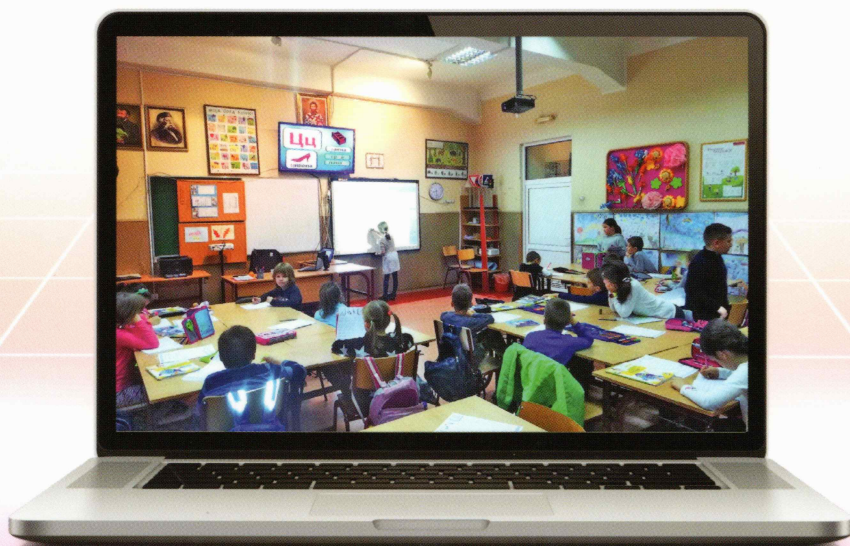




ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ КЉУЧНИХ АКТЕРА ОБРАЗОВНОВАСПИТНОГ ПРОЦЕСА

Николета Гутвајн¹ и Душица Малинић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Школски неуспех представља континуиран проблем упркос бројним реформама школства у нашој земљи, док је понављање разреда, као један од најдрастичнијих облика неуспеха, заступљеније у средњој него у основној школи (Gutvajn, 2009; Gutvajn i Ševkušić, 2013; Malinić, 2009). Проучавање школског неуспеха захтева усредсређеност на разумевање перспективе кључних актера образовноваспитног процеса и понашања са становишта логике особе која се понаша у контексту друштвених односа који се остварују у школи (Gutvajn, 2009; Gutvajn i Džinović, 2019; Džinović, 2004; Milošević, 2006; Stojnov, Džinović & Pavlović, 2008). С обзиром на то, циљ наших истраживања, која ће бити приказана у овом поглављу, био је да се упознамо са начинима на које неуспешни ученици, наставници и стручни сарадници конструишу школски (не)успех. Такође, настојале смо да утврдимо шта о овом феномену мисле студенти који се припремају за наставничку професију, односно будући наставници разредне и предметне наставе. Проучавањем различитих аспеката проблема школског неуспеха из перспективе кључних актера образовноваспитног процеса отвара се могућност свеобухватнијег разумевања проблема неуспешности у школи који може бити користан за креаторе образовних политика у осмишљавању системских стратегија подршке у превенцији и превазилажењу овог феномена.

Полазећи од постављеног циља, у првом делу рада представимо резултате истраживања који одражавају уверења будућих наставника и наставника из основних школа о различитим аспектима школског неуспеха. Други део рада биће посвећен приказу резултата истраживања о значењима која школском неуспеху приписују ученици, наставници и стручни сарадници у средњим школама. Коначно, изнећемо и препоруке за унапређивање праксе

¹ E.mail: gutvajnnikoleta@gmail.com

професионалног развоја наставника и стручних сарадника који, у значајној мери, могу допринети промени позиције неуспешних ученика.

■ Школски неуспех из угла будућих наставника и наставника основних школа

Образовна уверења и личне теорије наставника имају значајну улогу у целокупном школском контексту (према: Yung, 2002). Наставникова уверења о настави и учењу непрекидно су у интеракцији са његовим поступцима, активностима и наставним садржајима (Anderson & Bird, 1995; Calderhead, 1991, 1996; Calderhead & Robson, 1991; Kagan, 1992; Pajares, 1993), па је разумевање природе наставникових уверења значајно за разумевање поступака и одлука које у пракси доноси (према: Khader, 2012). Образовна уверења наставника о школском неуспеху постала су незаобилазна тема приликом разматрања узрока неуспеха у школи и начина превенције и превазилажења овог феномена. Да бисмо утврдили каква су уверења наставника у Србији о различитим аспектима неуспеха ученика, у даљем тексту биће разматрани резултати неких домаћих истраживања из ове области.

