

## ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ НАСТАВНИЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ И НЕУСПЕХ УЧЕНИКА<sup>1</sup>

**Апстракт** У раду се разматрају најзначајнији аспекти педагошке експертизе наставника. У првом делу анализирају се теоријска схватања и истраживачки налази о педагошким уверењима наставника, са посебним освртом на она која се тичу природе и узрока школског неуспеха. Указује се на два типа педагошких уверења наставника о школском неуспеху: традиционални и модерни, као и на облике путем којих се ова уверења испољавају у наставној пракси. Посебно се разматрају стереотипна педагошка уверења наставника о неуспеху, као и ефекти ових уверења на процес учења и образовна постигнућа неуспешних ученика. У другом делу рада у фокусу разматрања су педагошка знања и вештине наставника за које се сматра да представљају кључни фактор квалитетне наставе. Указује се на садржај педагошке експертизе наставника, као значајног сегмента његовог професионалног идентитета који је, према проценама самих наставника, најтеже достићи. Посебно се истиче недовољна педагошка припремљеност будућих наставника у њиховом иницијалном образовању. На крају рада наглашава се значај педагошке експертизе наставника као стратешког средства образовног система у борби против отуђивања неуспешних ученика од школе, као и у превенцији прераног напуштања школовања. Због тога се истиче потреба боље педагошке припреме наставника током иницијалног образовања.

**Кључне речи:** педагошка уверења, педагошка знања и вештине, наставник, неуспешан ученик.

---

1 Чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

## PEDAGOGIC ASPECTS OF THE TEACHER'S PROFESSION AND THE FAILURE OF STUDENTS

**Abstract** *The paper presents the analysis of the most important aspects of the teacher's pedagogic expertise. The first part deals with theoretical considerations and research findings on pedagogic beliefs of teachers, with a stress upon those related to the nature and causes of scholastic failure. Outstanding are two types of teachers' beliefs about failure in school: traditional and modern, and the forms in which these convictions are manifested in educational practice. Stereotypical teachers' pedagogic beliefs on pupils' failure, as well as the effects of these beliefs on the learning process and educational outcomes of failing students are considered. The second part of the paper deals with the teacher's pedagogic knowledge and skills which are thought to be a key factor of high quality teaching. The content of the teacher's expertise is seen as an important segment of the teacher's professional identity which is, according to the estimation of the teachers themselves, the most difficult to achieve. The insufficient pedagogical training of the future teachers in their ininitial education is especially stressed. The end of the paper stresses the importance of the teacher's pedagogic expertise as a strategic means of the educational system in the battle against alienation of the failing students from school and prevention of premature school abandonment. Related to this the need for a better pedagogic preparation of future teachers is especially stressed.*

**Keywords:** *pedagogic beliefs, pedagogic knowledge and skills, teacher, failing student.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ И НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ

**Резюме** *В статье рассматриваются наиболее важные аспекты педагогического мастерства учителя. В первой части анализируются теоретические идеи и результаты исследования педагогических убеждений преподавателей с особым акцентом на те убеждения, которые касаются характера и причин неуспеваемости. Указывается на два типа педагогических убеждений преподавателей о школьной неуспеваемости учащихся: традиционные и современные, а также приводятся виды проявления этих убеждений на практике. Особое внимание уделяется стереотипным педагогическим убеждениям преподавателей о неуспеваемости и последствиям этих убеждений на процесс обучения и уровень образования неуспешных учеников. Во второй части статьи в центре внимания находятся педагогические знания и умения преподавателей, которые, как считается, представляют собой ключевой фактор качественного преподавания. Указывается на педагогическое мастерство преподавателя, как важный сегмент его профессиональных качеств, который, по оценке самих*

*преподавателей наиболее трудно достигается. Особо следует отметить недостаточную педагогическую подготовку будущих преподавателей. В конце статьи подчеркивается важность педагогической экспертизы учителей в качестве стратегического средства образовательной системы в борьбе с отчуждением неудачных учеников и предотвращением ухода из школы. В связи с этим, подчеркивается необходимость улучшения педагогической подготовки учителей во время их обучения на факультете.*

