



ИДЕНТИТЕТ НЕУСПЕШНОГ УЧЕНИКА КАО ПРОИСХОД ДРУШТВЕНИХ ОДНОСА

*Николета Милошевић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Наш циљ није да се слијемо један са другим, већ да сазнајемо један другог и да један у другом научимо да видимо и поштујемо оно што тај други јесте: наша супротност и допуна.

Херман Хесе

Анстракт. У раду се указује на различите чиниоце постигнућа неуспешних ученика, пре свега, малолетних делинквената код којих је констатовано погоршање постигнућа током трајања неке од васпитних мера ванинституционалног карактера. Кључно питање које се поставља јесте: зашто долази до погоршања у школском постигнућу малолетних делинквената током реализације третмана који је суштински усмерен ка унапређивању школског постигнућа. Шта је узрок тој појави? У потрази за одговором на постављено питање разматрају се различити приступи одређењу идентитета малолетног делинквента који је неуспешан у школи. Аутор доводи у питање устаљено схватање идентитета и премешта расправу са појединца на интеракцију између појединца и друштва. Извориште лошег школског постигнућа позиционира у контекст друштвених односа и указује да проблеми које неуспешни ученици имају у школи произлазе само узгред из оног што они могу или не могу да ураде, а много више из начина на који се други односе према њима. Потребно је да наставник схвати да ученици јесу друштвена бића у понашајним експериментима који имају индивидуална значења и да њихове особне карактеристике произлазе из њиховог односа с другим људима. Од наставника се очекује да покуша да конструише учеников начин опажања себе и света око себе, односно да уђе у »однос улога« са учеником.

Кључне речи: идентитет, друштвени контекст, друштвени односи, школско постигнуће.

Проучавањем школског неуспеха баве се аутори различитих теоријских оријентација. С обзиром на то у литератури постоји мноштво различитих одређења појма »неуспех«. Најчешће, неуспех се одређује као: (а) несклад између постигнућа ученика и интелектуалних способности, (б) последица неусклађености између могућности ученика и захтева који

* E-mail: ninamilosh@Eunet.yu

се пред њега постављају, (в) проблем настао деловањем разноврсних психосоцијалних фактора. Постоји велики број различитих узрока који доводе до тога да се неко означи као »неуспешан у школи«. У истраживањима домаћих и иностраних аутора узроци школског (не)успеха ученика повезују се са три широке групе фактора: *породица* (образовни статус родитеља, запосленост родитеља, материјални приходи, број чланова домаћинства, потпуност породице, психосоцијална клима у породици, породични односи, очекивања родитеља), *школа* (припремљеност наставника за образовни рад и квалитет тог рада, организација наставе, примена савремених метода, облика и средстава у настави, интерперсонални односи између ученика и наставника, општа атмосфера у школи, очекивања наставника) и *особне карактеристике* ученика (интелигенција, вредности, интересовања, очекивања). Имајући у виду сложеност релевантних узрока школског неуспеха, као и њихову многобројност, проблем школског неуспеха посматраћемо као резултат садејства личних значења с којима учесници школске ситуације ступају у интеракцију.

Проучавање школског неуспеха, посебно неуспеха младих према којима су изречене васпитне мере ванинституционалног карактера, односно малолетних делинквената¹ који похађају редовну школу, од пресудне је важности за унапређивање њиховог друштвеног статуса. У нашој земљи не постоји јасно дефинисана стратегија образовања и професионалног оспособљавања малолетних делинквената. Формално, малолетни делинквенти према којима су примењене васпитне мере ванинституционалног карактера укључени су у редовни систем образовања и у највећем броју случајева прекидају школовање (Глумбић и Жумић-Павловић, 2004). *Васпитне мере* представљају основну врсту санкција намењених малолетним учиниоцима кривичних дела. Нашим кривич-

¹ О појму »малолетничка делинквенција« постоје различита и бројна схватања. Првобитна употреба овог појма везује се за малолетне извршиоце кривичних дела. У том значењу, које је и данас у европским земљама у широкој употреби, малолетничка делинквенција се у појавном облику не разликује од криминалитета пунолетних лица, јер је у оба случаја реч о кршењу кривичних норми. Разликује се малолетни делинквент од пунолетног, али не и њихова радња. Међутим, у новијим одређењима појма »малолетничка делинквенција« истиче се феноменолошка разлика између делинквенције и криминала одраслих. До тога је дошло услед проширивања обима појма »делинквенција« и на облике понашања који нису криминалитет у случају пунолетних учинилаца. На пример, бекство од куће, напуштање школе, конзумирање алкохола, употреба вулгарног речника и слично. У ширем значењу, појам »делинквенција«, поред кршења кривичних и других правних норми, обухвата и сва друга понашања која су у супротности са моралним нормама одређене социокултурне средине. Малолетничка делинквенција, без обзира на поменуто разлике у схватању, има низ специфичних обележја, како у погледу облика њеног испољавања тако и у погледу узрока, услова и повода њеног јављања.

ним законодавством предвиђене су три врсте васпитних мера и услови за њихову примену: (а) *дисциплинске васпитне мере* – укор и упућивање у дисциплински центар за малолетнике, (б) *васпитне мере појачаног надзора* – појачан надзор од стране родитеља или стараоца, појачан надзор у другој породици и појачан надзор органа старатељства, (в) *заводске васпитне мере* – упућивање у васпитнопоправни дом и упућивање у специјалну установу. Приликом избора васпитне мере суд узима у обзир узраст малолетника, степен душевне развијености, психичка својства, склоности, побуде из којих је дело учињено, средину и услове у којима је живео, тежину дела, као и да ли је према њему раније била изречена васпитна мера или малолетнички затвор (Живковић, 2003). Потребно је напоменути да за време трајања неке од васпитних мера ванинституционалног карактера, малолетник и даље живи код родитеља или других лица која га издржавају и иде у редовну школу, као и да је један од основних праваца деловања у оквиру кривичних санкција за малолетнике – *школовање* и *стручно оспособљавање* за обављање одређених друштвено корисних делатности. Међутим, иако је кривичним законодавством дефинисано да је школовање и стручно оспособљавање један од приоритета у оквиру деловања неке од васпитних мера ванинституционалног карактера – у пракси су идентификовани значајни проблеми у школовању малолетних делинквената. Одсуство радних навика, занемаривање обавеза, дисциплински преступи, лоше школско постигнуће, понављање разреда, изостајање или напуштање школе само су неки од проблема. У једном од новијих истраживања ефикасности васпитне мере појачаног надзора органа старатељства у области школовања малолетника (Жунић-Павловић, 2003; Жунић-Павловић и Павловић, 2003), установљено је да код већине малолетника није дошло до побољшања школског постигнућа, као и да је код једног броја малолетника дошло до погоршања школског постигнућа, односно повећао се број малолетника који су напустили школу. Кључно питање које се поставља јесте: зашто долази до погоршања у школском постигнућу малолетних делинквената током реализације третмана који је суштински усмерен ка унапређивању школског постигнућа? Шта је узрок тој појави? Резултати испитивања о школском постигнућу малолетних делинквената указују на значајну повезаност лошег школског постигнућа и особних карактеристика малолетних делинквената, као што су: здравствени проблеми, ограничени образовни потенцијали, одсуство мотивације за школско учење, неоствареност адекватних интерперсоналних односа са

родитељима, вршњацима и наставницима, немогућност конструктивног решавања проблема и моралног расуђивања.

