školi, ali će ona to da popravi. Malo više tvrdoglava! Ljubavni život joj je skroz OK! Obožava svoju porodicu (naročito oca) u dobrim odnosima sa starijim bratom.

Broj 20 (3 slabe ocene + pala godinu)

Dragana je super drugarica. Voli da pomaže svima bez obzira kako će to uticati na nju. Veoma je osetljiva osoba, pomaže svojim prijateljima u svakoj stvari ako je to moguće. Ne voli engleski jer nema pojma i on joj predstavlja veliki problem u školi. Jako brzo se veže za ljude, nikog ne zna da mrzi, obožava da se smeje i voli da svi imaju lepo mišljenje o njoj. Volela bi da završi ovu školu uspešno i da bude veoma uspešna u daljem životu.

Broj 21 *(5 slabih ocena + dva puta pala godinu)*

Jelena je jedna veoma, veoma iskrena, dobra, razumna osoba. Uvek je tu da svakog sasluša, posavetuje, uputi mu neki lep savet ... Pa zato ponekad ispašta jer uvek hoće da drugom izađe u susret iako to bilo po nju štetno. A to neke osobe ne zaslužuju jer to niko ne bi učinio za nju. Ali ona nikako da to uvidi. Uvek u svemu izgleda kao najveća „naivčina“! I to me izluđuje kod nje. I to mene strašno izluđuje i volela bih da se to znatno poboljša odnosno promeni. Ovu školu je upisala na nagovor svojih roditelja, najviše na nagovor svoje bake! Iako ona to nije želela i nije se pronalazila u tome ali jednostavno nije mogla ništa da uradi apropo toga. Jednostavno iz dana u dan ona shvata da to nije ono pravo i da je iscrpljujuće za nju. Nije navikla na takav tempo. Škola joj je udaljena i treba joj 1h (ustaje u 6h) do nje ... I to je jedan od razloga. Društvo u početku i nije bilo loše ali vremenom je uviđala ko je kakav, odnosno pokazala su se prava lica! U suštini i to je razlog što ima slabe ocene i nerazumevanje (ali u pravom smislu te reči) profesora prema ne samo njoj, već i ostalim učenicima. Ali neki put se provuku učenici koji pobegnu s časa, učenici koji se foliraju itd... Eto to su bile neke moje sugestije što se tiče nje. Čao ☺!

Broj 22 *(4 slabe ocene + pala godinu)*

Suzana je super osoba koja je stalno nasmejana i uživam u svakom trenutku provedenom s njom! Sve joj ide od ruke, škola blista (kako kad), društvo. Ima mnogo prijateljica i mene kao pravog prijatelja, ali nije srećna u ljubavi. Ne može da se skrasi i da nađe sebi idealnu osobu sa kojom bi mogla da подели i lepo i ružno. Imala je dugu vezu od 4 godine i od kad je to puklo kao i da je ona zajedno sa tim pukla. Nije patila, nije to bilo u pitanju već to jer je on nije ostavljao na miru i svaki put kada bi probala nešto sa drugima, on bi to presekao i tu bi bio kraj ...

Broj 23 *(8 slabih ocena + pala godinu)*

Ja sam veoma tvrdoglava osoba, teško da ću prva da popustim. Nisam sa svima u školi u dobrim odnosima, jer ne mogu da, se družim sa onima koji su ispod mog nivoa. Slab sam đak, ali kad oću da učim ja to mogu! Počela sam da se trudim, jer znam da sam pametna i jer ne želim da se moje ime vuče po školi u lošem, tj. negativnom smislu. Znam da mogu da popravim ove ocene i popraviću. Volim da se družim i jako sam druželjubiva i vole me u društvu ☺ ...

Broj 24 (*6 slabih ocena+ pao godinu*)

On je lenj ali vrlo interesantan. Dobar je fudbaler nije bitno gde igra.

Broj 25 (*3 slabe ocene + pala godinu*)

E ovako ona je jako pametna ali strašno lenja devojka. Kada se potruđi može da bude jako dobra, ali što se tiče škole često kada uzme da uči svakvi detalji joj odvlače pažnju kada nije koncentrisana. A kada se skoncentriše može za veoma kratko vreme da dosta toga nauči. Što se tiče profesora većina profesora ne iznosi gradivo kako treba tj. trude se toliko da nas zainteresuju da uzmemo da učimo taj predmet, ali ima i onih koji se jako trude da nam pomognu da naučimo, popravimo ocene... Svi nam stalno prebacuju za te ocene i teraju nas stalno da učimo, a nju kad neko forsira da uči onda tek ne može jer je to nervira. Svesna je svog totalnog neuspeha u školi i trudi se da to popravi. Mislim da problem nije u đacima već u profesorima, jer da je u đacima ne bi na primer iz nekog predmeta bilo 25-26 jedinica ...

Broj 26 (*4 slabe ocene + pala godinu*)

Jelena je jedna povučena i super osoba, mada ume da bude i dosta drska kada je neko iznervira, kada se priča neistina, ili kada je nepravda u pitanju. Upisala je Medicinsku školu jer je jednostavno voli, voli da pomaže ljudima u nevolji, i sve joj je to što radi medicinska sestra zanimljivo. Ali stvarno ponekad ne voli da uči, jednostavno joj nekada ne ide. Ona igra folklor, i to je nešto što voli najviše na svetu, ali je folklor malo uticao da se njeno stanje u školi pogorša, to je bilo zato što joj je njena mama zabranila da ide na probe jer je malo učila, i ona je počela da dobija slabe ocene ali se sve na kraju rešilo

pošto su sklopile dogovor da Jelena popravi slabe ocene i onda će moći da se vrati na folklor. Ona često pomisli pre probe da ako ne bude učila mama je neće pustiti na probu, i u tom folkloru nađe neki motiv da bi učila. Ona se sada polako popravlja u školi, ali napreduje i u folkloru i zbog toga je srećna, i trudiće se da tako nastavi, da nema slabe, uspe u folkloru i uvek bude zaljubljena kao sada. A da zaboravila sam da vam kažem da je mnogo osetljiva i da plače za svaku sitnicu, nije razmažena kao što ste verovatno pomislili. Jednostavno takva je i ne može da se menja! To je sve što ja mogu da kažem o njoj! Čao!

Broj 27 (*3 slabe ocene + pala godinu*)

Tatjana je jedna obična devojka. Mnogo voli ljude oko sebe. Njena želja je da završi školu, da bude uspešna u životu i srećna. Malo je tvrdoglava, jako je hladna, i dosta pametna devojka. U poslednje vreme je pomalo lenja, to se odrazilo i na školu. Imala je 3 jedinice na polugodištu, i sada se trudi da ih popravi. Problem joj predstavlja Higijena, jer ima malo strah od te profesorke. Ima puno drugarica i ljudi je vole, jer je duhovita, i zabavna. U ljubavi joj je sve super, tako da nema zašto da žali. Medicinsku školu je upisala jer je to stvarno htela. Gradivo u toj školi joj je dosta teško, ali ona uspe da ga savlada. U poslednje vreme je malo „mrzi” da uči, ali je svesna da mora. Želi da završi tu školu i nadam se da će je završiti. Mislim da se ona baš zaljubila i da je to malo odvaja od knjige. Sada ima o čemu da razmišlja, da bi mislila o knjizi. Eto to je nešto ukratko o njoj, nadam se da će biti dovoljno.

Broj 28 (*7 slabih ocena + pala godinu*)

Maja je malo povučena, iskrena, ne voli da bude u blizini ljudi koji vole da obmanjuju i lažu, dosta je popustljiva i voli da bude u prisustvu ljudi koji su dobri. Kada je neko povredi uzvratu mnogo gore. Stoji iza svoje reči, odgovorna je i pravedna. Voli da čuje mišljenje drugih ali je jako tvrdoglava. Sve bi učinila za drugaricu, ako smatra da je dosledna toga! Ne određuje lepo slobodno vreme, pa joj se ne uklapa lepo učenje i izlazak. Ako odredi dan za učenje vrlo lako se može predomisli jednim pozivom za izlazak. Na prvom mestu su joj ljubav i prijateljstvo. Može za kratko vreme da nauči i da dobije pozitivne ocene, ali je jednostavno lenja. Kada je neraspložena ne može nikako

da uči, a uglavnom je neraspložena zbog svakodnevnih svađa sa ocem, i to je jako dekoncentriše!!!Volela bi da ima svoj prostor gde bi mogla da uči i da bude – dalje od osoba koje je stalno „maltretiraju”. Veoma je podstiče da uči kada se vidi sa dečkom pa je posle toga mnogo dobro raspoložena. Izbegava loše društvo, i ne izlazi jako često.