**Ключевые слова:** педагогические убеждения, педагогические знания и умения, преподаватель, неуспешный ученик.

### Увод

Тренд интензивних друштвених промена није заобишао ни школу модерног доба, што је довело до редефинисања улога кључних актера у образовању, а пре свих, наставника. Свесни чињенице да квалитет школе преваходно почива на квалитетним наставницима (Glasser, 1999) доносиоци образовних одлука очекују од наставника да буде главни агенс промена у образовању. Ипак, да то није једноставно учинити, показује сложена и динамичка мрежа наставничких улога, која је одређена бројним активностима и различитим очекивањима образовних актера и која утиче на квалитет наставног рада, као и на начин на који ће наставник приступити образовним променама. Чињеница је да се од наставника много очекује у когнитивном, емоционалном и социјалном смислу, и то не само у школи, већ и у ситуацијама које надилазе школске оквире (Suzić i Graonić, 2009). Све више се потенцира да је квалитетан наставник компетентан наставник, при чему компетентност укључује поседовање знања, вештина и ставова адекватних контекстуалним условима у којима се са другима комуницира (Stanković, 2010). Поред професионалних квалитета, од наставника се очекује да има и педагошке квалитете, односно да располаже сетовима знања, вештина и ставова из домена педагошке науке који су релевантни за успешну наставну праксу. Међутим, искуства из праксе показују да је педагошка компетентност наставника прилично запостављен аспект наставничке професије. Томе је посебно допринела чињеница да се улоге наставника раздвајају на образовну и васпитну и да се посматрају као супротности, а не као две стране једног процеса.

Када се у пракси чује да је неки наставник добар предавач, добар педагог, да уме са децом, да уме да слуша, да разуме ученичке проблеме, да одлично предаје, онда се апострофирају карактеристике из домена његове педагошке експертизе која се ослања како на карактеристике самог наставника (Mowrer Reynolds, 2008; према: Рупер, 2009), тако и на знања и вештине стечене у процесу припрема за наставнички позив. Стога, вођени чињеницом да уверења и поступци наставника представљају суштински значајне чиниоце за разумевање наставне праксе (OECD,

2009; Podell & Soodak, 1993), на самом почетку рада пажњу ћемо усмерити на разматрање теоријских схватања и емпиријских налаза о значају педагошких уверења наставника, а посебно оних која се тичу природе и узрока школског неуспеха. Потом ћемо указати на значај педагошких знања и вештина наставника од чије заступљености у настави зависи квалитет образовних исхода ученика и њихово постигнуће (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). У фокусу разматрања наћи ће се они аспекти педагошких знања и вештина наставника за које се сматра да највећим делом доприносе изградњи квалитетних интерперсоналних односа и стварању амбијента подстицајног за учење свих, а посебно неуспешних ученика.

### **Педагошка уверења наставника**

Најопштије гледано, уверења представљају димензију идентитета која утиче на понашање и активности у свакодневној ситуацији (Pajares, 1992), битан аспект когнитивног, афективног и социјалног функционисања појединца (Ertmer, 2005). Начини на које се уверења могу формирати су бројни, али се сматра да она најчешће настају случајно, као последица неког веома интензивног догађаја (Alkhrisha, 1994; Pajares, 1992) и да значајно боје све аспекте живота. Једна од најважнијих карактеристика уверења садржана је у њиховом интензитету од којег зависи и лакоћа са којом могу да се мењају: слабија уверења мање су отпорна на промене, док се јача уверења теже мењају (Block & Hazelip, 1995).

У општем систему уверења наставника, за нас су посебно значајна његова образовна уверења. Познато је да у наставни процес, као веома сложен, динамички простор, наставници улазе са неким већ постојећим уверењима о образовању, ученицима, процесу наставе, својим улогама, предмету који предају, што умногоме обликује њихову праксу (Khader, 2012, Niederhauser & Stoddart, 2001; према: Yung, 2002). Наставникова уверења су у сталној интеракцији са садржајем и поступцима којима се ти садржаји преводe у праксу (Anderson & Bird, 1995; Kagan, 1992; Pajares, 1993). Ипак, да бисмо боље разумели суштину наставникових образовних уверења, неки истраживачи (Pajares, 1992) сугеришу да је потребно да уверења буду доменоспецифична, односно сведена на оно на шта се конкретно односе. На основу наведеног, говори се о образовним уверењима о: природи знања, способностима ученика, примени системских мера награђивања и кажњавања, значају и функцији оцењивања и слично. Пратећи ове препоруке, образовна уверења наставника о различитим педагошким питањима везаним за наставу и учење могу бити дефинисана и као његова педагошка уверења (Ertmer, 2005; Lim & Chai, 2008).