Имајући у виду различита одређења неуспеха и фактора који учествују у процесу стварања неуспешног ученика, усредсредићемо се на проучавање различитих приступа одређењу идентитета неуспешног ученика, превасходно малолетног делинквента који показује неуспех током третмана чији је циљ побољшање постигнућа у оквиру редовног школовања. У даљем тексту покушаћемо да објаснимо однос између идентитета и друштвеног контекста и укажемо на једно другачије виђење неуспеха који није искључива одговорност оних који су позиционирани као неуспешни.

*Различити приступи одређењу идентитета неуспешног ученика
и импликације за образовање*

Реч »идентитет« потиче од латинске речи *idem* што значи истост, истоветност, то јест основна одређеност ствари, догађаја и личности која омогућује именовање, познавање и препознавање (*Мала енциклопедија*, 1978: 679). У различитим теоријским концепцијама реч »идентитет« употребљава се у различитим значењима: (а) као релација истости, (б) као садржај нечије унутрашње одређености, (в) као садржај нечије спољашње одређености. Реч »идентитет« употребљава се, у филозофији, у свом изворном значењу – као »истост«, односно »да ли сам ја – ја« у различитим ситуацијама. Према схватању неких аутора, у основна обележја идентитета убрајају се: (а) свест о активности; (б) свест о једноструктури – ја сам један у истом тренутку; (в) свест о самосвојности – ја сам одувек онај исти; (г) свест о самом себи на супрот другима и околини (Jaspers, 1968). У педагогији се под идентитетом подразумева доживљај сталности битних карактеристика властите личности заснован на континуитету циљева, намера и сећања властитог понашања и односа других људи према нама (*Педагошка енциклопедија*, 1989). Према савременим одређењима, под идентитетом се не подразумева садржај одговора на питање – »Ко сам ја?« – јер, у том одговору ја откривам себе, а не свој идентитет. Другачије речено, »мој идентитет« није то ко сам, него то да сам неко, па макар на то питање одговорили и са »Нико« (Мирић, 2001). Уколико се под идентитетом подразумева садржај одговора на питање – »Ко сам ја?« – идентитет постаје сегмент самства или ега, док трагање психолога за идентитетом као интрапсихичком структуром доприноси искључиво његовој мистификацији.

У последњих двадесетак година сведоци смо појаве великог броја радова којима је заједничко то што се заснивају на темељном преиспитивању схватања људске субјективности као унутрашњег психолошког ентитета садржаног у сваком интегрисаном појединцу понаособ (Стојнов, 2004а). Све је присутније становиште према коме не постоје »суштине« у стварима или људима које их чине оним што јесу. Постмодернисти, а посебно представници конструктивистичке метатеорије, доводе у питање устаљено разумевање људске субјективности и премештају расправу са појединца на интеракцију између појединца и друштва, доказујући да се лични идентитет твори у контексту друштвених односа и да појединци имају вишеструке идентитете који се јављају у различитим друштвеним и културним контекстима. Међутим, иако идентитети нису непроменљиви и утврђени неком суштинском природом, то не значи да су произвољно и насумично обликовани. Идентитет се, дакле, одређује на нов начин који за предуслов осећаја субјективности подразумева односе *између* људи, заснива се на језику и конструише се на основу дискурса² којим располажемо у оквиру своје културе и на који се ослањамо у комуникацији с другим људима. Дакле, идентитет настаје преплитањем многобројних и разноврсних »нити«:

Постоји »нит« узраста (деца, зрели људи или старци), »нит« класне припадности (занимање, приходи и ниво образовања), етничитета, рода, сексуалне оријентације итд. Све то (и још много више) преплиће се и производи материјал који називамо идентитетом особе. Свака од тих компоненти »конструише« се кроз дискурсе који постоје у нашој култури – дискурсе узраста, рода, образовања, сексуалности итд. Ми смо коначни производ, комбинација одређених »верзија« свих тих ствари којима располажемо (Бер, 2001: 87).

Свако од нас располаже мноштвом дискурса који непрестано делују конструишући и производећи наше идентитете. Идентитет неког појединца као особе је оно што је одређено другим особама, оним што други том појединцу приписују. Оно што нас чини особама заправо су дискурзивне творевине настале као продукт друштвене размене. Особе су друштвена бића и зато појединци могу постојати као особе само у друштвеним ситуацијама које нису одређене есенцијалним, суштинским својствима појединаца који ступају у њих. Наиме, друштвена ситуација формира те исте појединце. Људи су одређени

² Термин »дискурс« користи се да значи: (а) систематичан, кохерентан скуп метафора који конструишу значење неког објекта на одређен начин, (б) постојећу говорну размену међу људима.

својим међусобним односима, својом међусобном повезаношћу која образује основу карактеристика личности које једни другима приписујемо (Бер, 2001: 18).

С обзиром на то да се идентитет и сродни психолошки појмови којима се исказује субјективност људи (личност, карактер, самство итд.) најчешће одређује као исход унутрашње суштине сваког појединца, поставља се питање последица оваквог одређења за образовање младих. Једна од најважнијих последица за школску праксу је радикални индивидуализам. У америчком систему образовања радикални индивидуализам је доминантна концепција у којој су – лекције о улози појединчевих способности, настојања, ослањања на сопствене снаге и истрајавању на појединачном успеху и неуспеху – исто толико део школског програма колико и читање, писање и рачунање. Основни постулат радикалног индивидуализма је мит о самодовољном и снажаном појединцу који сâм савладава животне препреке својом одлучношћу, а да му за то није потребна помоћ других. Они којима је потребна помоћ (који нису у стању да се сами ухвате у коштац са животним проблемима) су неспособни (немају одлучности или вештине), а они који је прихватају су слабићи. Овај постулат донекле је присутан и у нашем образовном систему. Најкраће речено, школски и професионални (не)успех су производ труда и способности појединца. Сходно томе, сматра се да су и тешкоће у учењу са којим се суочавају малолетни делинквенти патолошка појава која се налази у главама појединачних ученика и да одакле год да потиче, од генетског оштећења или тешкоћа у раној социјализацији, мора да има некакав физички узрок у телу детета. Дакле, уколико се проблем школског постигнућа малолетних делинквената посматра у контексту преовлађујуће логике радикалног индивидуализма, онда је сасвим разумљив избор малолетника да бежи са часова за време третмана чији је циљ побољшање постигнућа. Штавише, долази до погоршања постигнућа и то је очекивани производ који генерише нове проблеме са неограниченим роком трајања. На овај начин школа, у садејству са другим факторима, у значајном степену доприноси антисоцијалном и делинквентном понашању младих. Поред школе, наведеним облицима понашања доприносе *особне карактеристике* ученика склоних делинквентном понашању (смањене вербалне способности и самоконтрола, хиперкинетичност, повећана агресивност, »неадекватна« интерпретација реалности и стратегије решавања проблема) и *неповољно друштвено окружење* (проблеми у породици, одбаченост од стране вршњака, неразумевање од стране наставника

који их третира као лоше). Међутим, представници традиционалних концепција људске субјективности углавном се одупиру концепцијама које лоше школско постигнуће малолетних делинквената позиционирају у шири политички, социјални и културни контекст образовања.