О природи и узроцима школског неуспеха. Истраживања наставничких перцепција школског неуспеха показала су да постоји велики број фактора за које наставници сматрају да доприносе појави овог феномена. На пример, у истраживању спроведеном на репрезентативном узорку наставника основних школа (Malinić, Džinović i Jakšić, 2015) утврђено је да су конативни чиниоци препознати као кључни за решавање проблема неуспеха у школи. Према процени наставника, неуспешни ученици поседују интелектуалне и креативне способности потребне за савладавање градива, па од њих очекују да буду иницијативни да би искористили потенцијале којима располажу. Учитељи, у односу на предметне наставнике, имају повољније ставове када су у питању уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха, односно у већој мери сматрају да неуспешни ученици имају различите потенцијале и да је школски неуспех променљива категорија.

До сличних налаза у нашој земљи дошло се и нешто раније у студијама мањег обима. На пример, у истраживању у коме је неуспех операционализован кроз форму понављања разреда наставници су проценили да је кључни узрок понављања незаинтересованост ученика за учење (Malinić, 2011). Такође, у другом истраживању, у коме су учествовали наставници основних школа са

територије града Београда, више њих сматра да је проблем неуспеха пре у конативном, него у когнитивном домену. Мишљења су да неуспешни ученици поседује способности неопходне за успех, али да их недостатак интересовања и лењост спречавају да буду успешни (Malinić, 2014). Нешто више од петине наставника посматра неуспех као избор ученика, односно као алтернативу која је за њега смисленија у односу на остале алтернативе. Ипак, највећи број њих је мишљења да се за сваког ученика који је пропустио прилику да користи и развија лични потенцијал може рећи да је неуспешан. Могуће је да у пропуштању прилика наставници опажају сложеност феномена школског неуспеха засновану на садејству различитих персоналних, породичних, школских и ширих срединских фактора. Даља анализа наставничких уверења у овом истраживању показала је да наставници верују да је неуспех променљива категорија, али и да су неодлучни у вези са тим да ли неуспешни ученици желе да се мењају (Malinić, 2014).

Мало је истраживања која су се бавила перцепцијама узрока неуспеха међу студентима који се припремају за професију наставника. Једно од ретких истраживања у нашој средини спроведено је на узорку од 482 будућа професора разредне наставе (учитељи) и предметне наставе (српски језик и математика)². Налази су показали да будући учитељи и предметни наставници перципирају широк спектар персоналних и контекстуалних узрочника неуспеха (Jakšić & Malinić, 2019). Једни и други опажају да персоналне карактеристике ученика и недостатак образовне подршке највише доприносе школском неуспеху, док у нешто мањој мери препознају значај породичних и друштвених чинилаца. При томе, персоналне карактеристике ученика обухватају когнитивни и конативни аспект. Ипак, будући учитељи, у односу на будуће наставнике, придају већи значај чиниоцима који су повезани са образовном подршком наставника и родитеља. Разлика између група наставника може се тумачити на два начина. Прво, током иницијалног образовања будући учитељи имају више предмета који припадају педагошко-психолошкој и методичко-дидактичкој групи него будући предметни наставници. Изучавање садржаја споменутих предмета и обављање стручне праксе у школама током студија омогућава будућим учитељима боље разумевање наставног процеса и препознавање значаја подршке коју у том процесу пружају наставници. Друго, учитељи и наставници се припремају за рад у различитим образовним циклусима,

² У даљем тексту учитељи и наставници.

што претпостављамо да може утицати и на њихово различито разумевање образовних потреба млађих и старијих ученика (Jakšić & Malinić, 2019). Из наведеног следи да је иницијално образовање будућих предметних наставника потребно обогатити садржајима који подстичу развијање педагошких знања и вештина, како би се створила основа за њихову већу осетљивост на различите образовне потребе и за пружање образовне подршке неуспешним ученицима у пракси.