Педагошка уверења наставника рефлектују се на његов избор метода и облика рада, избор активности и вредновање ученичких резултата. Ова уверења су под утицајем културне традиције сваке земље и другачије се испољавају у различитим контекстима за учење (OECD, 2009). Ипак, истраживачи сматрају да се она могу посматрати на један од два начина: као она која припадају традиционалним

образовним уверењима или као она која припадају модерним, конструктивистичким уверењима (Lim & Chai, 2008). За наставника који поседује сет традиционалних педагошких уверења, настава је процес дисеминације информација ка ученицима; фронтални облик рада често је и једини облик који примењују, а монолошка метода је заступљена у већини наставних активности. За наставника модерних уверења, учење је процес педагошког вођења у коме ученик конструише ново и реконструише постојеће искуство, а наставник подстиче његову иницијативу, сарадњу, стваралаштво и самосталност у решавању постављеног задатка.

У домену педагошких уверења нарочито су важна уверења наставника о школском неуспеху, посебно зато што она утичу на интеракцију између наставника и неуспешних ученика (Johnson & Howell, 2009). У основи њихове важности је чињеница да неуспешни ученици представљају емоционално осетљиву групу која, у односу на друге ученике, има израженију потребу за бољим педагошким третманом наставника. Осим тога, од наставникових уверења о неуспеху зависи и наставак школовања појединих ученика. Посебну пажњу треба обратити на негативна и стереотипна уверења, јер она могу да ограниче праксу и онемогуће поступке који су усмерени на промене у учењу и постигнућу неуспешних ученика.

На основу увида у релевантну литературу, сматрамо да се уверења наставника о школском неуспеху могу поделити у две групе. Прву групу чине уверења у чијој је основи веровање да је школски неуспех искључиво индивидуални проблем ученика, настао као последица његових смањених интелектуалних способности, недостатка мотивације за учење, недовољног залагања, црта личности. Овој групи припадају и она уверења која неуспех приписују деловању неповољних породичних фактора, као што је низак образовни ниво родитеља, величина и структура породице, односи међу члановима породице, заинтересованост родитеља за образовни напредак деце (Alomar, 2006; Becher, 1984; Berthelsen & Walker, 2008; Dev, 1997; Dornbusch et al., 1987; Feldman & Wentzel, 1990; Ganzach, 2000; Georgiou et al., 2002; Havelka, 2000; Hill & Taylor, 2004; Levin & Belfield, 2003; Malinić, 2009; Piorkowska Petrović, 1990; Seeley, 2004; Spera, 2005; Spevak & Karinch, 2000; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; West & Pennell, 2003). Наставници који поседују уверења из ове групе не опажају себе као чиниоце школског неуспеха ученика, што значи да не доводе у питање ниједан аспект сопственог деловања у школи. У основи ових уверења налази се мишљење да је неуспех проблем ученика, феномен са којим наставник нема готово никакве везе, јер он ниједним делом није производ квалитета наставника и његове наставне праксе.

Другу групу чине наставници с уверењима о неуспеху као процесном и променљивом феномену, својству ученика различитих способности, интересовања, степена ангажованости у настави, из различитих социјалних слојева и породица које се разликују. За ове наставнике, неуспешан ученик је сваки ученик који је из неких разлога пропустио прилику да развија и користи свој потенцијал (Malinić, 2009; 2011; 2014). Ови наставници су свесни да су разлози неуспеха и у школским факторима, а првенствено у утицају наставника, односно деловању његових

стереотипних уверења, недовољне или неадекватне педагошке припремљености, неадекватним ставова и односу према раду и професији, особинама личности и слично. Наставници с овим сетом уверења не задржавају се на нивоу констатације да ученик није мотивисан за учење, већ у својим размишљањима одлазе корак даље, преиспитују сопствену праксу и трагају за одговорима шта се налази у основи ученичке незаинтересованости за предмет који предају. Да ли је то досада на часу, начин излагања градива, метод рада, материјали за рад који нису ученицима довољно изазовни или је реч о ограниченим изворима учења. Јер, ако су то разлози ученичког неуспеха, онда велики степен одговорности припада наставнику. Наставницима који верују да доприносе неуспеху ученика ова рефлексивна омогућава спремност да покажу иницијативу и отпочну промене сопствене праксе у циљу отклањања препрека успешном раду ученика.