Класично питање »Шта је с Петром« – уз имплицитну претпоставку да је Петар тај који представља проблем – позиционира Петрово понашање у дискурс медицине и психологије. Алтернативна врста питања »Шта је с институцијом која производи неуспех?« заједно са оним што из тога логично следи, »Шта је с културом која је створила институцију која ствара неуспех?« указује на потпуно другачији приступ. Из ове перспективе, лоше школско постигнуће малолетних делинквената, укључујући идентитет онога ко је етикетиран као »неуспешан малолетни делинквент«, не леже у *главама* људи колико у сложеним друштвеним интеракцијама које се остварују у школи која је део ширег друштвено-политичког и културног контекста. Наравно, односи *између* људи нужно намећу питање *значања* са којима људи ступају у интеракцију. *Значања* које људи приписују догађајима, појавама, стварима и другим особама у свом окружењу, представљају један од кључних аспеката спознаје узрока погоршања школског постигнућа малолетних делинквената. У том смислу, може се поставити питање: да ли и у којој мери малолетни делинквент препознаје школу као контекст за улагање личних ресурса и самоостваривање? Шта за делинквента значи »бити успешан у школи«? Или, како наставник доживљава малолетног делинквента? Да ли га сматра способним за висока постигнућа? Мало је вероватно да малолетни делинквент доживљава школу као релевантан контекст самоостваривања, можда баш зато и *бира* да буде неуспешан (Циновић, 2004)³. С друге стране, минимална је вероватноћа да наставник доживљава делинквента као потенцијало успешног ђака. На овај начин долазимо и до питања о суштини проблема који произлази, управо из одсуства настојања да се *разуме* понашање са становишта намера, разлога и логике самих малолетних делинквената, и да се схвати да разлози због којих се неко понаша на начин на који се понаша – узимајући у обзир и да је сваки малолетник *особа* са сопственим разлозима, намерама и хтењима – не морају увек да буду у потпуном складу са опште декларисаним вредностима заједнице, а да притоме не морају нужно да се

³ Питање избора између различитих алтернатива независно је од узраста ученика. Деца од најранијег узраста праве избор између различитих алтернатива, иако су ти избори на ниском нивоу опажајне будности.

проглашавају за лоше и непожељне (Стојнов, 2004б). Постоје различити начини на које стварност може да се конструише. Ми сами конструишемо сопствене верзије стварности и понашамо се као да су оне »стварне«. Свака особа може сама да изгради сопствене алтернативне конструкције помоћу којих приступа стварности. Џорџ Кели наводи да оно што опажа пацијент са тешким халуцинацијама можда не постоји, али да његово опажање постоји:

Штавише, његова умишљена опажања често испадну веома искривљена конструкција нечег што заиста постоји. Свако живо биће, заједно са својим опажањима, јесте део стварног света (Стојнов, 2003:13).

Једноставно речено, разматрање проблема погоршања школског постигнућа малолетних делинквената у контексту конструктивистичке метатеорије захтева усредсређеност на *разумевање перспективе* делинквента у реалности и *понашања* са становишта логике особе која се понаша. У том смислу, погоршање школског постигнућа малолетних делинквената може се третирати као *лични избор* делинквента који је из његове перспективе апсолутно смислен. Јер, човек увек бира ону алтернативу за коју мисли да је најбоља од оних које уочава као преостале (Kelly, 1955). Другим речима, ма колико етикета »неуспешан ученик« изгледа непривлачно, прихватљивија је од животног исхода који ученик види као једини преостали. С обзиром на то да је сваки конструкт по својој природи двополан, избор подразумева одлуку да се нешто протумачи једним или другим полом конструкта. Тако, наклоњеност једној алтернативи значи »бежање« од њој супротне као лошије. Ако лоше школско постигнуће посматрамо као једну од алтернатива, и то ону за коју се ученици опредељују, значи да је опција која стоји наспрам ње још непожељнија, са горим импликацијама за нечији систем конструкта. Људи не врше увек оне изборе које други сматрају оправданим. У тежњи да избегну *неизвесност*, људи бирају да остану тамо где јесу, односно да живе у предвидивом и контролабилном свету. Људи у двополаном конструкту увек бирају ону алтернативу за коју мисле да је боља од преостале алтернативе коју сматрају не само много гором, већ и једином алтернативом која им је преостала (Стојнов, 2003). С обзиром на то да се у психологији личних конструката сваки човек посматра као *научник* који има теорије о себи и свету, свако понашање посматра се као експеримент којим особа проверава сопствене хипотезе. Зато је потребно да се запитамо: коју хипотезу делинквент тестира како бисмо разумели његово понашање. *Промена* – погоршање школског постигнућа делинквента – може се потпуније објаснити уколико се

посматра са становишта особе и њених активних напора да ствара значења, осмишљава и предвиђа догађаје.

У школском систему који настоји да експлицитно дефинише критеријуме школског постигнућа, грубо речено, у две категорије – успешни и неуспешни – није чудо што малолетни делинквенти валидирају⁴ себе као делотворно створење ван учионице. Превентивна улога школе је сложена тема која није предмет овог рада. Потребно је, међутим, поминути да су ресурси којима школа располаже огромни јер једино школа има приступ младој особи довољно рано и довољно дуго да би њен утицај био ефикасан, довољно масовно да би заиста био превентиван, и довољно посредован систематским радом наставника да би био подложен интервенцији (Хрнчић, 2001). Питање је: зашто школа своје ресурсе не користи? Савремена школа често се описује као установа у којој се ученици испитују, класификују и одабирају (Фуко, 1997). При том, школа и шира заједница у школском постигнућу виде предуслов каснијег успеха у животу подстичући успешне ученике да *наставе тим путем*, јер високо школско постигнуће *отвара врата* сваког каснијег успеха и обрратно:

Школа, дакле, данас заиста тера дете да се граби за оцену, за награду која му обезбеђује привилегије и могућности за даље школовање. Вршећи насиље над појединцима, школа се заиста изметнула у извор болести. Школа и начини рада у њој истржу учење из живота, оно престаје да буде облик живота и начин постојања и постаје монструозна појава насиља названог »дисциплина«, »радна навика«. Сматра се да без напора нема учења, а напором се сматра савлађивање досаде при учењу. Учи се онда када се »загреје столица«, када се човек учи да одгађа животна задовољства и да се »жртвује«. Школа која одгађа живот детињства и младости за неко друго време има особине болести, јер и болест одгађа пуни живот на неко време (Бојанин, 1991: 150–151).