Академски родни стереотипи. Истраживања наставничких уверења показују да наставници поседују изражене академске родне стереотипе (Erden, 2009), као и да они утичу на различит третман дечака и девојчица у пракси (према: Ćirović & Malinić, 2013). Сматра се да се уверења о академским родним стереотипима развијају још пре уласка у учионицу, а да се током иницијалног образовања наставника може систематски радити на њиховој промени или корекцији (Cooper, Beare & Thorman, 1990), како би се обезбедила родна равноправност ученика у образовним процесу. У намери да се испитају академски родни стереотипи будућих наставника у нашој средини, спроведено је истраживање у коме је учествовало 408 испитаника (Ćirović & Malinić, 2013). Академски родни стереотипи операционализовани су преко сета уверења о родним разликама у интересовањима, таленту и школском неуспеху у оквиру различитих школских предмета. Испитивани су студенти који се припремају за рад у различитим циклусима образовања, како би се утврдило да ли њихово иницијално образовање има различите ефекте на природу и садржај академских родних стереотипа. Утврђено је да разлика нема и да будући учитељи и будући предметни наставници математике и српског језика поседују изражене родне стереотипе како о академским интересовањима и таленту, тако и о школском неуспеху. Према њиховом мишљењу, у настави је лакше заинтересовати девојчице него дечаке за готово све школске предмете. Такође, једни и другу сматрају да су дечаци талентованији за школске предмете из природно-математичке групе предмета, док су девојчице талентованије за групу друштвено-језичких предмета. Нису пронађене разлике између група ни када је реч о родним стереотипима о неуспеху. Будући учитељи и предметни наставници девојчице виде као неуспешне у области физике, информатике, техничког образовања и физичког васпитања, док се неуспех дечака везује за наставу језика, географије, хемије, биологије, ликовне културе и музичке културе. Што се тиче математике и историје, интересантно је да будући наставници перципирају оба пола као једнако неуспешна у наведеним предметима.

Узимајући у обзир утицај који наставнички стереотипи могу имати на образовне исходе, оцењивање и постигнуће ученика, а последично и на њихове даље каријерне изборе, веома је важно систематски радити на кориговању стереотипа. Упознавање студената са садржајима базираним на истраживачким налазима који покривају тему рода у академском контексту, односно увођење курсева који су засновани на овим темама, може бити један од начина на који се током иницијалног образовања академски стереотипи могу кориговати.

Одговорност за неуспех. Неуспешни ученици имају тенденцију да одговорност за неуспех чешће приписију околностима изван њихове контроле, док успешни ученици свој успех виде као последицу напорног рада и труда који су уложили (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Неки истраживачки налази из наше средине говоре супротно о неуспешним ученицима. На пример, највећи број ученика поноваца из основне школе сматра да су баш они одговорни за лични неуспех, као и да је допринос наставника, родитеља, другова или неких животних околности њиховом ниском постигнућу веома мали (Malinić, 2009). Иако наставници деле мишљење ученика у вези са одговорношћу коју ученици имају у овом процесу, већина наставника сматра да се одговорност за неуспех у великој мери може приписати и родитељима, вршњацима па и животним околностима у којима се ови ученици налазе. Међутим, занимљиво је да највећи број наставника сматра да је њихова лична одговорност за понављање ученика мала. Гледано очима наставника, за неуспех ученика сви други су више одговорни од њих самих односно наставника (Malinić, 2011). Неке новије студије показују да су наставници неодлучни у вези са тим колика је њихова одговорност за школски неуспех ученика (Malinić, 2014; Malinić, Džinović i Jakšić, 2015). Истраживања показују да наставници теже да неуспех ученика припишу персоналним факторима или узорцима који припадају породичном контексту (Giavrimis & Papanis, 2009; Poulou & Norwich, 2000; Riley & Ungerleider, 2012; Soodak & Podell, 1994).

Одрицање одговорности може се повезати са опажањем неуспеха као индивидуалног проблема ученика и неувиђањем значаја образовне подршке наставника у раду са неуспешним ученицима. Такође, придавање значаја одговорности за неуспех ученика може бити повезано и са наставниковим личним искуствима повезаним са успехом током школовања. На пример, резултати истраживања показују да будући наставници који су себе доживљавали као успешне током школовања у већој мери су истицали

значај персоналних фактора за појаву неуспеха и значај образовне подршке родитеља и наставника неуспешним ученицима него сви они који су себе процењивали као мање успешне током школовања (Jakšić & Malinić, 2019). Овај налаз се може сагледати у контексту теорије атрибуције и начина на који појединац објашњава којим узроцима приписује личне успехе и неуспехе (Weiner, 1985).