Наставничко порицање одговорности за ниско постигнуће ученика представља део његових погрешних педагошких уверења. Погрешна, а посебно стереотипна уверења ограничавају наставника у суочавању са проблемима школског неуспеха и начинима његовог превазилажења. Веома је важно благовремено препознати стереотипна уверења и све потенцијале максимално преусмерити на њихово реконструисање. Пошто на уверења није лако утицати, иницијатива за променом може да представља саставни део педагошке припреме будућих наставника током њиховог иницијалног образовања. У прилог овом ставу говоре и резултати истраживања спроведеног у циљу испитивања уверења о школском неуспеху међу будућим наставницима (Stuart & Thurlow, 2000). Будући наставници сматрају да програми њиховог иницијалног образовања не обезбеђују адекватну припрему за рад с ученицима који имају различите проблеме у учењу, било да су они мотивационе природе, било да представљају део погрешних уверења о сопственој компетентности за успех или су настали услед неадекватне подршке породице. Проналажење узрока стереотипа, који могу бити садржани и у наставничкој перцепцији сопствених негативних школских искустава (Ćirović i Malinić, 2013), предуслов је побољшања предавачких вештина наставника и образовних исхода ученика (Uusimaki & Nason, 2004). Како би се избегло постојање било којих стереотипних уверења у учионици и омогућили оквири квалитетног наставног рада, будућим наставницима је на почетку каријере потребан менторски рад с искуснијим колегама, дискусија и размена искустава у оквирима професионалних заједница (Putnam & Borke, 2000), могућност практичног учења из непосредних педагошких ситуација у учионици, а пре свега жеља за учењем и професионалним развијањем. Без обзира на то што се уверења наставника почетника мењају брже него уверења колега са дужим радним искуством (Luft, 2001) и упркос чињеници да се уверења константно обликују под утицајем разноврсних контекстуалних фактора (Faour, 2003; према: Khader, 2012) и сопственог искуства (Becker & Riel, 1999), наставници се не могу гурати у промене (Stanković i Pavlović, 2010). Сходно томе, њихов даљи педагошки развој, ослобођен стереотипних уверења о природи и узроцима школског неуспеха, може да почива искључиво на

томе шта је за наставника лично релевантно у овој области и да се на тој перцепцији конструишу и могуће мере подршке и помоћи неуспешним ученицима.

Премда неки аутори наглашавају да наставничка уверења не морају увек да буду међусобно усаглашена (Griffin & Ohlsson, 2001; Pajares, 1992), нити у потпуности да кореспондирају са поступцима наставника (Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001; Khader, 2012; Wilcox Herzog, 2002), истраживачки налази показују да је реч о доследно чврстој вези између онога што наставници мисле и тога како у пракси раде (Malinić, 2014). У прилог наведеном говоре и подаци једног од новијих истраживања у нашој средини (Malinić, 2014). Испитујући уверења наставника о школском неуспеху и њихову корелацију са поступцима које у раду са неуспешним ученицима исказују, дошло се до закључка да уверења и понашања високо кореспондирају. Опажено је да у оквиру педагошких уверења о неуспеху постоји позитивна корелација између наставничких уверења о одговорности за неуспех и примене неприкладних поступака у настави. Што је наставник више уверен да није одговоран, чешће ће у настави примењивати неке непримерене поступке као што су: награђивање/кажњавање понашања оценом, прећутна подршка преписивању контролних вежби, задовољавање одговором ученика на најнижем когнитивном нивоу, скраћивањем времена слабијим ученицима да одговоре при усменом испитивању. У примени неприкладних поступака утврђене су разлике према годинама радног стажа наставника. Наставници са више година радног стажа чешће него млађе колеге субјективно оцењују ученике и чешће примењују неприкладне мотивационе поступке у раду са неуспешним ученицима. Утврђено је и да искуствено млађи наставници чешће исказују разумевање и подршку неуспешним ученицима, подстичући њихову самосталност и стваралачки рад, што, са позиција модерних педагошких уверења о школском неуспеху, представља охрабрујући податак за праксу.

### **Педагошка знања и вештине наставника**

Досадашња искуства показују да велики број наставника располаже знањима релевантним за садржај предмета који предају. Реч је о професионалним знањима која су наставници стекли током свог иницијалног образовања и која могу да се, континуираним професионалним развојем, даље употпуњују. У не тако давној прошлости сматрало се да је знање садржаја предмета сасвим довољно да би неко био добар наставник (Hoyle & John, 1995). Међутим, настава је превише комплексан и динамичан простор у коме је знање садржаја наставног предмета само један од предуслова рада у школи, превасходно због тога што то знање искључиво користи наставнику као појединцу. У наставном процесу за наставника је битно да добро познаје градиво предмета, али су за ученике још битније наставникове вештине и умења како да им та знања учини доступним ресурсом. То насводи на поље васпитног рада и васпитне улоге наставника која је утемељена на његовим педагошким

знањима и вештинама. У литератури је већ наглашено да „поред поседовања људских и стручних квалитета наставник мора да буде и квалитетно педагошки образован. То се односи на познавање педагошке теорије и методологије педагошких истраживања, као и на методичко образовање и практичну оспособљеност за извођење наставног рада“ (Pedagoški leksikon, 1996: 365).