Broj 29 (5 slabih ocena + pala godinu)

Miki je dosta druželjubiva, voli svakom da pomogne, uvek nasmejana, ponekad histerična, ima nekad neke nepromišljene ispade. Sanja o tome da se upiše na DIF. Ne podnosi ovu školu. Voli sebe najviše na svetu. Spremna da pomogne drugima u nevolji. Nije isfolirana. Za nju ne postoji reč „blam”. Voli da se dokazuje. Nikada ne pokazuje emocije i nikada je niko nije video da plače ... Pati što je porodica nekada ne razume ali to neće da prizna, postavlja sebi razne ciljeve do kojih uvek dolazi, želi da završi ovu školu da bi dokazala drugima da ona to može iako ne želi.

Broj 30 (8 slabih ocena + pala godinu)

Marija je dosta druželjubiva, voli društvo, provod, i SVE što je vezano za izlaske ... Vrlo je tvrdoglava, i uvek misli da je u pravu ... Uvek se uklopi u društvo! Volele bi da ona završi ovu školu, jer to STVARNO želi, i da posle upiše višu ... Mislim da se nekad previše nervira oko sitnica, često se svađa sa roditeljima, oko nekih gluposti ... Sve u svemu ona je pravi prijatelj i UVEK je tu da svakog sasluša, posavetuje, ili šta god je potrebno ... Toliko o njoj!!! ☺

Broj 31 (5 slabih ocena + pala godinu)

/ je ... Smara me što moram da sedim ovde i pišem ovo. Ona je jedna vrlo neodlučna osoba, veoma tvrdoglava osoba ... Što se tiče škole i nije neki učenik, može ona mnogo bolje. U ljubavi je nesrećna. Mnogo voli sport ... Sa svima se uglavnom lepo slaže, ima puno drugara ... ☺ Kad je neraspložena (a to obično bude zbog nekog dečka) bolje je ništa ne pitaj i ne prilazi ... Sa porodicom se lepo slaže, ne voli mnogo da sluša mamu, jer je mnogo „smara” ☹

Broj 32 *(5 slabih ocena + pala godinu)*

Ivana je jedna veoma lepa i zgodna devojka, puna samopouzdanja. Sve potrebne (fizičke) kvalitete ima, ali joj nedostaju odgovornost i cilj. „Da sam je video u gradu, nikada je ne bih pogledao, zato što su ti oči prazne, nemaš cilj u životu. Moraš da ga povratiš sebi! ” To bi bilo to! Sve najlepše. Hvala!

Broj 33 *(7 slabih ocena + pala godinu)*

Jasmina je jako vedra osoba, malo tvrdoglava, uvek uradi ono što naumi. Emotivna osoba. Voli izlaske i uvek je za akcije. Ne voli laži i koristoljublje. Dobar je prijatelj. Sve bi uradila za prijatelje. Teži duhovnosti. Jako je inteligentna, ali ne voli baš da uči, predmete koji je ne zanimaju.

Broj 34 *(7 slabih ocena + pala godinu)*

Anđela je jako vesela i pozitivna osoba. Uvek je spremna za akciju. Spremna je u svakom trenutku da pomogne prijatelju u nevolji, jako je emotivna i razdražljiva. Ona je samostalna i prilično zauzeta osoba. Njeno raspoloženje veoma utiče na njene postupke. Kada je tužna i neraspoložena ili povređena to može veoma uticati na njen uspeh u školi i zbog raspoloženja često zapostavlja svoje obaveze. Kada je raspoložena prosto „zrači” pozitivnom energijom. Sve u svemu, njene najdominantnije osobine su iskrenost, emotivnost, požrtvovanost i druželjubivost.

Broj 35 *(7 slabih ocena + pala godinu)*

Emanuela je pozitivna osoba, uvek spremna za „akciju”, dala bi sve za prave ljude (porodica, naročito za brata i majku) i za večnu ljubav i sreću. Mrzi licemerje, laž, rozu boju, profesorku Biljanu Nikčević, mrzi glupe ljude i glupost, uopšte. Voli svog dečka, svoju porodicu i prijatelje, uživa u dobroj muzici (koja definitivno nije narodna, turbo-folk i ostali „frankenštajn” zvuci), cigaretama, crnom vinu i nežnosti. Obožava dobre knjige i uživa da ih konzumira. Voli engleski jezik, sport, prirodu, životinje (naročito mačke i jariće), voli i da stiče nova poznanstva i prijateljstva, ima strpljenja i poštovanja

za sve koji to zaslužuju, skromna je, sposobna, sama se izdržava zadnje 2-3 godine, voli svoj dinar i voli sebe, kao i harmoniju i sve što je lepo i prirodno.

Broj 36 (*8 slabih ocena + pala godinu*)

Andelina je jako komunikativna, možda suviše iskrena, tvrdoglava i jako ambiciozna. Zanimljiva je i prijatna i ona je neko ko uvek u društvu „podiže” atmosferu, ali je po pitanju ljubavi jako nesrećna, još uvek nije pronašla osobu koja će je dovoljno oduševiti. Kao prijatelj je pažljiva, uvek tu, spremna da pomogne i sasluša.

Broj 37 (*7 slabih ocena + pala godinu*)

Dragana je osoba koja ne razume sama sebe. Često se trudi da bude osoba svima da pomogne. Često je neraspoložena kada nije prihvaćena u društvu. Često je povodljiva osoba, ali ne baš često. Ona voli da ide u crkvu i mnogo veruje u horoskop ... Imala je tumor, pa joj je ostala bolna rana urezana na srcu. Takođe je teško prebrodila i hemoterapije, ali uz pomoć svoje porodice i prijatelja i tu je bolest prebrodila. Mnogo je umiljata, nežnog lica, krupnih očiju, debelih usana, ima brata sa kojim se slabije slaže i sestru koju voli najviše na svetu. Takođe se sa mamom slabije slaže, ali je voli više od svega. Tatu je izgubila u svojoj osmoj godini, ona kaže da je poginuo u ratu u Hrvatskoj 1995. Njena životna priča je jako bolna, mada je ona uvek optimistički nastrojena. Uvek je vidim nasmejanu i veselu. To bi bilo to za nju, iako to nije sve ...

S poštovanjem njena najbolja drugarica
Dragana

Broj 38 (*7 slabih ocena + pala godinu*)

X je veoma tvrdoglava osoba i uvek uči na svojim greškama. Ta osoba je iskrena i uvek želi da pomogne drugima po pitanju ljubavi, nekih problema u kući, ... ta osoba uvek želi da bude nečija „desna ruka”. Ta osoba je dobra drugarica koja je uvek tu, kada je nekome teško. A što se tiče škole ta osoba je neodgovorna ustvari to ona misli, ali potrebno joj je malo vremena da nešto nauči, ali je mrzi ili počne da uči pa misli na Bog zna šta, možda na dečka ili kakvo je lepo vreme napolju, a ona mora da sedi u kući i uči. I tako napusti

sve i ode da se prošetala ili gleda TV, ali i posle kratke pauze njoj se ne uči, ali kada nešto nauči to je stvarno naučeno. I ume to da objasni, ona ne uči napamet. Ta osoba ima dečka koga jako voli a i on nju. Ona od njega traži samo da bude iskren ali i da imaju odnos i kao dečko i devojka ali i kao drug i drugarica, jer ona stvarno ceni kad je neko iskren i kaže to što misli. Ona ima najbolju porodicu na svetu koji bi sve učinili za nju, i ima sve uslove za školovanje koje joj oni pružaju i ona im je za to mnogo zahvalna i jednoga dana kad i njima bude potrebna pomoć ona će uvek biti tu za njih.

Broj 39 (7 slabih ocena + pala godinu)

Katarina je veoma lepa devojka koja mi je čim sam ušao na stadion zapala za oko. Nakon upoznavanja za samo par dana bolje sam je upoznao i mogu reći proučio, pošto mi je jako bitno da saznam kakav je neko pre nego što počnem da se družim sa njom, ovo je bila i jedna od njenih osobina. Katarina je jedna od retkih u svim oblastima iskrena osoba, i mogu reći jako tvrdoglava, čvrsto stoji iza svojih reči, čak i ako nekad nije u pravu. Veoma je druželjubiva i uvek raspoložena za dobar provod. Sa njom mogu da pričam o svemu, nikad mi ne dozvoli da se osetim neprijatno u njenom prisustvu, uvek me opusti sa njenim umilnim glasom. Rekla mi je da bi volela da upiše sportsku medicinu, jer veoma voli sport, a i medicinu (ide u medicinsku školu) i volela bi da radi ono što voli, da spoji posao i zadovoljstvo.