Сматра се да је једна од најозбиљнијих последица овог инструменталног приступа образовању ефекат који оно има на своје ученике. Налази неких истраживања указују да већина успешних ученика не учи из задовољства, већ да би добила добру оцену и кредит који она обезбеђује за будућност.

*Релациона парадигма:
ученик не може да буде неуспешан сам од себе*

⁴ Важно је нагласити да су критеријуми, на основу којих особа процењује валидационе исходе догађаја, субјективно конструисани на основу њеног животног искуства.

Према здраворазумском уверењу, ми смо у *основи* добри или лоши, отворени или стидљиви, поштени или на странпутици, паметни или глупи, весели или тужни. У стању смо да прихватимо да добри људи могу да раде лоше ствари или да паметни повремено учине нешто глупо, али кроз културну призму која на појединце гледа као на »јасно ограничена агенсна бића која се остварују моћима сопственог разума и која су супротстављена објектима« (Стојнов, 2004а: 26), тешко је замислити да људи могу бити *и добри и лоши*, или *и паметни и глупи*. Другим речима, иако на нас могу да утичу средински чиниоци, верујемо да смо у основи одређена врста људи, то јест да имамо лични идентитет без обзира на контекст или ситуацију. Међутим, овакво одређење идентитета као скупа личних својстава смештених у тела појединаца једна група научника довела је у питање. Бројне критике традиционалног схватања људске природе заснивају се на заједничком настојању да се деконституише схватање људи као »субјеката«, односно бића чија интенционалност представља извор знања и смисла. Уместо тога, људска суштина се редифинише као субјективност – могућност да неко себе у различитим контекстима доживљава као *различиту* особу (Стојнов, 2004а: 26). Према схватању Гергена (Gergen *et al.*, 1996), идентитет је разумљив само у оквиру сложене мреже друштвених односа. С обзиром на то да се људска бића и њихове културе установљавају у друштвеним односима, представљање људског идентитета као нечега што је изван контекста друштвених односа погрешно приказује живот. Искуство бића постоји само у сталној међусобној размени с другима (Quantz & O'Connor, 1988).

Људи не могу да буду стидљиви, паметни или неуспешни сами од себе. На пример, стидљивост може да се појави у учионици само ако се очекује да дође до конверзације. У литератури се наводи да чак и стидљивост пустињака мора да се дефинише у односу на друге људе с којима је одабрао да не буде у интеракцији. Да би се неко показао као *паметан* потребне су следеће референце: (а) скуп културних стандарда за његово дефинисање као паметног (на пример: успех у школи, овладавање нарочитим начином говора); (б) прилике да покаже памет (на пример: сложени математички проблем, стандардизовани тест успешности, прилике да се вербално искаже) које ће се указати у право време и на правом месту (вербално умеће које би се сматрало паметним у школском окружењу вероватно би имало другачији значај у неком кафићу); (в) постојање људи који овакве задатке извршавају мање добро, односно људи који нису паметни; (г) присуство људи којима је дата

друштвена моћ да пресуђују о памети (на пример: вршњаци, наставници, аутори тестова) (Dudley-Marling, 2004). Као што идентитет настаје у дискурзивном простору »између« људи, тако је и са *значењем* људске активности. Једно исто понашање може да има различита значења за различите особе и зависи од односа у контексту. На пример, значење *подигнутих руку у ваздух* у потпуности зависи од релационог контекста. Ако дете трчи према некој особи уздигнутих руку овај покрет може да се разуме као срдачан гест који претходи загрљају. Исти покрет има потпуно другачије значење ако се направи пред неким ко држи оружје, а сасвим другачије значење ако особа која је уздигла руке носи пругасту мајицу на фудбалском терену. Нема сумње да значај овог геста и даље зависи од присуства других људи који учествују у некој активности на истом простору. Појединачне намере имају одређену улогу, али крајње значење зависи од сложене интеракције између људи, активности, места и ширег културног контекста. Дакле, идентитети се стварају у друштвеном контексту, представљају део контекста и од пресудне су важности у придавању значења неком понашању. Руке уздигнуте у ваздух особе која у гомили посматра фудбалску утакмицу имају различито значење од истог геста особе која је означена као »судија«. Идентитет и контекст су међусобно конститутивни, односно границе између идентитета и контекста нису јасно омеђене и статичне, већ двосмислене и динамичне. Овде је важно напоменути да збир идентитета који образују неку особу не сме да буде сувише фрагментисан, он мора да поседује извесну меру постојаности и рефлексивности, која доприноси свести особе о томе како она сама изгледа другим особама (Стојнов, 2004а: 25).

Када је неко позициониран у друштвеном контексту као »малолетни делинквент«, значења и очекивања од стране других почињу да се талоче у слојеве његовог личног идентитета. Негативна антиципација »значајних других« да делинквент не може да буде »добар ученик« има за последицу негативно искуство ученика који је означен као делинквент и понашање у складу са учениковом антиципацијом туђих антиципација о њему. Дакле, понашање наставника и »значајних других« према ученику који је означен као делинквент одређује његову суштину у складу са изреком: »Свака дефиниција ситуације истинита је у својим последицама« (Thomas, 1939). На пример, наставникова антиципација малолетног делинквента као »изгубљеног случаја« има за последицу понашање наставника према ученику као да је »изгубљен случај«, што значи да наставник неће ни покушати да »извуче

максимум« од ученика, као и да ће се ученик понашати у складу са својим антиципацијама наставникових антиципација »изгубљеног случаја« и ланац реакција се продужава. Малолетни делинквент улази у *circulus vitiosus* у коме наставникове антиципације добијају статус »самоиспуњавајућег пророчанства«. Наставникове антиципације, дакле, утичу на учениково понашање и постигнуће и јављају се као последица реаговања ученика на наставникове антиципације. Наведени модел односа Кели илуструје примером бесконачне серије рефлексивности:

Џејмс антиципира шта ће Џон урадити. Џејмс, такође, антиципира шта Џон мисли да ће Џејмс урадити. Џејмс, даље антиципира шта Џон мисли да он очекује да Џон уради. Поред тога, Џејмс антиципира шта Џон мисли да Џејмс очекује да Џон предвиди да ће Џејмс урадити. И тако даље! (Kelly, 1955: 94).

Посматрано из ове перспективе, основни оријентир учениковог понашања јесу очекивања других проистекла из међусобних договора или из одређених друштвених улога. Очекивања се граде већ после првог утиска који детерминише како наставниково тако, последично, и учениково понашање. Успешност ученика, у знатној мери, зависи од тога како га други доживљавају. Истраживачи су идентификовали два типа ефеката наставникових очекивања: ефекат *самоиспуњавајућег пророчанства* и ефекат *подржаног очекивања* (Brophy & Good, 1970). Први тип показује како под утицајем првобитно донетих погрешних или пристрасних очекивања, долази до понашања које узрокује да очекивања постану тачна. Другачије речено, ова наставникова »пророчанства« у значајној мери условљавају природу односа између наставника и ученика, тако да почетно »лажна« дескрипција дате ситуације може, под одређеним условима, постати »истинита« – појава позната као »владавина грешке« (Крњајић, 2002). Други тип ефеката наставникових очекивања показује како наставник заправо очекује од ученика да понови претходно развијене обрасце понашања и потврди његова негативна очекивања као готову чињеницу, не успевајући при том да види промене до којих долази у развоју интелектуалних потенцијала или знања ученика. Наставников различит третман успешних и неуспешних ученика пример је ефеката подржаваних очекивања.