У стручној јавности је заступљено мишљење да је педагошка страна наставничке професије маргинализована (Oser, 1992), као и да је свођење наставничке експертизе на техничку инструкцију, од које се очекује да резултира у ученичком постигнућу, потпуно неприхватљиво (Beijaard, 1995). Налази неких студија (Cubukcu, 2010; према: Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) доследно показују да је педагошки аспект наставничке професије важнији од стручних знања којима наставник располаже, јер захваљујући педагошким знањима и вештинама повећава се квалитет процеса учења. Истраживачки налази указују да наставници схватају значај педагошке експертизе за успешну наставну праксу, као и да су свесни чињенице да је овај ниво експертизе најтеже достићи. Наиме, у испитивању наставничких перцепција личног професионалног идентитета, група холандских аутора (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) пошла је од тога да се професионални идентитет наставника састоји од три аспекта његове експертизе. Први аспект је експерт за предмет, други је дидактички експерт, а трећи аспект представља педагошка експертиза. Експертиза за предмет се односи на знање садржаја предмета, дидактичка експертиза се односи на знања и вештине неопходне за планирање, реализацију и евалуацију наставе и учења, а педагошка на знања и вештине којима наставник подржава социоемоционални и морални развој ученика. Споменути аутори су утврдили да већина наставника перципира себе више као експерте за предмет и дидактику, а мање као педагошке експерте. Такође, опажена је и сличност у ставовима између наставника који су се самоперципирани више као дидактички експерти и оних који себе виде више као педагошке експерте у погледу значаја педагошке експертизе за свакодневну праксу. Обе групе су сагласне да свако ко не поседује педагошки таленат не треба ни да покушава да се бави наставничком професијом. Главна разлика између споменутих група наставника је у изјавама дидактичких експерата да још увек немају довољно знања и вештина да постану педагошки експерти, али да су спремни да учине искорак ка тој промени. И испитивање перцепција будућих наставника о компетенцијама и вештинама потребним наставнику да би био успешан (Cubukcu, 2010) показало је да се као најзначајнији квалитети наводе они који припадају домену педагошке експертизе, а потом они који су из домена експерта за предмет. Будући наставници сматрају да је компетентан наставник онај који брине о ученицима, који их уважава и са љубазношћу се према њима опходи, који је доступан ученицима и изван учионице и који креира подстицајно окружење за учење ослобођено стреса. Налази показују да успешан наставник уме да одговори на образовне потребе ученика различитих способности и мотивације, а да је његова емоционалност најважнији квалитет који треба да поседује у интерперсоналним односима.



Упркос наведеном, искуства из праксе показују да су у иницијалном образовању будућих наставника недовољно заступљени садржаји који их припремају за суочавање са бројним изазовима у одељењу, укључујући пад мотивације и интересовања ученика за учење и наставни предмет. Када се упореди заступљеност педагошких садржаја у програмима наставничких и учитељских факултета, приметне су разлике у корист будућих учитеља. Будући учитељи у Србији имају прилику за много више педагошке припреме него што је то случај са предметним наставницима. Већ од самог почетка образовање учитеља укључује три компоненте: усвајање стручних знања, усвајање и развијање педагошких знања и практичан рад, што им омогућава и успостављање квалитетнијих односа с ученицима. Будући предметни наставници су углавном ускраћени за сетове педагошких знања и вештина, због чега велики број њих има озбиљне тешкоће на почетку каријере. Значајну подршку у стицању ових, стратешких знања наставницима почетницима могу да пруже старије колеге, чије искуство представља драгоцен извор учења. Сарадња наставника на ојачавању педагошких вештина наставнику почетнику омогућава и психолошку добит, односно повећава његово самопоштовање, подстиче интензивнији осећај ефикасности и олакшава проналажење механизма за суочавање са стресом (Krull, 2005). За наставников професионални развој је веома битно да искаже бригу за персоналне проблеме ученика, јер разумевање проблема који ограничавају напредовање ученика представља први корак у исказивању или развијању педагошке експертизе наставника (Veijaard, 1995).