Broj 40 (7 slabih ocena + pala godinu)

- Avria je kao dete bila poprilično naivna i svakom je verovala. Jako dobra kao osoba, puna razumevanja, spremna da svakom pomogne (ukoliko je to u njenoj mogućnosti). Veoma maštovita, zaljubljena u muziku ...
- Međutim, sazrevanjem se, naravno sve menja, pa samim tim i slika o (nekada njoj savršenom) svetu. Shvataju se neke stvari i drugačije se sve posmatra.
- Danas, Avria je i dalje u neku ruku naivna, ali naučila je ipak neke stvari u životu. Poprilično je živahna, uvek za provod, obožava da spava, trenutno poprilično zaljubljena, obožava muziku i sve bi dala i učinila za nju. Ume nekada da bude neodgovorna i lenja, ali to je poprilično nervira kod sebe. Takođe, ume da kasni, mada kada se sve to sagleda, dolazi se do zaključka da jedino ne kasni na probe sa

bendom i svirke. Često voli da bude sama i da sluša muziku. Voli iskrenost, razumevanje, metal muziku, pivo, dobar provod, originalnost. Nervira je kada neko laže, kada je neko dvoličan, grub i kad se neko dere (bilo na nju, ili uopšte), mrzi nasilje ... Obožava slobodu, nezavisnost. Ne voli kad neko vrši pritisak na nju ...

Broj 41 (*8 slabih ocena + pao godinu*)

Gospodin je dobar, voli da svakome pomaže, ima talenat za engleski i nemački, voli da sluša grupu Ramštajn, nema sreće sa devojkama, trenira košarku i ima poziciju centra, nikad nije imao devojku a rado bi on imao devojku sa kojom bi on izlazio svakog dana, nikad ne izlazi napolje nego je ili na kompjuteru ili gleda televiziju, ponekad uči, i kad treba da odgovara on se uplaši i zaboravi šta je naučio i zato on ima jedinice iz t.o.p. i iz maš. Elemenata i zato on želi da skloni svoj strah od profesora dok odgovara.

Ivan Midanović

Broj 42 (*5 slabih ocena + pala godinu*)

Nedelja je ... Ja želim što pre da završim školu i da se zaposlim, i da zarađujem za život. Veoma sam vredan, imam velike planove u životu da postanem neko i nešto.

Broj 43 (*7 slabih ocena + pala godinu*)

Pendula uopšte ne voli da uči, al iskreno. Voli žurke i dobre provode. Najviše voli lepe devojke. Ponekad voli malo i da popije. U životu ga je promenilo mnogo toga, a to su svađe sa tatom koje su snosile mnoge posledice. Promenilo ga je i to što su mu se drugarice zbližile i zavobile. On nije smeo ni sa jednom devojkom da se pozdravi, zato što ga je bilo sramota. On bi voleo da u školi ima samo praksu jer ga zanima taj posao. Ne voli mnogo da uči i zato ima kečeve.

Broj 44 (*8 slabih ocena + pao godinu*)

Gidra je ... Mrzi me da učim. Zato što me smara. Gidra je pošten čovek i misli da se zajebo u životu.

Broj 45 (7 slabih ocena + pao godinu)

Milosavljević Ivan kao učenik je...Ovako ja sebe zamišljam da osnujem porodicu sa puno dece sa osobom koja je iskrena lepa da se oseća opuštena uz mene. Ona bih trebala da sedi kući i da završava neke sitne poslice i da uživa pošto kod mene kući imam kuvaricu koja nam sve sprema. A ja bih išao u njivu orezivao, prskao i sve ostalo. A privatno bih radio po neki auto kući. Preko vikenda bi smo bili slobodni da bi uveče mogli malo da izađemo i uživamo. A nedeljom bi smo se prošetali po čistom vazduhu, pašnjacima i manjim brdima i da sve ružno zaboravimo i mislimo najlepše. Ja opisujem sebe ovako nisam loš volim dobro drušvanjce većinom u ženskom društvu, prijatnije se osećam i što je najvažnije druželjubiv sam. U školi nisam baš neki đak ali bih mogao da se popravim. Bilo bih mi lakše kada bih učio zajedno sa osobom kao što ste vi Nina lakše bih skonto.

Broj 46 (7 slabih ocena + pao godinu)

Motorista je... Ja kada sam bio mali imao sam plavu kosu i uvek sam pravio neki nered. Moja želja za motorima je počela od malih nogu jer je moj ćale imao motor on je mene vozio na njemu. Kad sam porastao onda sam ga ja vozio dok ga nisam polupao to jest dok mene nisu udarila kola. Ali moja želja prema motorima nije prestala jer i dalje vozi te opake mašine. Motorista ima braon oči, smeđu kosu. On je dobar ortak, ima veliku volju za sport i za druženje. On svakome hoće da pomogne a i oni njemu. Veliki je šmeker koji voli da se šali.

Broj 47 (5 slabih ocena + pao godinu)

Džoni je učenik STŠ u Zemunu. Auto-limar je. Voli to da radi. Dobar je dečko ali ga samo muči što ne voli da uči. On je kao klinac trenirao fudbal, košarku ali se batalio sporta iako igra odlično košarku. Džoni se malo uozbiljio u zadnje vreme i postao je bolji nego ranije. Ima dosta drugova i druželjubiv je. U zadnje vreme samo radi i izlazi da skita. Ima dobre roditelje koji mu sve dozvoljavaju a on je tako okrutan prema njima što se tiče škole, a ovako se lepo slažu. Džoni kao što sam rekao radi sa svojim drugom, zarađuje pare za izlazak i pri tom voli da ih daje ljudima koji ih nemaju. U suštini Džoni

je šaljivdžija voli da se smeje i da zasmehava druge. Zaključak ovog je da je Džoni dobar, vredan, vaspitan, obrazovan i da je dobar drug.

Broj 48 (7 slabih ocena + pao godinu)

Bane je dok je bio mlađi trenirao fudbal u Zemunu i Milutincu, ali je prestao zato što nije mogao da stigne i u školu i na treninge. On mnogo voli fudbal i često igra sa društvom. Stric i brat od tetke ga nagovaraju da opet počne da trenira dok mu ne bude kasno. Evo već neko vreme redovno ide na trčanje zbog kondicije. Najviše voli kada mu keva i ćale nisu kući da odvrne muziku do daske i da nema ko da ga smara. Voli da sto više vremena provodi sa društvom i devojkom. Najviše voli da izlazi petkom i subotom u diskoteku.

Broj 49 (5 slabih ocena + pao godinu)

Joja je veoma dobar dečko koji je vredan i lep i pošten. Sam za sebe zarađuje, dobar je drug i devojke se jednostavno lepe za njega. On je kao mlađi bio povučen i ništa ga nije zanimalo ali kako je stariji sve se promenilo ni on sam ne može da veruje. Sve mu ide za rukom osim škole, ali on se nada da će i to prevazići. On ima malo problema u porodici ali to polako prolazi. Živi sa mamom, tatom i sa dve sestre koje su mlađe od njega. Ima devojku i dosta drugara i drugarica koji ga obožavaju i ima dva najbolja druga sa kojima se najviše druži. On radi autolimariju kod kuće i zarađuje za sebe pa čak i za celu porodicu. Svi mu kažu da tako vredno i dobro dete nema nigde ali on u to ne veruje.

Broj 50 (8 slabih ocena + pao godinu)

Vrhovni demon je ...

Ovo ime sam vam napisao zato što ste rekli da je anonimno i zato što ste ispali gotivac, koji voli da gleda serije. A setićeš se valjda ko sam! I nasmejaćeš se! I uživaš dok piješ kafu.

Pa kako da vam objasnim tog dečka ne znam od dakle da počnem. Pa evo: on je veoma dobar dečak, ali ima svoje ispade i trenutke kada je veoma loš. Gledajući realno on je pola, pola, dobar i loš.

Broj 51 (8 slabih ocena + dva puta pao godinu)

Laki je dobar dečak trećeg razreda srednje škole. On je za mene dobar bez obzira što imam slabe ocene i to što ima toliko izostanaka. Ja mislim da bi on bio dobar učenik samo kada bi malo seo da uči. Ali ja znam da njemu malo duže vremena treba da bi naučio makar jednu lekciju iz bilo kojeg predmeta. Ja bih voleo kada bi on malo samo vremena odvojio za učenje da bi mogao da popravi sve slabe ocene. On je dobar i pametan ali ne znam baš šta mu je to trebalo da dogura do toga da ima toliko slabih ocena.