Нови приступ одређењу идентитета, за који се залажемо, пружа шансу малолетним делинквентима да кроз процес образовања постану *оно што сада нису*. У нашој наставној пракси устаљена реакција на појаву неуспеха је питање: Шта није у реду с овим учеником? Овакав став упућује наставника да примени одређене наставне методе да би »изле-

чио» или »поправио« ученике. Међутим, немогуће је адекватно описати активности било које особе без адекватног описивања контекста у којима се те активности одвијају и значења с којима особа улази у активност. Са становишта конструктивистичке метатеорије, проблем није ученик који је означен као неуспешан. Уместо да сама буде проблем, свака особа »има однос с проблемом«. Према томе, реакција на појаву неуспеха требало би да буде, не »Шта је њему?«, већ: »Шта се овде дешава?« Погоршање школског постигнућа и друге проблеме у сфери образовања малолетних делинквената неопходно је тумачити у контексту институције која их је створила. На пример, у институцији која изједначава учење са овладавањем вештинама, неуспех у учењу се дефинише као мањак вештина. У институцији која ствара неуспех инсистирајући да »свако треба да ради боље од свих осталих«, тешкоће у учењу пружају адекватно објашњење за неуспех у школи, што одржава оправданост школовања које смешта одговорност за неуспех »у главе« појединачних ученика. Из ове перспективе, тешкоће у учењу постају средство којим се неуспешност система претвара у неспособност ученика (Dudley-Marling & Dippo, 1995; Dudley-Marling, 2004). Сматра се да ученици не могу да буду неуспешни сами од себе, односно да је неопходан институционални оквир који даје одређено значење понашању ученика које у другом социокултурном контексту нема исти значај. На пример, дефинисање неуспеха у учењу као заостајања у стицању одређених вештина у читању има смисла само у контексту у коме су ове вештине значајне. Исто, само постојање израза »успех у учењу« као језичке и институционалне категорије подразумева да ће део школске популације бити етикетиран као »неуспешан« (Gergen & Gergen, 1997). Један број аутора указује на чињеницу да нису ученици толико неуспешни, колико учествују у ситуацијама организованим тако да се институционално означе као неуспешни.

*Однос између идентитета и друштвеног контекста:
примери из школске праксе*

Идентитет малолетног делинквента настаје у друштвеном контексту и део је друштвеног контекста. Схватање да биће борави не само унутар личности, већ у односима, активностима, делима и предметима који га окружују (»распршено биће«) омогућава да се учење смести у људе, поступке, праксу, догађаје и структуре које учествују у процесу образовања и чине процес образовања. Да би илустровали комплексност односа идентитета и друштвеног контекста, приказаћемо интеракцију између

осмогодишњег ђака Региса који има одређених проблема у учењу и његове наставнице госпође Строх (пример 1) (Dudley-Marling, 2004). Овај пример показује како се идентитет ученика који је означен као неко ко има проблем у учењу *гради* у друштвеном контексту, док истовремено илуструје како је његов идентитет неуспешног ученика пресудан за значење које наставница придаје његовом понашању.

Пример 1

Госпођа Строх: Покажи ми све слике које почињу са *шшшш*. Да ли ово почиње са *шшшш*, Регис? (показујући на слику аутомобила)

Регис: Не.

Госпођа Строх: Желим да прегледаш ову страну. Покажи ми слике које почињу са *ш*.

Регис: (Показује слике на страници које почињу са *ш*)

Госпођа Строх: Добро. Једну си пропустио. Можеш ли да пронађеш ону коју си пропустио.

Регис: (Регис гледа у слику готово цео минут) Не. Да.

Госпођа Строх: Где је? Где је слика коју си пропустио?

Регис: Ево је овде (показује слику шимпанзе)

Госпођа Строх: Не, ту си ми већ показао. Шта је ово? (показујући на слику шибице)

Регис: Не знам. Шта је то?

Госпођа Строх: О томе смо јуче причали, Регис. Шта користиш да запалиш ватру? (пауза) Имаш ли пећ...? Кад хоћеш да запалиш ватру у пећи шта мораш да имаш?

Регис: Ово (показује на слику шибице)

Госпођа Строх: Да, знам да мораш да имаш ово, али како се то зове? Ко пали ватру код вас у кући?

Регис: Мој деда пали...

Госпођа Строх: (прекида) Да ли икада каже: Донеси ми _____?

Регис: Дрво.

Госпођа Строх: Добро, да. Вероватно. Да ли икада каже »Донеси ми шибицу, молим те?«

Регис: Не, то не каже.

Госпођа Строх: О, не каже *то*. Шта је *то*?

Регис: Понекад, кад иде доле у подрум, понекад му помогнем да донесе дрво горе до ватре.

Госпођа Строх: Добро. Донеси _____.

Регис: Дрво.

Госпођа Строх: Шта сам мало пре рекла?

Регис: Не знам... Нисам вас чуо.

Госпођа Строх: О, јеси. Чуо си ме. Шта сам рекла? Да ли ти деда икада тражи да му донесеш _____?

Регис: Дрво.

Госпођа Строх: Шибицу (очигледно раздражена)

Регис: Шибицу.

Госпођа Строх: Да. Реч шибица (у енгл. *match*) има различита значења. (Госпођа Строх говори о различитим значењима те речи) (Dudley-Marling, 2004: 486, нагласак у оригиналу).

У наведеном примеру наставница инсистира да се Регис присети речи *шибица*. Није јасно да ли се Регис није сетио ове речи или је једноставно није препознао на цртежу. Постоји могућност и да Регис није био сигуран шта наставница хоће од њега или можда није хтео да сарађује или је пружао отпор. Оно што је сигурно јесте да је наставница закључила да Регис не може да се сети речи »шибица«, што ју је навело да прибегне познатој наставној стратегији *погоди на шта мислим*.

Постоји неколико различитих тумачења интеракције Регис–наставница. Својствено традиционалној концепцији, проблем се може везати за Региса, чији се »проблем у учењу« манифестује као тешкоћа да »нађе реч«. Регис се сматра одговорним због немогућности да разуме какав одговор наставница жели да чује. Међутим, Регис као неуспешан ученик је саставни део сложеног низа односа, па је неумесно извучити његове активности из следа односа чије су оне део (Dudley-Marling, 2004). Задатак, контекст и интеракција између наставнице и Региса су инструментални у стварању, односно репродуковању идентитета наставнице и идентитета Региса који има одређених проблема у учењу. Ови перципирани идентитети утицали су са своје стране на потезе које су Регис и наставница у овој интеракцији вукли. Регисови потези били су под утицајем његове свести о наставници. Значај који је наставница придавала Регисовим одговорима (»Не знам. Шта је то?«) на њено питање »Шта је то?« (показујући слику шибице) скоро сасвим сигурно био је под утицајем његовог идентитета као ученика с проблемом у учењу, односно »неуспешног ученика«.