Из досадашњих разматрања смо видели да се педагошка експертиза најчешће посматра одвојено од дидактичке, мада није неуобичајено да се оне разматрају и као целина, односно један аспект васпитне улоге наставника. Без обзира како их доживљавамо, чињеница је да су ове експертизе у тесној вези и да карактеристике једне углавном налазе израз кроз садржај друге. Занемаривање васпитне компоненте води ка запостављању социоемоционалног и моралног аспекта развоја ученика који представља нераскидив део његовог образовног напретка. Такође, изостанак педагошке експертизе спречава и креирање подстицајног окружења за учење, које је потребно свим ученицима, а нарочито неуспешнима. Неуспешном ученику је важно да буде део позитивног окружења, јер му оно омогућава да успоставља боље интерперсоналне односе, као и да развија осећај припадности групи (Phelan, Davidson & Cao, 1992) који може да представља и главни разлог због кога неуспешан ученик није напустио даље школовање (Dunn, 2004). Позитивном окружењу за учење у највећој мери доприноси педагошка експертиза наставника, која се огледа у узајамном поштовању (Gordon, 2008; Mayer, 2005; Porter, 2000), придржавању договорених правила (Mayer, 2005; Wang et al., 1997), расподели одговорности (Gordon, 2008), праведности и брижности коју наставник испољава за сваког ученика (Downey, 2008; Mayer, 2005), јасно израженим образовним очекивањима од ученика (Borman & Overman, 2004), самосталности која допушта да свако развија свој потенцијал и задовољава своје потребе (Gordon, 2008) и емоционално топлој средини, у којој се

ученици осећају слободно да изразе своја размишљања без бојазни да ће због тога бити исмејани (Phelan, Davidson & Cao, 1992).

Већина неуспешних ученика испољава одређене проблеме у школском раду и учењу (Malinić, 2009a; 2009b), а велики број наставника не поседује знања и вештине о томе како треба да изгледа педагошки третман проблема да би дошло до промена у учењу и постигнућу неуспешних ученика. Оваква ситуација ограничава квалитет процеса учења свдећи га на просту репродукцију градива, што је у већини ситуација непожељно. Подстицајно окружење за учење може да подстакне промене у постигнућу неуспешних ученика уколико наставник јасно искаже своја образовна очекивања, дефинише обавезе и одговорности у међусобној интеракцији, испољи бригу за образовни напредак ученика и омогући активно учествовање у наставним активностима. Опажено је да су ученици који су били у ризику од неуспеха имали најмање једног наставника са развијеном педагошком експертизом који је исказивао поверење у способности тог ученика, ка и да је та експертиза представљала један од разлога зашто ови ученици нису постали неуспешни (Downey, 2008). С тим у вези, наглашено је да су неуспешним ученицима "потребни наставници који: (а) граде здраве интерперсоналне односе са њима; (б) се фокусирају на њихове снаге како би повећали самопоштовање; (в) одржавају реална очекивања академског постигнућа" (Downey, 2008: 57). Када неуспешан ученик осети да је наставнику вредан, да у њега верује и да га подржава на путу промена, уложиће додатни напор да оправда наставничка очекивања (Pigford, 2001).

Истраживачки налази показују да су наставници који сматрају да је њихов задатак да ученицима само пренесу знање, а не да их мотивишу да уче, они који сматрају да је њихов посао превише захтеван да би се бавили проблемима неуспешних ученика, као и наставници који не придају значај ученичким реакцијама на негативне оцене, углавном и комуникационо некомпетентни, ригидни на промене и затворени за успостављање сарадње као дела превентивних или интервентних стратегија подршке и помоћи неуспешним ученицима (Malinić, 2014). Педагошка експертиза је нужна за рад, а у прилог наведеном говори и налаз да се ученици брже прилагођавају школским обавезама ако је однос са наставником позитиван, емоционално топао и утемељен на брижности (Wentzel, 2002). Када су наставници емпатични и када исказују поверење у ученика, ученици су и позитивно оријентисани ка учењу (Chedzoy & Burden, 2007), што значи да имају и бољу мотивацију да лично образовно напредују.