Broj 52 (7 slabih ocena+ dva puta pao godinu)

Sekula je dobra osoba ali ima svojih mana, previše je tvrdoglav i u nekim situacijama drčan. Kada je kriv prebacuje krivicu na druge i uvek je on u pravu. Voli da se svađa i uvek traži žrtvu. Lenj je kada je u pitanju učenje, a kada bi se malo potrudio mislim da bih bio dobar đak. Voli da se druži, a i previše veruje društvu što ga je skupo koštalo.

Broj 53 (8 slabih ocena + bio na popravnom u V, VI i VII razredu OŠ + pao godinu)

Ivan Lesendrić Lesa je dobar dečko. Samo ima jedan problem mnogo je naivan. U svojoj prošlosti je od strane devojaka bio mnogo povređen, zato što su ga varale. Ali kao što rekoh on im je uvek opraštao ali nije održao kontakt sa njima. Lesa tu svoju tugu ubija u fudbalu trenira u FK Kolubari. Lesa je imao probleme sa ocem pošto je njegov otac imao probleme sa malim rakom u stomaku. I to je na Lesu pomalo uticalo, razmišljao je o ocu da li će biti dobro pa ga je to skrenulo sa puta škole. Lesa je onda počeo da beži i počeo da dobija loše ocene, i iskreno da kažem počeo da se malo svađa sa majkom. Lesina je to muka.

Broj 54 (6 slabih ocena + pao godinu)

Ćema je dobar čovek i drug i nikad nije prevario nekoga. Voli da igra fudbal i da gleda serije. Sa devojkaama voli da se druži i da ima puno drugarica. Dok je bio mali bio je

nestašan ali se sada popravio i mnogo je bolji. U budućnosti ne bi voleo da se menja mnogo zato što je ponosan sa sobom.

Broj 55 (*6 slabih ocena + pao godinu*)

Vladimir je učenik Saobraćajne tehničke škole. Dobar je dečko, dobar je drugar. On nije lenj. Druži se sa svakim nikad nikom nije rekao ništa ružno niti se sa nekim potukao. Uvek hoće da pomogne kada je neko u nevolji i svakog uvek razveseli. On živi u Kupinovu, ima brod koji omogućava ljudima da pređu Savu kako bi mogli da idu u drugo selo. To je drugar koga nema njemu je brat oženjen i on se lepo slaže sa njegovim roditeljima i sa braćom i sestrama. On ide svaki dan na pecanje i on dobro uči, dobar je drugar ne puši, ne pije, ne drogira se, ali voli da se provodi na nekim seoskim slavama. Ne voli da se bije ni da se svađa. Zato je on meni najbolji drugar koji postoji. Voli da se druži i sa decom i sa odraslim ljudima. Voli da radi više nego da uči, on provodi slobodno vreme sa svojim najboljim drugovima i drugaricama.

Broj 56 (*6 slabih ocena + pao godinu*)

Bojana sam upoznao u prvom razredu srednje škole u početku se nismo baš dobro znali ali kasnije smo počeli da se družimo i izlazimo u klubove. Nikada nije pravio probleme i uvek je bio dobar i znao je i da se šali i uvek je pravedan. Uvek je tu kada nešto zatreba i ako je u mogućnosti on je taj koji će ti pomoći ali i jedan od retkih ljudi koji su dobri i opušteni.

Broj 57 (*6 slabih ocena + dva puta pao godinu + jednom bio na popravnom*)

Marko je ...

- Još kada sam bio u osnovnoj školi nisam voleo da učim. Uvek me je zanimalo sport. Volim muziku i zabavu sa ortacima. Mislim da sam dobar drug i da uvek pomognem kada mogu. Nisam osvetoljubiv i prelazim preko uvreda, ali u granicama. Devojke su me uvek zanimalo, mislim da je to normalno. Volim da se družim sa osobama koje su iskrene i koje nisu iskompleksirane. Imam nekih trenutaka kada volim da sam sam i

da razmišljam o meni i mojim greškama koje sam uradio u toku dana. Ne volim baš da radim, ali ne bežim od posla, to sam dokazao i pred drugovima i pred roditeljima. Volim da pijem alkohol iako mi to roditelji zabranjuju, ali nikada se nisam napio da ne znam za sebe i da napravim neko sranje. Ponekad sam brzoplet i naivan i to mi se često obije o glavu. Iskren sam i brzo se naljutim kad je sport u pitanju. Zadovoljan sam u životu samo ima mnogo želja koje nisam ostvario i idem ka tome da ih ostvarim i zbog toga se ponosim. Volim putovanja i poznanstva jer me čine srećnim i zadovoljnim.

- Ovo je bila mala priča o meni i mislim da nisam nešto poseban. I samo da napišem da ne volim tužne stvari jer tada sam baš neraspoložen i teško me je oraspoločiti.

Broj 58 (*5 slabih ocena + pao godinu + bio na popravnom više puta*)

Gligorić Živan je dečak koji ima 18 godina. Živi sa roditeljima u Novom Beogradu, tačnije u bloku 61. Otac mu se zove Dragan inače je po zanimanju automehaničar a majka mu je računovođa. Roditelji mu se svađaju svakodnevno najviše zato što Dragan svakodnevno uzima veću količinu alkohola i zato uglavnom zbog toga nastaju svađe u kući i zato Živa stalno nije kod kuće.

Broj 59 (*6 slabih ocena + dva puta pao godinu + bio na popravnom više puta*)

Žile je učenik Saobraćajno tehničke škole. U toj školi je već pet godina ali nikad nije voleo da uči, ali zato je voleo da radi. On nikada nije voleo da uči otkad je krenuo u školu, ali to nije nikad bilo to što ga mrzi da uči nego uvek kada sedne da uči, uvek se nađe neko ko ga pozove napolje.

Broj 60 (*6 slabih ocena + pao godinu + bio na popravnom više puta*)

Ivan je učenik Saobraćajno tehničke škole sve bih radio samo da ne uči. Škola smara nema ničeg zanimljivog. Živim s kevom i ćaletom imam malu sestru. Živim u Kaluđerici treba mi 2 sata do škole ujutro rano ustajem uveče se kasno vraćam malo je vremena za učenje a i da imam ne bih učio.

PRILOG 3: TABELE

Tabela 44: Naknadni Šefeovi testovi (Scheffe test) za skorove implikacija

IMPLIKACIJE	IMPLIKACIJE	M	SE	p
USPEŠAN U ŠKOLI	Drugovi me prihvataju	-0.20	0.24	0.41
	Imam uspeha u ljubavi	0.65	0.20	0.00
	Puno slobodnog vremena	0.62	0.25	0.02
	Da me drugi vole	0.08	0.24	0.72
	Da budem u trendu	1.07	0.33	0.00
	Da završim školu	-0.12	0.30	0.70
	Srećan	0.17	0.29	0.57
	Da imam dosta love	1.43	0.27	0.00
	DRUGOVI ME PRIHVATAJU	Uspešan u školi	0.20	0.24
Imam uspeha u ljubavi		0.85	0.25	0.00
Puno slobodnog vremena		0.82	0.27	0.00
Da me drugi vole		0.28	0.29	0.34
Da budem u trendu		1.27	0.34	0.00
Da završim školu		0.08	0.28	0.77
Srećan		0.37	0.30	0.23
Da imam dosta love		1.63	0.32	0.00
IMAM USPEHA U LJUBAVI	Uspešan u školi	-0.65	0.20	0.00
	Drugovi me prihvataju	-0.85	0.25	0.00
	Puno slobodnog vremena	-0.03	0.24	0.89
	Da me drugi vole	-0.57	0.29	0.05
	Da budem u trendu	0.42	0.32	0.20
	Da završim školu	-0.77	0.32	0.02
	Srećan	-0.48	0.30	0.12
	Da imam dosta love	0.78	0.28	0.01
IMAM PUNO SLOBODNOG VREMENA	Uspešan u školi	-0.62	0.25	0.02
	Drugovi me prihvataju	-0.82	0.27	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	0.03	0.24	0.89
	Da me drugi vole	-0.53	0.24	0.03
	Da budem u trendu	0.45	0.25	0.08
	Da završim školu	-0.73	0.24	0.00
	Srećan	-0.45	0.26	0.09
DA ME DRUGI VOLE	Da imam dosta love	0.82	0.30	0.01
	Uspešan u školi	-0.08	0.24	0.72
	Drugovi me prihvataju	-0.28	0.29	0.34
	Imam uspeha u ljubavi	0.57	0.29	0.05
	Puno slobodnog vremena	0.53	0.24	0.03
	Da budem u trendu	0.98	0.32	0.00
	Da završim školu	-0.20	0.27	0.45
DA BUDEM U TRENDU	Srećan	0.08	0.27	0.76
	Da imam dosta love	1.35	0.35	0.00
	Uspešan u školi	-1.07	0.33	0.00
	Drugovi me prihvataju	-1.27	0.34	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-0.42	0.32	0.20