Да је Регис стекао другачију етикету, на пример – *надарен*, наставница би вероватно приписала сасвим другачије значење његовом »Не знам«. Она би можда одговорила: »Знам да је тешко разазнати са слике, али то је шибица«. Скоро је сигурно да не би претпоставила да »Не

знам« представља проблем проналажења праве речи. Познати сценарио *погоди на шта мислим* коме је наставница прибегла у одговору на Регисов проблем »проналажења праве речи« такође је одиграо одређену улогу у структурирању интеракције између наставнице и Региса. У том контексту, ма шта да је Регис рекао, једино је био важан »тачан« одговор (тј. *шибица*). Облик и значење ове интеракције условљено је чињеницом да се дешава у школи. Мало је вероватно да би Регисово понашање имало исто значење у другом контексту, у сваком случају, парадигма »погоди шта мислим« би у другом контексту изгледала чудно. Овде је то био »прави задатак у право време и на правом месту« да Регисов *проблем у учењу* учини видљивим (Dudley-Marling, 2004). Регис је свакако био важан актер у манифестацији његовог *проблема у учењу*, али ту манифестацију он није могао сâм да оствари. Са становишта социјалног конструкционизма, Регисов идентитет у учењу је »језгро односа ... систем координираних активности који се сâм одржава« (Gergen *et al.*, 1996), настао из мреже односа у којима су Регис и наставница учествовали. Промена задатка или интеракције између Региса и наставнице могла је да поремети овај добро оркестрирани догађај, стварајући различите врсте идентитета наставника и ученика.

Начини на које људи описују себе и своје поступке у великој мери зависе од кооперативности других људи. Сваки опис којим описујемо себе и своје поступке је нужно споразумни (заједнички) производ настао из друштвене интеракције. Тај процес споразумне производње описа означава се термином »позиционирање у дискурсу« (Бер, 2001: 184). Поред наведеног значења, овај термин социјални конструкционисти користе и да би означили процес у којем наше идентитете и нас као особе производе друштвено и културно расположиви дискурси. Дакле, термин »позиционирање« омогућава нам да посматрамо и начин на који су људи условљени дискурсом и начин на који се о тој условљености споразумева у интерперсоналним односима. Дискурси нас снабдевају појмовним репертоарима помоћу којих можемо да представимо себе и друге. Као што је показано у напред наведеном примеру, наше активности, права и обавезе у друштву зависе од тога како смо позиционирани унутар преовлађујућих дискурса. У разним друштвеним односима, а посебно у васпитно-образовном процесу, врши се позиционирање у дискурсу. Васпитно-образовни дискурс обично садржи позиције оних који преносе знање (наставници) и позиције ученика који усвајају знање. Кроз тај дискурс наставници су означени као потенцијални предавачи, док се онима који немају знање

наставника, васпитно-образовни дискурс обраћа као ученицима, што су позиције које носе мање права за доношење одлука. Дакле, дискурси нам се обраћају као одређеној врсти особе (као наставнику, ученику, родитељу итд.) и ми не можемо избећи те позиције субјекта, представљања нас и других које ти дискурси призивају. Наш избор се састоји у томе што их прихватамо или им се одупиремо. Уколико прихватимо одређену позицију субјекта или уколико не можемо да јој се одупремо аутоматски се укључујемо у систем права и обавеза које та позиција носи. Када особа једном заузме позицију у дискурсу, она почиње да доживљава свет и себе из привилегованог положаја који јој нуди та перспектива. У васпитно-образовном дискурсу наставници имају моћ да привилегују своје виђење стварности. На пример, познато је да наставници често говоре ученицима да су незаинтересовани, лењи или неуспешни, док они овакве квалификативе доживљавају као неправедне. У напетости која углавном произлази из конфронтација наставника и ученика који инсистирају на својим гледиштима ретко када долази до консензуса, а много чешће до продубљивања неразумевања. Овакав исход произлази из узајамних настојања да потврде да оно што једни говоре о другима представља »објективне« судове о нечијој личности:

Уколико неки ученик не савладава градиво прописано курикулумом, а при том се зна да је ниво његове интелигенције виши од минимума потребног за неометано школовање, онда се закључује да се узроци за такво понашање налазе у домену личности и најчешће се такви ученици у дискурсу позиционирају уз помоћ непожељних карактеристика личности. Ученици одвраћају да то није тачно, тако да се из целе дискусије губи цео домен нити значења помоћу којих је образована подлога на основу које се расуђује, а у коју су уткани имплицитни стандарди неких друштвених група, али и жеље и вредности оних који такве стандарде прокламују за универзалне и једино могуће, а свако одступање од ових стандарда за неку врсту непоштовања или кршења норме. На тај начин се намеће стандард оних особа које имају шансу да артикулишу и подигну свој глас и привилегују своје виђење стварности (Стојнов, 2004: 50-51).

Бројни примери из школске праксе иду у прилог ставу да мала промена у обрасцу интеракције између наставника и ученика у значајном степеном утиче на идентитет ученика. Укратко ћемо приказати и размотрити извод из дискусије о краткој причи коју су читали ученици четвртог разреда једне градске школе у САД (пример 2) (Dudley-Marling, 2004). Прича представља изазовни текст који је наставник први пут прочитао ученицима пре него што је тражио од њих да и сами прочитају причу два пута. У овом примеру наставник се труди да помогне ученицима у

разјашњавању значења речи и фраза које су их збуњивале. Наставник, као водитељ дискусије, био је обучен за рад по програму *Велике књиге за младе (Junior Great Books)* који је осмишљен тако да подржава заједничку истраживачку и интерпретативну дискусију о књижевности, која развија способности ученика да разумеју и критички мисле о ономе што читају. У овом одломку, ученици којима је енглески други језик дискутовали су о једном двосмисленом догађају у тексту који су прочитали: да ли је лик Шо сâм пао с дрвета или га је гурнуо један од других ликова. У одломку који следи, *курзив* означава нагласак, а ВЕЛИКА СЛОВА делове текста (Dudley-Marling, 2004:487, нагласак у оригиналу).

Пример 2

Наставник: Џин, ти се смешиш. Шта ти мислиш?

Џин: Па, мислим да је пао – није пао намерно.

Наставник: Зашто, зашто не Џин?

Џин: Зато што... на страни 6 када је Монк рекао да му је жао... да му је жао што га је навео да падне.

Наставник: Знаш шта ме интересује? Шта је мислио када је рекао »навео«. НИСАМ ХТЕО ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕСИ. Шта то значи?

Џереми: Па, ХТЕО тамо, ХТЕО тамо значи »Нисам желео да се то деси«, ја мислим.

Наставник: Џин, хоћеш ли још једном да прочиташ тај део?

Џин: Наравно. ЖАО МИ ЈЕ ШО, РЕЧЕ МОНК, НИСАМ ХТЕО ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕСИ.

Наставник: НИСАМ ХТЕО ДА УЧИНИМ ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕСИ.

Линет: Ја мислим да је *хтео* да га наведе да падне.