### **Закључак**

Из досадашњих разматрања је очигледно да неуспешни ученици захтевају адекватан педагошки третман чије се упориште налази у високој педагошкој компетентности наставника. Боља педагошка експертиза наставника значи и бољу превенцију неуспеха ученика, односно снажно оруђе у борби против отуђивања

ученика од школе. Налази показују да ученици који су рано напустили образовање заправо нису успели да остваре позитивне везе са школом и наставницима. Отпор према школским обавезама повезан је с ученичким осећајем отуђености и изостанком истинске бриге наставника за њихов развој (Black, 2006). Када до напуштања школе дође, онда неуспешни ученици постају озбиљан социјални проблем, друштвена група која је у појачаном ризику од испољавања депресивне симптоматологије, чешће употребе психоактивних супстанци, криминалне будућности и с ограниченим могућностима за проналажење посла (Lagana Riordan et al., 2011; Martin et al., 2002). Уколико овај деградирајући процес снижавања већ нарушеног самопоштовања ученика може бити заустављен захваљујући напорима наставника пуних разумевања и бриге за проблеме неуспешних ученика, онда би образовни императив требало да буде дефинисање и развијање педагошких знања и вештина неопходних сваком наставнику. Овај захтев, превасходно, адресирамо на факултете на којима наставници добијају иницијално образовање, као почетној тачки професионалног развоја и као месту на коме се, на педагошки вођен начин, будућим наставницима може обезбедити континуирано изграђивање нових и редефинисање постојећих форми уверења, знања и вештина за успешан рад са неуспешним ученицима.

### Литература

- Alkhrisha, M. B. (1994). *A study of Pre-Service and Professional Teachers' Attitudes Toward Grade Retention* (doctoral dissertation). Cincinnati: College of Education, Criminal Justice and Human Services, University of Cincinnati.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and Family Paths to Pupil Achievement. *Social Behavior and Personality*, Vol. 34, No. 8, 907-922.
- Becher, R. M. (1984). *Parent Involvement: A Review of Research and Principles of Successful Practice*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Becker, H. J. & Riel, M. M. (1999). *Teacher Professionalism, School Work Culture and the Emergence of Constructivist-Compatible Pedagogies*. Center for Research on Information Technology and Organizations. Retrieved October 2, 2002 from from the World Wide Web [http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/special\\_report2/aerj-final.pdf](http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/special_report2/aerj-final.pdf).
- Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 1, No. 2, 281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 7, 749-764.
- Black, S. (2002). Keeping Kids in School. *American School Board Journal*, Vol. 189, No. 12, 50-52.
- Black, S. (2006). The Power of Caring. *American School Board Journal*, 46-49. Retrieved June 17, 2013. from from the World Wide Web <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Archive/2006/October>.

- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers' Beliefs and Belief Systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 2nd ed. (pp. 25-28). New York: Pergammon.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic Resilience in Mathematics Among Poor and Minority students. *Elementary School Journal*, Vol. 104, No. 3, 177-195.
- Brooks, J. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, Vol. 28, No. 2, 69-76.
- Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2007). Marking Time or Moving On: Student Perceptions of School Life in Year 8 and Their Attributions for Their Success and Failure in Learning. *Research in Education*, Vol. 77, No. 2, 31-45.
- Cubukcu, F. (2010). Student Teachers' Perceptions of Teacher Competence and Their Attributions for Success and Failure in Learning. *The Journal of International Social Research*, Vol. 3, No. 10, 213-217.
- Ćirović, I. i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 45, No. 1, 322-341.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement. *Remedial & Special Education*, Vol. 18, No. 1, 12-20.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure*, Vol. 53, No. 1, 56-64.
- Dunn, T. (2004). Enhancing Mathematics Teaching for At-Risk Students: Influences of a Teaching Experience in Alternative High School. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 31, No. 1, 46-52.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, Vol. 53, No. 4, 25-39.
- Ertmer, P. A., Gopalakrishnan, S. & Ross, E. M. (2001). Technology-Using Teachers: Comparing Perceptions of Exemplary Technology Use to Best Practice. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 33, No. 5, 1-24.
- Faour, B. (2003). *Early Childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and Practices* (doctoral dissertation). Leicester: School of education, University of Leicester.
- Feldman, S. & Wentzel, K. R. (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.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, No. 2, 221-234.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' Education, Cognitive Ability, Educational Expectations and Educational Attainment: Interactive Effects. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, No. 3, 419-441.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher Attributions of Student Failure and Teacher Behavior toward the Failing Student. *Psychology in the Schools*, Vol. 39, No. 5, 583-595.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.

- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *American Psychological Society*, Vol. 13, No. 4, 161-164.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Johnson, G. M. & Howell, A. J. (2009). Change in Pre-Service Teacher Attitudes toward Contemporary Issues in Education. *International Journal of Special Education*, Vol. 24, No. 2, 35-41.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on Teacher Beliefs. *Educational Psychologist*, Vol. 7, No. 1, 65-90.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2, No. 1, 73 -92.
- Krull, E. (2005). Mentoring as a Means for Supporting Student and Beginning Teachers' Practice-Based Learning. *Trames*, Vol. 9, No. 2, 143-158.
- Lagana Riordan, C., Aguilar, J. P., Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., Tripodi, S. J. & Hopson, L.M. (2011). At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*, Vol. 55, No. 3, 105-114.
- Lau, K. L. & Chan, D. W. (2001). Identification of Underachievers in Hong Kong: Do Different Methods Select Different Underachievers. *Educational Studies*, Vol. 27, No. 2, 187-200.
- Levin, H. M. & Belfield, C. (2003). A Contract for Families. *American School Board Journal*, Vol. 190, No. 1, 29-32.
- Lim, C. P. & Chai, C. S. (2008). Teachers' Pedagogical Beliefs and Their Planning and Conduct of Computer-Mediated Classroom Lessons. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, No. 5, 807-828.
- Luft, J. A. (2001). Changing Inquiry Practices and Beliefs: The Impact of Inquiry-Based Professional Development Programme on Beginning and Experienced Secondary Science Teachers. *International Journal of Science Education*, Vol. 23, No. 5, 517-534.
- Malinić, D. (2009a). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009b). Ko su ponovci u osnovnoj školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 189-204). Beograd i Volgograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, No. 2, 239-253.
- Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Martin, E. J., Tobin, T. J. & Sugai, G. M. (2002). Current Information on Dropout Prevention: Ideas from Practitioners and the Literature, *Preventing School Failure*, Vol. 47, No.1, 10-17.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Mowrer Reynolds, E. (2008). Pre-Service Educator's Perceptions of Exemplary Teachers. *College Student Journal*, Vol. 42, No. 1, 269-277.
- Niederhauser, D. S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No. 1, 15-31.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD. Retrived January 26, 2012 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1787/60781452673>

- Oser, F. K. (1992). Morality in Professional Action: A Discourse Approach for Teaching. In F. K. Oser, A. Dick & J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 307-332.
- Pajares, M. F. (1993). Preservice Teacher Beliefs: A Focus for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, Vol. 15, No. 2, 45-54.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Phelan, P., Davidson, A. L. & Cao, H. T. (1992). Speaking Up: Students' Perspectives on School. *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 9, 695-704
- Pigford, T. (2001). Improving Teacher-Student Relationships: What's Up with That? *Clearing House*, Vol. 74, No. 6, 337-39
- Piorkowska Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 4, 247-253.
- Porter, L. (2000). *Student Behaviour: Theory and Practice for Teachers*. St Leonards NSW: Allen & Unwin.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning. *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 1, 4-15.
- Pyper, J. S. (2009). *Preservice Mathematics Teacher Efficacy: Its Nature and the Contributing Factors of the Preservice Program* (doctoral dissertation). Retrieved April 22, 2013 from the World Wide Web  
[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19132/1/Pyper\\_Jamie\\_S\\_200911\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/19132/1/Pyper_Jamie_S_200911_PhD_thesis.pdf).
- Seeley, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on Exceptional Children*, Vol. 37, No. 4, 11-18.
- 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.
- Spevak, P. A. & Karinch, M. (2000). *Empowering Underachievers: How to Guide Failing Kids (8-18) to Personal Excellence*. New Jersey: New Horizon Press.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Steinberg, L., Elmen J. D., & Mounst, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity and Academic Success Among Adolescents. *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1424-1436.
- Stuart, K & Thurlow D. (2000). Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences, Beliefs and Classroom Practices. *Journal of Teacher Education*, Vol. 51, No. 2, 113-121.

- Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. i Graonić J. (2009). Sindrom izgaranja u profesiji nastavnika. *Pedagoška stvarnost*, Vol. 55, No. 7-8, 813-826.
- Taylor, P. G. (2000). Changing Expectations: Preparing Students for Flexible Learning. *International Journal for Academic Development*, Vol. 5, No. 2, 107–115.
- Uusimaki, L. & Nason, R. (2004). Causes Underlying Pre-Service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties About Mathematics, *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, 369–376.
- 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.
- Wilcox Herzog, A. (2002). Is There a Link between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education and Development*, Vol. 13, No. 1, 81–106.
- Yung, B. H. W. (2002). Same Assessment, Different Practice: Professional Consciousness as a Determinant of Teachers' Practice in a School-Based Assessment Scheme. *Assessment in Education*, Vol. 9, No. 1, 97-117.

#### Подаци о аутору

**Др Душица Малинић** је истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

**E-mail адреса:** [malinic.dusica@gmail.com](mailto:malinic.dusica@gmail.com)