	Puno slobodnog vremena	-0.45	0.25	0.08
	Da me drugi vole	-0.98	0.32	0.00
	Da završim školu	-1.18	0.29	0.00
	Srećan	-0.90	0.30	0.00
	Da imam dosta love	0.37	0.30	0.23
DA ZAVRŠIM ŠKOLU	Uspešan u školi	0.12	0.30	0.70
	Drugovi me prihvataju	-0.08	0.28	0.77
	Imam uspeha u ljubavi	0.77	0.32	0.02
	Puno slobodnog vremena	0.73	0.24	0.00
	Da me drugi vole	0.20	0.27	0.45
	Da budem u trendu	1.18	0.29	0.00
	Srećan	0.28	0.24	0.25
	Da imam dosta love	1.55	0.34	0.00
SREĆAN	Uspešan u školi	-0.17	0.29	0.57
	Drugovi me prihvataju	-0.37	0.30	0.23
	Imam uspeha u ljubavi	0.48	0.30	0.12
	Puno slobodnog vremena	0.45	0.26	0.09
	Da me drugi vole	-0.08	0.27	0.76
	Da budem u trendu	0.90	0.30	0.00
	Da završim školu	-0.28	0.24	0.25
	Da imam dosta love	1.27	0.35	0.00
DA IMAM DOSTA LOVE	Uspešan u školi	-1.43	0.27	0.00
	Drugovi me prihvataju	-1.63	0.32	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-0.78	0.28	0.01
	Puno slobodnog vremena	-0.82	0.30	0.01
	Da me drugi vole	-1.35	0.35	0.00
	Da budem u trendu	-0.37	0.30	0.23
	Da završim školu	-1.55	0.34	0.00
	Srećan	-1.27	0.35	0.00

Tabela 45: Naknadni Šefeovi testovi (Scheffe test) za skorove implikovanosti

IMPLIKOVANOST	IMPLIKOVANOST	M	SE	p
USPEŠAN U ŠKOLI	Drugovi me prihvataju	2.43	0.27	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	1.17	0.22	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	1.23	0.24	0.00
	Da me drugi vole	2.68	0.25	0.00
	Da budem u trendu	2.48	0.30	0.00
	Da završim školu	1.28	0.26	0.00
	Srećan	-1.03	0.21	0.00
	Da imam dosta love	3.05	0.30	0.00
DRUGOVI ME PRIHVATAJU	Uspešan u školi	-2.43	0.27	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-1.27	0.27	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-1.20	0.32	0.00
	Da me drugi vole	0.25	0.21	0.25
	Da budem u trendu	0.05	0.29	0.86
	Da završim školu	-1.15	0.30	0.00
	Srećan	-3.47	0.29	0.00

	Da imam dosta love	0.62	0.35	0.08
IMAM USPEHA U LJUBAVI	Uspešan u školi	-1.17	0.22	0.00
	Drugovi me prihvataju	1.27	0.27	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	0.07	0.26	0.80
	Da me drugi vole	1.52	0.27	0.00
	Da budem u trendu	1.32	0.30	0.00
	Da završim školu	0.12	0.31	0.71
	Srećan	-2.20	0.26	0.00
	Da imam dosta love	1.88	0.30	0.00
IMAM PUNO SLOBODNOG VREMENA	Uspešan u školi	-1.23	0.24	0.00
	Drugovi me prihvataju	1.20	0.32	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-0.07	0.26	0.80
	Da me drugi vole	1.45	0.31	0.00
	Da budem u trendu	1.25	0.28	0.00
	Da završim školu	0.05	0.31	0.87
	Srećan	-2.27	0.29	0.00
	Da imam dosta love	1.82	0.26	0.00
DA ME DRUGI VOLE	Uspešan u školi	-2.68	0.25	0.00
	Drugovi me prihvataju	-0.25	0.21	0.25
	Imam uspeha u ljubavi	-1.52	0.27	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-1.45	0.31	0.00
	Da budem u trendu	-0.20	0.30	0.50
	Da završim školu	-1.40	0.29	0.00
	Srećan	-3.72	0.27	0.00
	Da imam dosta love	0.37	0.31	0.24
DA BUDEM U TRENDU	Uspešan u školi	-2.48	0.30	0.00
	Drugovi me prihvataju	-0.05	0.29	0.86
	Imam uspeha u ljubavi	-1.32	0.30	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-1.25	0.28	0.00
	Da me drugi vole	0.20	0.30	0.50
	Da završim školu	-1.20	0.35	0.00
	Srećan	-3.52	0.31	0.00
	Da imam dosta love	0.57	0.30	0.06
DA ZAVRŠIM ŠKOLU	Uspešan u školi	-1.28	0.26	0.00
	Drugovi me prihvataju	1.15	0.30	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-0.12	0.31	0.71
	Imam puno slobodnog vremena	-0.05	0.31	0.87
	Da me drugi vole	1.40	0.29	0.00
	Da budem u trendu	1.20	0.35	0.00
	Srećan	-2.32	0.30	0.00
	Da imam dosta love	1.77	0.31	0.00
SREĆAN	Uspešan u školi	1.03	0.21	0.00
	Drugovi me prihvataju	3.47	0.29	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	2.20	0.26	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	2.27	0.29	0.00
	Da me drugi vole	3.72	0.27	0.00
	Da budem u trendu	3.52	0.31	0.00
	Da završim školu	2.32	0.30	0.00

	Da imam dosta love	4.08	0.30	0.00
DA IMAM DOSTA LOVE	Uspešan u školi	-3.05	0.30	0.00
	Drugovi me prihvataju	-0.62	0.35	0.08
	Imam uspeha u ljubavi	-1.88	0.30	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-1.82	0.26	0.00
	Da me drugi vole	-0.37	0.31	0.24
	Da budem u trendu	-0.57	0.30	0.06
	Da završim školu	-1.77	0.31	0.00
	Srećan	-4.08	0.30	0.00

Tabela 46: Naknadni Šefeovi testovi (Scheffe test)
za otpornost konstrukata prema promeni

OTPORNOST	OTPORNOST	M	SE	p
USPEŠAN U ŠKOLI	Drugovi me prihvataju	-0.62	0.24	0.01
	Imam uspeha u ljubavi	-0.70	0.29	0.02
	Imam puno slobodnog vremena	-4.75	0.20	0.00
	Da me drugi vole	-0.97	0.26	0.00
	Da budem u trendu	-3.62	0.21	0.00
	Da završim školu	3.12	0.19	0.00
	Srećan	2.05	0.21	0.00
DRUGOVI ME PRIHVATAJU	Da imam dosta love	-2.32	0.28	0.00
	Uspešan u školi	0.62	0.24	0.01
	Imam uspeha u ljubavi	-0.08	0.24	0.72
	Imam puno slobodnog vremena	-4.13	0.13	0.00
	Da me drugi vole	-0.35	0.19	0.07
	Da budem u trendu	-3.00	0.16	0.00
	Da završim školu	3.73	0.12	0.00
IMAM USPEHA U LJUBAVI	Srećan	2.67	0.13	0.00
	Da imam dosta love	-1.70	0.20	0.00
	Uspešan u školi	0.70	0.29	0.02
	Drugovi me prihvataju	0.08	0.24	0.72
	Imam puno slobodnog vremena	-4.05	0.18	0.00
	Da me drugi vole	-0.27	0.23	0.25
	Da budem u trendu	-2.92	0.19	0.00
IMAM PUNO SLOBODNOG VREMENA	Da završim školu	3.82	0.18	0.00
	Srećan	2.75	0.17	0.00
	Da imam dosta love	-1.62	0.31	0.00
	Uspešan u školi	4.75	0.20	0.00
	Drugovi me prihvataju	4.13	0.13	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	4.05	0.18	0.00
	Da me drugi vole	3.78	0.13	0.00
DA ME DRUGI VOLE	Da budem u trendu	1.13	0.06	0.00
	Da završim školu	7.87	0.04	0.00
	Srećan	6.80	0.06	0.00
	Da imam dosta love	2.43	0.19	0.00
	Uspešan u školi	0.97	0.26	0.00