Џејкоб: Чекај мало. Можда када се Монк пењао на грану, можда се ухватио за грану на којој је Шо седео, а он, Шо је можда пустио ону на којој је висио, па је могао да падне.

Наставник: Ово нам још увек није од никакве помоћи. Зашто каже НИСАМ ХТЕО ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕСИ?

Најша: Вероватно мисли да када каже, када му је претио да буде миран и миран и миран горе на дрвету, Шо је мислио да ће он да дође и да га гурне па се можда пустио јер се бојао да ће *Монк* да га гурне.

Наставник: Али, како то – ако се Шо пусти – то је стварно занимљиво.

Хоћу да кажем, зато је то за мене таква загонетка. Ако се Шо пустио зато што је мислио да ће Монк да га гурне, зашто Монк каже ЖАО МИ ЈЕ. НИСАМ ХТЕО ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕШ?

Малејша: Можда, можда зато што кад је видео, сишао је да каже Жао ми је...јер је видео да је Шо можда повређен, па је хтео да каже »Жао ми је, нисам хтео да те гурнем« па је могао да каже – уместо тога – Шо зна да га није гурнуо али је само рекао Жао ми је тако да Шо помисли да га је он гурнуо ка-кад устане.

Наставник: Зашто би желео да се то догоди?

Малејша: Зато што ако мисли да га је он гурнуо и ако га је Монк гурнуо, он ће знати шта се догодило, уместо да само каже да је пао сам од себе и пре Монка и ЛУДО ДЕТЕ пао је сам од себе, па га вероватно није гурнуо али је рекао – извини се па ће мислити да јесте.

Линет: Ја се слажем с Малејшом да – ам... да ам... Монк га заиста није навео да падне. Али, на неки начин и не слажем се, јер... ам

Наставник: О, можеш ли то да поновиш? Можеш ли то да ми поновиш? За све нас, хоћу рећи.

Линет: Ја се не слажем и ја се слажем с Малејшом јер...

Наставник: Ја се слажем *и не* слажем. Добро.

Линет: с Малејшом јер, ам... и, ам, у, у делу приче, мислим да је било на страни 6, они, ам... ам, Монк је тресао гране, гране, јер... Шо није хтео да их остави на миру или нешто тако. И, ам... кад је, ам, Шо пао с дрвета и повредио се, ам, кад је Монк тресао гране, мислим да је Шо помислио... да га је Монк гурнуо и зато је, ам, Монк рекао ЖАО МИ ЈЕ ШО, РЕКАО ЈЕ МОНК, НИСАМ ХТЕО ДА ТЕ НАВЕДЕМ ДА ПАДНЕШ.

Цереми: Имам нешто за оно што је Најша рекла. Најша, сећаш се шта си рекла кад, ам, да... мислиш да је Шо пао зато што је Шо мислио да ће Монк да га гурне ?

Најша: Да.

Цереми: Зашто би Шо гурнуо – ах, скочио... или пустио се... кад зна да може да се повреди?

Најша: Можда се пустио јер се плашио да ће Монк да га гурне. Па се пустио, да може сам да скочи ако га Монк не гурне, јер, па, да га је Монк гурнуо још *више* би се повредио.

Џин: Слажем се са Најшом да, па, ја мислим да је он можда покушавао да се избави јер је Монк рекао да ће да помери грану, па је покушао да се избави. Можда се оклизнуо и, ам, пао.

Џејкоб: Ако седиш на дрвету, Џин, како можеш да се оклизнеш и паднеш?

Енрик: Можда, ако се Монк, ако се Монк држао за исту грану и... и Шо је мислио да ће он да затресе грану, али је скочио пре него што је он могао то да уради, па ако је Монк могао да га гурне с гране, а онда Шо не би могао да одржи равнотежу, али кад је скочио могао је, могао је да одржи равнотежу.

Наставник: Дакле, да ли је он пао намерно или није (дискусија се наставља у наредних 30 минута) (Dudley-Marling, 2004: 487–488).

Овај одломак указује на то како су један изазовни текст и начин рада наставника помогли да се изгради идентитет ученика у погледу учења који је истакао њихову интелигенцију, вербалну вештину, радозналост и потенцијал за учење. Наставник се намерно уздржавао од било какве процене. Користио је питања да би извукао одговоре од ученика и подстакао развој интелектуалних потенцијала потребних за дубље ангажовање око текста. Наставник је ефикасно користио »паузе« као начин да наведе ученике да разговарају, међусобно и с њим. У другим ситуацијама, многи од ових ученика били би окарактерисани као деца која имају проблема у учењу енглеског језика. Међутим, у овом контексту, задатак, ученици и хотимичан низ потеза наставника усмерени су да ову групу ученика изграде као »паметне«.

Напред наведени примери, иако се директно не односе на рад наставника са ученицима који су окарактерисани као малолетни делинквенти, имплицитно указују на суштину односа идентитета и неуспеха малолетних делинквената. Анализирани примери сугеришу да проблеми које малолетни делинквенти имају у школи произлазе само узгред из оног што они могу или не могу да ураде, а много више из начина на који се други односе према њима. Један број аутора указује да уколико се наставник односи према ученику као према способном, постоји велика вероватноћа да ће ученик испољити способност (Stevenson, 2004; Yuichi, 2004; White, 2004).

Наставник као заинтересовани слушалац

На крају разматрања о извориштима школског неуспеха и погоршању постигнућа малолетних делинквената, посматраних кроз призму разли-

читих приступа одређењу њиховог идентитета, неопходно је указати на чињеницу да је у образовном процесу монолошка метода доминантнија од дијаложке. Опште је познато да ко слуша само себе – не чује друге, као и да ко слуша само друге – не чује себе. Једини излаз јесте да главни актери образовног процеса, наставник и ученик, науче да воде дијалог:

Цео живот је борба за туђе уво. Ако је истина да зидови имају уши, онда је још више истина да уши имају зидове. Разговор је рушење невидљивог, али присутног зида између саговорника (Шушњић, 1997: 16).

Потребно је да се наставник постави као *заинтересовани слушалац* који је истински радознао да чује шта његови ученици имају да кажу, а не као неко ко *лови* недостатке које је потребно *лечити*. Само наставници који у свом раду узимају у обзир различите чиниоце, који творе друштвени контекст у коме се ствара идентитет ученика, могу да осмисле адекватне стратегије решавања проблема са којима се малолетни делинквенти суочавају у учењу. Овај став указује на то да мала промена у обрасцу интеракције може у значајном степену утицати на идентитет ученика у погледу учења (Gutierrez, 1994; Gemignani, 1994; Centelon & LeVoeuf, 1997). А то је управо оно што је потребно да би се малолетни делинквенти изградили као »успешни«. Ученик чији је ниво интелигенције виши од минимума потребног за неометано школовање, не може да има проблем у учењу сâм од себе, већ је потребан сложен систем интеракција које се одвијају на прави начин и у право време.