Наставничке перцепције поступака у раду са неуспешним ученицима. Истраживачки налази из наше средине показују да постоји повезаност између уверења наставника о неуспеху и неуспешним ученицима и поступака које у раду са неуспешним ученицима примењују, као и да је на основу ставова наставника могуће извршити предикцију њихових активности и понашања у настави (Malinić, 2014). Такође, наставници поручују да су у пракси чешће присутни пожељни него непожељни поступци (Malinić, 2014), било да је реч о социоемоционалним или дидактичко-методичким подстицајима (Malinić, 2016). Наставници су уверени да често испољавају мотивацију да помогну неуспешнима, да примењују поступке којима подстичу самосталност у учењу, да су у пракси присутне активности којима охрабрују и подржавају напредак неуспешних ученика, као и да више него повремено испољавају флексибилност у раду која се односи на уважавање индивидуалних разлика и могућности ученика (Malinić, 2014). Наставници наводе да настоје да подстакну неуспешне ученике на часу, као и да се посебно припремају за рад са њима. У односу на предметне наставнике учитељи показују више спремности да пруже наставну подршку неуспешним ученицима (Malinić, Džinović i Jakšić, 2015).

- Школски неуспех из угла неуспешних ученика, наставника и стручних сарадника у средњим школама
- Школски неуспех из угла ученика

Познато је да се остварени (не)успех различито рефлектује на ученике у зависности од тога како је успех виђен из перспективе конкретног ученика. Постигнути (не)успех одражава се на учениково доживљавање сопствених могућности и немогућности, што повратно утиче на изборе које ће ученик прввити у току школовања. На пример, да ли ће учествовати у одређеној активности, колики ће напор и труд уложити, да ли ће бити истрајан и осећати задовољство у току активности и слично. С тим у вези су налази који

указују да од вере ученика у властиту успешност у одређеној активности и очекивања везаних за исход те активности зависи колико ће труда он уложити да би постигао одређени циљ (Milošević, 2004; Milošević i Džinović, 2004). Реч је, дакле, о ланцу међусобних утицаја, важности субјективног тумачења (не) успеха и чињенице да различити ученици различито доживљавају (не)успех.

Наше интересовање усмерено је на проучавање различитих димензија личних значења школског постигнућа и доживљаја себе код ученика који су у педагошком дискурсу позиционирани као неуспешни. У психологији личних конструката свако понашање посматра се као експеримент којим особа проверава сопствене хипотезе (Kelly, 1955; Stojnov, 2003).

Да бисмо разумели понашање неуспешног ученика, потребно је да се запитамо коју хипотезу он тестира. Резултати истраживања о начинима на које неуспешни ученици доживљавају себе и своје школско постигнуће (Gutvajn, 2009) показују да већина ученика описује себе као добру, искрену, дружељубиву, лећу, паметну, интелигентну и способну особу, док школски неуспех образлажу позивајући се на лењост и незаинтересованост за поједине предмете. Ученицима је најважније да „други” схвате да они нису иманентно глупи и стога неуспешни у школи. Анализа самокарактеризација показује да су школски неуспех и начини његовог превазилажења преовлађујућа тема у размишљањима већине ученика. Ученици, заправо, не поричу властиту школски неуспех, али истичу да неуспех доживљавају као једну тренутну ситуацију из које ће лако пронаћи излаз због тога што су интелигентни, односно способни. Већина ученика мисли да се пред њима налазе животни избори и да тренутни неуспех у школи не може да „поквари” њихове планове у будућности. Резултати показују да ученици врло добро знају какви нипошто не би желели да буду, што указује на наглашено већу предиктивну јасноћу онога што представља непожељну страну њиховог идентитета и што је за нијансу јасније од идеализоване и жељене представе о ономе што би они желели да буду. Иако конструисан као нешто што је лоше, непожељан идентитет је предиктивно јасан утолико што је ученицима лако да знају шта не треба да буду, спрам мало веће нејасноће око тога шта је то што би желели да постану. Учесници истраживања нипошто не би желели да буду: неуспешни ђаци, кампањци, безвољни, лењи, неодговорни, одбачени, неправедни, несигурни, недоследни, неспособни, несамостални у учењу, необразовани, наивни и непослушни. Штавише, они би желели да буду успешни ђаци, али да не морају да уче. Ово као да указује на тзв. „дуплу везу”, односно ученицима је важно да буду успешни и образовани, они схватају важност образовања у

животу и раду, али ипак не желе да испуњавају школска очекивања, што је врло nezavidna ситуација и тежак избор.