	Drugovi me prihvataju	0.35	0.19	0.07
	Imam uspeha u ljubavi	0.27	0.23	0.25
	Imam puno slobodnog vremena	-3.78	0.13	0.00
	Da budem u trendu	-2.65	0.16	0.00
	Da završim školu	4.08	0.14	0.00
	Srećan	3.02	0.14	0.00
	Da imam dosta love	-1.35	0.25	0.00
DA BUDEM U TRENDU	Uspešan u školi	3.62	0.21	0.00
	Drugovi me prihvataju	3.00	0.16	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	2.92	0.19	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-1.13	0.06	0.00
	Da me drugi vole	2.65	0.16	0.00
	Da završim školu	6.73	0.07	0.00
	Srećan	5.67	0.08	0.00
	Da imam dosta love	1.30	0.18	0.00
DA ZAVRŠIM ŠKOLU	Uspešan u školi	-3.12	0.19	0.00
	Drugovi me prihvataju	-3.73	0.12	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-3.82	0.18	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-7.87	0.04	0.00
	Da me drugi vole	-4.08	0.14	0.00
	Da budem u trendu	-6.73	0.07	0.00
	Srećan	-1.07	0.05	0.00
	Da imam dosta love	-5.43	0.18	0.00
SREĆAN	Uspešan u školi	-2.05	0.21	0.00
	Drugovi me prihvataju	-2.67	0.13	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	-2.75	0.17	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-6.80	0.06	0.00
	Da me drugi vole	-3.02	0.14	0.00
	Da budem u trendu	-5.67	0.08	0.00
	Da završim školu	1.07	0.05	0.00
	Da imam dosta love	-4.37	0.18	0.00
DA IMAM DOSTA LOVE	Uspešan u školi	2.32	0.28	0.00
	Drugovi me prihvataju	1.70	0.20	0.00
	Imam uspeha u ljubavi	1.62	0.31	0.00
	Imam puno slobodnog vremena	-2.43	0.19	0.00
	Da me drugi vole	1.35	0.25	0.00
	Da budem u trendu	-1.30	0.18	0.00
	Da završim školu	5.43	0.18	0.00
	Srećan	4.37	0.18	0.00

Tabela 47: Naknadni Šefeovi testovi (Scheffe test) za izraženost elemenata na prvoj dimenziji (ponašajne strategije)

ELEMENTI	ELEMENTI	M	SE	p
1	2	1.14	0.13	0.00
	3	-3.29	0.15	0.00
	4	0.25	0.15	0.11
	5	-0.05	0.14	0.70

	6	-0.35	0.16	0.03
	7	-0.26	0.16	0.11
	8	1.12	0.14	0.00
	9	-1.80	0.19	0.00
	10	-0.58	0.17	0.00
	11	-0.24	0.15	0.10
	12	-0.67	0.16	0.00
	13	-0.41	0.12	0.00
	14	-0.82	0.12	0.00
2	1	-1.14	0.13	0.00
	3	-4.44	0.17	0.00
	4	-0.90	0.14	0.00
	5	-1.20	0.14	0.00
	6	-1.49	0.14	0.00
	7	-1.40	0.17	0.00
	8	-0.02	0.12	0.84
	9	-2.94	0.21	0.00
	10	-1.72	0.17	0.00
	11	-1.39	0.16	0.00
	12	-1.81	0.18	0.00
	13	-1.55	0.16	0.00
	14	-1.96	0.14	0.00
3	1	3.29	0.15	0.00
	2	4.44	0.17	0.00
	4	3.54	0.17	0.00
	5	3.24	0.18	0.00
	6	2.94	0.18	0.00
	7	3.04	0.17	0.00
	8	4.41	0.16	0.00
	9	1.50	0.18	0.00
	10	2.72	0.16	0.00
	11	3.05	0.17	0.00
	12	2.63	0.17	0.00
	13	2.89	0.19	0.00
	14	2.48	0.14	0.00
4	1	-0.25	0.15	0.11
	2	0.90	0.14	0.00
	3	-3.54	0.17	0.00
	5	-0.30	0.11	0.01
	6	-0.60	0.11	0.00
	7	-0.50	0.16	0.00
	8	0.87	0.14	0.00
	9	-2.05	0.22	0.00
	10	-0.82	0.18	0.00
	11	-0.49	0.15	0.00
	12	-0.91	0.16	0.00
	13	-0.65	0.15	0.00
	14	-1.06	0.14	0.00

5	1	0.05	0.14	0.70
	2	1.20	0.14	0.00
	3	-3.24	0.18	0.00
	4	0.30	0.11	0.01
	6	-0.30	0.12	0.02
	7	-0.20	0.14	0.17
	8	1.17	0.14	0.00
	9	-1.74	0.22	0.00
	10	-0.52	0.18	0.01
	11	-0.19	0.16	0.24
	12	-0.61	0.18	0.00
	13	-0.35	0.15	0.02
	14	-0.76	0.14	0.00
6	1	0.35	0.16	0.03
	2	1.49	0.14	0.00
	3	-2.94	0.18	0.00
	4	0.60	0.11	0.00
	5	0.30	0.12	0.02
	7	0.09	0.13	0.49
	8	1.47	0.15	0.00
	9	-1.45	0.20	0.00
	10	-0.23	0.19	0.23
	11	0.11	0.15	0.48
	12	-0.32	0.16	0.06
	13	-0.06	0.17	0.74
	14	-0.47	0.13	0.00
7	1	0.26	0.16	0.11
	2	1.40	0.17	0.00
	3	-3.04	0.17	0.00
	4	0.50	0.16	0.00
	5	0.20	0.14	0.17
	6	-0.09	0.13	0.49
	8	1.38	0.15	0.00
	9	-1.54	0.18	0.00
	10	-0.32	0.16	0.05
	11	0.01	0.17	0.94
	12	-0.41	0.15	0.01
	13	-0.15	0.18	0.41
	14	-0.56	0.12	0.00
8	1	-1.12	0.14	0.00
	2	0.02	0.12	0.84
	3	-4.41	0.16	0.00
	4	-0.87	0.14	0.00
	5	-1.17	0.14	0.00
	6	-1.47	0.15	0.00
	7	-1.38	0.15	0.00
	9	-2.92	0.21	0.00
	10	-1.70	0.17	0.00

	11	-1.36	0.17	0.00
	12	-1.78	0.18	0.00
	13	-1.53	0.16	0.00
	14	-1.94	0.13	0.00
9	1	1.80	0.19	0.00
	2	2.94	0.21	0.00
	3	-1.50	0.18	0.00
	4	2.05	0.22	0.00
	5	1.74	0.22	0.00
	6	1.45	0.20	0.00
	7	1.54	0.18	0.00
	8	2.92	0.21	0.00
	10	1.22	0.18	0.00
	11	1.55	0.20	0.00
	12	1.13	0.20	0.00
	13	1.39	0.21	0.00
	14	0.98	0.16	0.00
10	1	0.58	0.17	0.00
	2	1.72	0.17	0.00
	3	-2.72	0.16	0.00
	4	0.82	0.18	0.00
	5	0.52	0.18	0.01
	6	0.23	0.19	0.23
	7	0.32	0.16	0.05
	8	1.70	0.17	0.00
	9	-1.22	0.18	0.00
	11	0.33	0.18	0.07
	12	-0.09	0.14	0.54
	13	0.17	0.16	0.31
	14	-0.24	0.13	0.07
11	1	0.24	0.15	0.10
	2	1.39	0.16	0.00
	3	-3.05	0.17	0.00
	4	0.49	0.15	0.00
	5	0.19	0.16	0.24
	6	-0.11	0.15	0.48
	7	-0.01	0.17	0.94
	8	1.36	0.17	0.00
	9	-1.55	0.20	0.00
	10	-0.33	0.18	0.07
	12	-0.42	0.16	0.01
	13	-0.16	0.15	0.30
	14	-0.57	0.15	0.00
12	1	0.67	0.16	0.00
	2	1.81	0.18	0.00
	3	-2.63	0.17	0.00
	4	0.91	0.16	0.00
	5	0.61	0.18	0.00

	6	0.32	0.16	0.06
	7	0.41	0.15	0.01
	8	1.78	0.18	0.00
	9	-1.13	0.20	0.00
	10	0.09	0.14	0.54
	11	0.42	0.16	0.01
	13	0.26	0.17	0.13
	14	-0.15	0.13	0.26
13	1	0.41	0.12	0.00
	2	1.55	0.16	0.00
	3	-2.89	0.19	0.00
	4	0.65	0.15	0.00
	5	0.35	0.15	0.02
	6	0.06	0.17	0.74
	7	0.15	0.18	0.41
	8	1.53	0.16	0.00
	9	-1.39	0.21	0.00
	10	-0.17	0.16	0.31
	11	0.16	0.15	0.30
	12	-0.26	0.17	0.13
	14	-0.41	0.16	0.01
14	1	0.82	0.12	0.00
	2	1.96	0.14	0.00
	3	-2.48	0.14	0.00
	4	1.06	0.14	0.00
	5	0.76	0.14	0.00
	6	0.47	0.13	0.00
	7	0.56	0.12	0.00
	8	1.94	0.13	0.00
	9	-0.98	0.16	0.00
	10	0.24	0.13	0.07
	11	0.57	0.15	0.00
	12	0.15	0.13	0.26
	13	0.41	0.16	0.01