Неретко, наставници намећу своја значења и осмишљавају из своје перспективе проблеме неуспешних ученика. Једна од импликација конструктивистичког погледа на свет за образовање је да наставник покуша да конструише учеников начин опажања себе и света око себе, односно да уђе у »однос улога« са учеником (Kelly, 1955). Разумевање другог подразумева покушај да станемо у »његове ципеле« и да на свет гледамо из његове перспективе. »Златно правило« психологије личних конструката које наставник може да примењује у раду са ученицима гласи: »Ако не знате шта није у реду са вашим учеником, питајте га, он то може да вам каже«. Постоје људи којима је све јасно и који су уверени да постоје само два мишљења: њихово и нетачно. *Трпељив разговор* показује и доказује да истина није само на једној страни. У посланици Коринћанима Апостол Павле каже:

Има на свету Бог зна колико различитих гласова, али ни један није без значења (Кор 1, 14–10).

Важно је да наставник схвати да ученици јесу друштвена бића у понашајним експериментима који имају индивидуална значења (Gergen, Hepburn & Comer-Fisher, 1986) и да њихове особне карактеристике произлазе из њиховог односа с другим људима.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања« број 149001, чију реализацију финансира Министарство науке и животне средине Републике Србије (2006-2010).

Коришћена литература

- Ber, V. (2001): *Uvod u socijalni konstrukcionizam*. Beograd: Zepter Book World.
- Bojanin, S. (1991): *Škola kao bolest*. Beograd: Prosveta.
- 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.
- Cantelon, S. & D. LeBoeuf (1997): Keeping young people in school: community programs that work, *Juvenile Justice Bulletin* (elektronska verzija članka).
- 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.
- Dudley-Marling, C. (2004): The social construction of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 37, No. 6, 482–489.
- Džinović, V. (2004): Neuspeh u školi je izbor, *Znanje i postignuće* (178–188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fuko, M. (1997): *Nadzirati i kažnjavati*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Gemignani, R.J. (1994): Juvenile correctional education: a time for change, *Juvenile Justice Bulletin* (elektronska verzija članka).
- 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.
- Gergen, K.J. et al. (1996): Psychological science in cultural context, *American Psychologist*, Vol. 51, 496–503.
- Gergen, K.J. & M.M. Gergen (1997): Toward a cultural constructionist psychology, *Theory and Psychology*, No. 7, 31–36.
- Glumbić, N. i V. Žunić-Pavlović (2004): Образовni potencijali učenika sa poremećajima ponašanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 2–3, 180–191.
- 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.
- Hrnčić, J. (2001): Mogućnosti prevencije antisocijalnog ponašanja u školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 33 (229–243). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jaspers, K. (1968): *General psychopathology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kelly, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Мала енциклопедија 1* (1978). Beograd: Просвета.
- Mirić, J. (2001): O pojmu identiteta u psihologiji, *Psihologija*, бр. 1–2, 49–60.
- Pedagoška enciklopedija 1* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Quantz, R.A. & T.W. O'Connor (1988): Writing critical ethnography: dialogue, multivoicedness and carnival in cultural texts, *Educational Theory*, Vol. 38, 95–109.

- Stevenson, C. (2004): Theoretical and methodological approaches in discourse analysis, *Nurse Researcher*, Vol. 12, No. 2, 17–30.
- Stojnov, D. (2003): *Psihologija ličnih konstrukata: uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
- Stojnov, D. (2004a): Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 36 (11–45). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D. (2004b): Znanje, moć i kurikulum, *Znanje i postignuće* (40–61). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- White, R. (2004): Discourse analysis and social constructionism, *Nurse Researcher*, Vol. 12, No. 2, 7–17.
- Yuichi, T. (2004): Illusion of homogeneity in claims: discourse on school rules in Japan, *High School Journal*, Vol. 88, No. 1, 52–64.
- Šušnjić, Đ. (1997): *Dijalog i tolerancija*. Beograd: Čigoja štampa.
- Živković, Ž. (2003): *Zbirka saveznih i republičkih propisa*. Beograd: Izdavačko-grafičko preduzeće »ING-PRO«.
- Žunić-Pavlović, V. (2003): *Evalvacija programa resocijalizacije maloletnih prestupnika* (doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet.
- Žunić-Pavlović, V. i M. Pavlović (2003): Efikasnost vaspitnih mera u školovanju maloletnih delinkvenata, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 568–82.

Примљено 10.01.2006; прихваћено за штампу 15.03.2006.

Nikoleta Milošević
THE IDENTITY OF AN UNDERACHIEVER STUDENT
AS AN OUTCOME OF SOCIAL RELATIONS

Abstract

The paper deals with various performance factors in underachiever students, primarily juvenile delinquents who reported declining levels of achievement throughout the duration of corrective out-of-institution measures. This raises the question: Why is there a decline in school achievement of juvenile delinquents during the treatment which is essentially aimed at improving school performance. What causes this? In the search for an answer we considered various approaches for the determination of the identity of a juvenile delinquent, underachieving at school. The author takes issue with traditional views on identity and changes the focus from an individual over to the interaction between an individual and society. It is argued that poor school performance should be placed in the context of social relations; the author suggests that problems faced by underachievers at school only accidentally stem from what they can or cannot do, rather, the root of the problem lies in the manner other people relate to them. It is necessary that a teacher should realize that students are social beings in behavioral experiments who have individualities and that their personal characteristics stem from their relations with other people. A teacher is expected to attempt to construct the manner in which a student views himself and the world around himself, that is, to enter a “role relationship” with him.

Key words: identity, social context, social relations, academic achievement.

Николетта Милошевич
ИДЕНТИЧНОСТЬ НЕУСПЕВАЮЩЕГО УЧЕНИКА
КАК ПРОДУКТ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Резюме

В работе указывается на разнообразные факторы, обуславливающие то или иное качество постижений неуспевающих учеников, прежде всего несовершеннолетних преступников, у которых наблюдается ухудшение постижений на протяжении применения к ним воспитательно-исправительных мер внеинституционального характера. Ключевым вопросом является вопрос о причине ухудшения школьных постижений на протяжении применения таких мер, которые по сути дела направлены на улучшение этих постижений. Что вызывает данный парадокс? В поисках ответа на этот вопрос рассматриваются разные подходы к определению идентичности несовершеннолетнего преступника, которому свойственна плохая успеваемость в школе. Автор ставит под вопрос общепринятое понимание идентичности, делая упор в дискуссии не на индивиде, а на взаимодействии между индивидом и обществом. Источник плохой успеваемости в школе кроется в контексте общественных отношений, так что проблемы, с которыми неуспевающие ученики сталкиваются в школе, лишь частично проистекают из их способности или неспособности сделать что-либо, в то время как главным образом они вызваны отношением к ним других. Необходимо, чтобы каждый преподаватель осознавал факт, что учащиеся являются социальными существами в поведенческих опытах, имеющих индивидуальные значения, и что их личностные характеристики проистекают из их взаимоотношений со другими людьми. От преподавателя ожидается попытка конструировать способ восприятия себя и окружающего мира, характерный для каждого учащегося, т. е. вхождение в «ролевые отношения» с каждым учащимся.

Ключевые слова: идентичность, общественный контекст, общественные отношения, школьное постижение.