Tabela 48: Naknadni Šefeov (Scheffe test) test za izraženost elemenata na drugoj dimenziji (ličnost dobrog đaka)

ELEMENTI	ELEMENTI	M	SE	p
1	2	0.50	0.09	0.00
	3	-4.18	0.13	0.00
	4	-0.49	0.14	0.00
	5	-0.79	0.13	0.00
	6	-0.94	0.15	0.00
	7	-0.82	0.16	0.00
	8	0.18	0.12	0.12
	9	-1.95	0.20	0.00
	10	-0.94	0.13	0.00

	11	-1.25	0.15	0.00
	12	-1.22	0.15	0.00
	13	-1.32	0.13	0.00
	14	-1.63	0.13	0.00
2	1	-0.50	0.09	0.00
	3	-4.68	0.13	0.00
	4	-0.99	0.13	0.00
	5	-1.28	0.13	0.00
	6	-1.44	0.13	0.00
	7	-1.32	0.16	0.00
	8	-0.31	0.10	0.00
	9	-2.45	0.20	0.00
	10	-1.44	0.13	0.00
	11	-1.74	0.14	0.00
	12	-1.72	0.16	0.00
	13	-1.81	0.13	0.00
	14	-2.13	0.12	0.00
3	1	4.18	0.13	0.00
	2	4.68	0.13	0.00
	4	3.69	0.14	0.00
	5	3.39	0.16	0.00
	6	3.24	0.14	0.00
	7	3.36	0.16	0.00
	8	4.37	0.15	0.00
	9	2.23	0.20	0.00
	10	3.24	0.15	0.00
	11	2.93	0.15	0.00
	12	2.96	0.15	0.00
	13	2.86	0.16	0.00
	14	2.55	0.11	0.00
4	1	0.49	0.14	0.00
	2	0.99	0.13	0.00
	3	-3.69	0.14	0.00
	5	-0.30	0.11	0.01
	6	-0.45	0.11	0.00
	7	-0.33	0.15	0.03
	8	0.68	0.13	0.00
	9	-1.46	0.22	0.00
	10	-0.45	0.16	0.01
	11	-0.76	0.14	0.00
	12	-0.73	0.14	0.00
	13	-0.83	0.15	0.00
	14	-1.14	0.14	0.00
5	1	0.79	0.13	0.00
	2	1.28	0.13	0.00
	3	-3.39	0.16	0.00
	4	0.30	0.11	0.01
	6	-0.15	0.13	0.26

	7	-0.03	0.16	0.83
	8	0.97	0.13	0.00
	9	-1.16	0.22	0.00
	10	-0.15	0.15	0.32
	11	-0.46	0.15	0.00
	12	-0.43	0.17	0.01
	13	-0.53	0.15	0.00
	14	-0.84	0.15	0.00
6	1	0.94	0.15	0.00
	2	1.44	0.13	0.00
	3	-3.24	0.14	0.00
	4	0.45	0.11	0.00
	5	0.15	0.13	0.26
	7	0.12	0.14	0.42
	8	1.13	0.14	0.00
	9	-1.01	0.22	0.00
	10	0.00	0.18	0.99
	11	-0.31	0.14	0.03
	12	-0.28	0.16	0.09
	13	-0.38	0.17	0.03
	14	-0.69	0.13	0.00
7	1	0.82	0.16	0.00
	2	1.32	0.16	0.00
	3	-3.36	0.16	0.00
	4	0.33	0.15	0.03
	5	0.03	0.16	0.83
	6	-0.12	0.14	0.42
	8	1.01	0.17	0.00
	9	-1.13	0.22	0.00
	10	-0.12	0.16	0.47
	11	-0.42	0.17	0.02
	12	-0.40	0.16	0.02
	13	-0.49	0.18	0.01
	14	-0.81	0.14	0.00
8	1	-0.18	0.12	0.12
	2	0.31	0.10	0.00
	3	-4.37	0.15	0.00
	4	-0.68	0.13	0.00
	5	-0.97	0.13	0.00
	6	-1.13	0.14	0.00
	7	-1.01	0.17	0.00
	9	-2.14	0.20	0.00
	10	-1.13	0.14	0.00
	11	-1.43	0.14	0.00
	12	-1.41	0.17	0.00
	13	-1.50	0.15	0.00
	14	-1.82	0.13	0.00
9	1	1.95	0.20	0.00

	2	2.45	0.20	0.00
	3	-2.23	0.20	0.00
	4	1.46	0.22	0.00
	5	1.16	0.22	0.00
	6	1.01	0.22	0.00
	7	1.13	0.22	0.00
	8	2.14	0.20	0.00
	10	1.01	0.20	0.00
	11	0.70	0.20	0.00
	12	0.73	0.23	0.00
	13	0.63	0.22	0.01
	14	0.32	0.18	0.08
10	1	0.94	0.13	0.00
	2	1.44	0.13	0.00
	3	-3.24	0.15	0.00
	4	0.45	0.16	0.01
	5	0.15	0.15	0.32
	6	0.00	0.18	0.99
	7	0.12	0.16	0.47
	8	1.13	0.14	0.00
	9	-1.01	0.20	0.00
	11	-0.30	0.15	0.05
	12	-0.28	0.14	0.04
	13	-0.37	0.12	0.00
	14	-0.69	0.12	0.00
11	1	1.25	0.15	0.00
	2	1.74	0.14	0.00
	3	-2.93	0.15	0.00
	4	0.76	0.14	0.00
	5	0.46	0.15	0.00
	6	0.31	0.14	0.03
	7	0.42	0.17	0.02
	8	1.43	0.14	0.00
	9	-0.70	0.20	0.00
	10	0.30	0.15	0.05
	12	0.02	0.15	0.87
	13	-0.07	0.16	0.66
	14	-0.38	0.14	0.01
12	1	1.22	0.15	0.00
	2	1.72	0.16	0.00
	3	-2.96	0.15	0.00
	4	0.73	0.14	0.00
	5	0.43	0.17	0.01
	6	0.28	0.16	0.09
	7	0.40	0.16	0.02
	8	1.41	0.17	0.00
	9	-0.73	0.23	0.00
	10	0.28	0.14	0.04

	11	-0.02	0.15	0.87
	13	-0.09	0.14	0.52
	14	-0.41	0.13	0.00
13	1	1.32	0.13	0.00
	2	1.81	0.13	0.00
	3	-2.86	0.16	0.00
	4	0.83	0.15	0.00
	5	0.53	0.15	0.00
	6	0.38	0.17	0.03
	7	0.49	0.18	0.01
	8	1.50	0.15	0.00
	9	-0.63	0.22	0.01
	10	0.37	0.12	0.00
	11	0.07	0.16	0.66
	12	0.09	0.14	0.52
	14	-0.32	0.14	0.03
14	1	1.63	0.13	0.00
	2	2.13	0.12	0.00
	3	-2.55	0.11	0.00
	4	1.14	0.14	0.00
	5	0.84	0.15	0.00
	6	0.69	0.13	0.00
	7	0.81	0.14	0.00
	8	1.82	0.13	0.00
	9	-0.32	0.18	0.08
	10	0.69	0.12	0.00
	11	0.38	0.14	0.01
	12	0.41	0.13	0.00
	13	0.32	0.14	0.03

Tabela 49: Naknadni Šefeov (Scheffe test) test za otpornost kontrukata prema promeni

OTPORNOST	OTPORNOST	M	SE	p
1	2	-1.78	0.34	0.00
	3	-3.93	0.47	0.00
	4	-4.70	0.50	0.00
	5	-6.30	0.55	0.00
	6	-5.17	0.50	0.00
	7	-8.53	0.57	0.00
	8	-4.53	0.57	0.00
	9	-8.77	0.49	0.00
	10	-8.55	0.50	0.00
	11	-9.35	0.44	0.00
	12	-6.05	0.59	0.00
	13	-9.35	0.46	0.00
	14	-9.10	0.48	0.00
	15	-3.48	0.57	0.00
	16	-5.62	0.61	0.00

2	1	1.78	0.34	0.00
	3	-2.15	0.37	0.00
	4	-2.92	0.56	0.00
	5	-4.52	0.56	0.00
	6	-3.38	0.53	0.00
	7	-6.75	0.55	0.00
	8	-2.75	0.59	0.00
	9	-6.98	0.53	0.00
	10	-6.77	0.49	0.00
	11	-7.57	0.43	0.00
	12	-4.27	0.57	0.00
	13	-7.57	0.46	0.00
	14	-7.32	0.49	0.00
	15	-1.70	0.64	0.01
	16	-3.83	0.66	0.00
3	1	3.93	0.47	0.00
	2	2.15	0.37	0.00
	4	-0.77	0.62	0.22
	5	-2.37	0.58	0.00
	6	-1.23	0.55	0.03
	7	-4.60	0.53	0.00
	8	-0.60	0.67	0.38
	9	-4.83	0.58	0.00
	10	-4.62	0.48	0.00
	11	-5.42	0.47	0.00
	12	-2.12	0.64	0.00
	13	-5.42	0.53	0.00
	14	-5.17	0.61	0.00
	15	0.45	0.76	0.55
	16	-1.68	0.77	0.03
4	1	4.70	0.50	0.00
	2	2.92	0.56	0.00
	3	0.77	0.62	0.22
	5	-1.60	0.54	0.00
	6	-0.47	0.45	0.31
	7	-3.83	0.52	0.00
	8	0.17	0.55	0.76
	9	-4.07	0.51	0.00
	10	-3.85	0.55	0.00
	11	-4.65	0.47	0.00
	12	-1.35	0.57	0.02
	13	-4.65	0.51	0.00
	14	-4.40	0.49	0.00
	15	1.22	0.56	0.03
	16	-0.92	0.63	0.15
5	1	6.30	0.55	0.00
	2	4.52	0.56	0.00
	3	2.37	0.58	0.00

	4	1.60	0.54	0.00
	6	1.13	0.48	0.02
	7	-2.23	0.47	0.00
	8	1.77	0.55	0.00
	9	-2.47	0.49	0.00
	10	-2.25	0.51	0.00
	11	-3.05	0.45	0.00
	12	0.25	0.60	0.68
	13	-3.05	0.58	0.00
	14	-2.80	0.56	0.00
	15	2.82	0.75	0.00
	16	0.68	0.74	0.36
6	1	5.17	0.50	0.00
	2	3.38	0.53	0.00
	3	1.23	0.55	0.03
	4	0.47	0.45	0.31
	5	-1.13	0.48	0.02
	7	-3.37	0.50	0.00
	8	0.63	0.51	0.22
	9	-3.60	0.50	0.00
	10	-3.38	0.60	0.00
	11	-4.18	0.52	0.00
	12	-0.88	0.60	0.15
	13	-4.18	0.52	0.00
	14	-3.93	0.55	0.00
	15	1.68	0.68	0.02
	16	-0.45	0.70	0.52
7	1	8.53	0.57	0.00
	2	6.75	0.55	0.00
	3	4.60	0.53	0.00
	4	3.83	0.52	0.00
	5	2.23	0.47	0.00
	6	3.37	0.50	0.00
	8	4.00	0.61	0.00
	9	-0.23	0.49	0.63
	10	-0.02	0.53	0.97
	11	-0.82	0.44	0.07
	12	2.48	0.65	0.00
	13	-0.82	0.52	0.12
	14	-0.57	0.55	0.30
	15	5.05	0.80	0.00
	16	2.92	0.79	0.00
8	1	4.53	0.57	0.00
	2	2.75	0.59	0.00
	3	0.60	0.67	0.38
	4	-0.17	0.55	0.76
	5	-1.77	0.55	0.00
	6	-0.63	0.51	0.22

	7	-4.00	0.61	0.00
	9	-4.23	0.54	0.00
	10	-4.02	0.61	0.00
	11	-4.82	0.60	0.00
	12	-1.52	0.56	0.01
	13	-4.82	0.54	0.00
	14	-4.57	0.53	0.00
	15	1.05	0.63	0.10
	16	-1.08	0.67	0.11
9	1	8.77	0.49	0.00
	2	6.98	0.53	0.00
	3	4.83	0.58	0.00
	4	4.07	0.51	0.00
	5	2.47	0.49	0.00
	6	3.60	0.50	0.00
	7	0.23	0.49	0.63
	8	4.23	0.54	0.00
	10	0.22	0.51	0.67
	11	-0.58	0.45	0.20
	12	2.72	0.55	0.00
	13	-0.58	0.53	0.28
	14	-0.33	0.48	0.49
	15	5.28	0.70	0.00
	16	3.15	0.70	0.00
10	1	8.55	0.50	0.00
	2	6.77	0.49	0.00
	3	4.62	0.48	0.00
	4	3.85	0.55	0.00
	5	2.25	0.51	0.00
	6	3.38	0.60	0.00
	7	0.02	0.53	0.97
	8	4.02	0.61	0.00
	9	-0.22	0.51	0.67
	11	-0.80	0.31	0.01
	12	2.50	0.44	0.00
	13	-0.80	0.47	0.09
	14	-0.55	0.43	0.20
	15	5.07	0.66	0.00
	16	2.93	0.67	0.00
11	1	9.35	0.44	0.00
	2	7.57	0.43	0.00
	3	5.42	0.47	0.00
	4	4.65	0.47	0.00
	5	3.05	0.45	0.00
	6	4.18	0.52	0.00
	7	0.82	0.44	0.07
	8	4.82	0.60	0.00
	9	0.58	0.45	0.20

	10	0.80	0.31	0.01
	12	3.30	0.48	0.00
	13	0.00	0.43	1.00
	14	0.25	0.39	0.52
	15	5.87	0.66	0.00
	16	3.73	0.67	0.00
12	1	6.05	0.59	0.00
	2	4.27	0.57	0.00
	3	2.12	0.64	0.00
	4	1.35	0.57	0.02
	5	-0.25	0.60	0.68
	6	0.88	0.60	0.15
	7	-2.48	0.65	0.00
	8	1.52	0.56	0.01
	9	-2.72	0.55	0.00
	10	-2.50	0.44	0.00
	11	-3.30	0.48	0.00
	13	-3.30	0.50	0.00
	14	-3.05	0.42	0.00
	15	2.57	0.54	0.00
	16	0.43	0.48	0.37
13	1	9.35	0.46	0.00
	2	7.57	0.46	0.00
	3	5.42	0.53	0.00
	4	4.65	0.51	0.00
	5	3.05	0.58	0.00
	6	4.18	0.52	0.00
	7	0.82	0.52	0.12
	8	4.82	0.54	0.00
	9	0.58	0.53	0.28
	10	0.80	0.47	0.09
	11	0.00	0.43	1.00
	12	3.30	0.50	0.00
	14	0.25	0.37	0.50
	15	5.87	0.62	0.00
	16	3.73	0.63	0.00
14	1	9.10	0.48	0.00
	2	7.32	0.49	0.00
	3	5.17	0.61	0.00
	4	4.40	0.49	0.00
	5	2.80	0.56	0.00
	6	3.93	0.55	0.00
	7	0.57	0.55	0.30
	8	4.57	0.53	0.00
	9	0.33	0.48	0.49
	10	0.55	0.43	0.20
	11	-0.25	0.39	0.52
	12	3.05	0.42	0.00

	13	-0.25	0.37	0.50
	15	5.62	0.53	0.00
	16	3.48	0.55	0.00
15	1	3.48	0.57	0.00
	2	1.70	0.64	0.01
	3	-0.45	0.76	0.55
	4	-1.22	0.56	0.03
	5	-2.82	0.75	0.00
	6	-1.68	0.68	0.02
	7	-5.05	0.80	0.00
	8	-1.05	0.63	0.10
	9	-5.28	0.70	0.00
	10	-5.07	0.66	0.00
	11	-5.87	0.66	0.00
	12	-2.57	0.54	0.00
	13	-5.87	0.62	0.00
	14	-5.62	0.53	0.00
	16	-2.13	0.47	0.00
16	1	5.62	0.61	0.00
	2	3.83	0.66	0.00
	3	1.68	0.77	0.03
	4	0.92	0.63	0.15
	5	-0.68	0.74	0.36
	6	0.45	0.70	0.52
	7	-2.92	0.79	0.00
	8	1.08	0.67	0.11
	9	-3.15	0.70	0.00
	10	-2.93	0.67	0.00
	11	-3.73	0.67	0.00
	12	-0.43	0.48	0.37
	13	-3.73	0.63	0.00
	14	-3.48	0.55	0.00
	15	2.13	0.47	0.00