Неуспешни ученици, поред заједничких својстава, веома се међусобно разликују, као што се разликују и они који нису неуспешни. Разлике међу неуспешнима намећу и различите прилазе и методе у раду са њима (Malinić i Gutvajn, 2012). За сваког ученика могуће је направити профил способности, уочити „јаче стране” у структури способности и уважити оне које више обећавају. Ученици који су неуспешни у неким аспектима, али чији таленат превазилази границе онога што је обично предвиђено стандардним програмом, имају право на образовање које одговара њиховим потенцијалима. Унапређивањем квалитета учења и поучавања, применом разноврсних метода, начина и облика рада неуспешни ученици се могу подстаћи на системско и активно учење.

Упознавање и уважавање личних значења школског постигнућа неуспешних ученика може помоћи и родитељима и наставницима у предупређивању неуспеха, а тиме и побољшању квалитета образовања (Малинич и Милошевич, 2007). Уколико се имају у виду последице школског неуспеха на целокупан развој личности ученика – губљење поверења у сопствене способности, комплекс ниже вредности, одбојност према наставницима, наставним предметима и школи у целини, агресивност и слично – неопходност истраживања личних значења школског постигнућа ученика који су у педагошком дискурсу позиционирани као неуспешни постаје евидентна. Имајући у виду напред наведене последице, светски аналитичари антиципирају све блећу границу између домена педагошке психологије и клиничке психологије.

□ Школски неуспех из угла наставника

Да би се променило понашање ученика који је позициониран као неуспешан, потребно је да наставник разуме школски неуспех у ширем контексту личне структуре значења, а не да само дијагностикује неуспех и категоризује ученика као „генерално неуспешног” занемарујући разноврсност његовог понашања. Само наставник који узима у обзир различите чиниоце, који творе друштвени контекст у коме се ствара идентитет неуспешног ученика (Gergen, 1999), као и значења која ученици приписују школском неуспеху – може да осмисли адекватне стратегије решавања проблема са којима се ови ученици суочавају у процесу образовања. Конструктивистички приступи

школском неуспеху ученика указују на важност наставничке подршке ученицима у реконструкцији сопствених имплицитних теорија о неуспеху (Mirkov, Gutvajn i Džinović, 2016), као и на важност личних значења и уверења nastavnika о ученицима, учењу и поучавању (Goddard, Hoy & Hoy, 2000; Pajares, 1992; Rose & Medway, 1981; Hoy, Davis & Pape, 2006). У оквиру ових приступа истиче се да је неопходно да наставници буду рефлексиви практичари како би били успешни у свом послу (Gutvajn i Jokić Zorkić, 2018; Korthagen, Kessels, Koster, & Lagerwerf, 2001; Pope & Denicolo, 2001; Simić, Jokić, & Vukelić, 2017). Имајући у виду с једне стране комплексност проблема школског неуспеха, а с друге то колико је значајна улога наставника у његовом решавању, спроведено је истраживање у коме је учествовало 107 наставника београдских средњих школа. Циљ истраживања био је да се стекне дубљи увид у начине на које наставници доживљавају школски неуспех (Gutvajn i Jokić Zorkić, 2018).

Резултати истраживања упућују на то да се преовлађујуће теме у наставничким виђењима школског неуспеха могу груписати у четири надређене категорије: 1) *знање и учење* – одговори који се односе на ниску мотивацију за учење и напредовање, лоше предзнање ученика, недовољно развијене способности за учење, ненапредовање, неиспуњавање школских обавеза и слично; 2) *опште дефиниције неуспеха* – уопштени одговори дати у форми дефиниције који нису детаљније елаборисани, а односе се на напуштање школовања и неусклађеност амбиција ученика и резултата које остварује; 3) *порекло и карактеристике ученика* – особине личности, осећања, понашање, проблеми током одрастања, социјални услови у којима ученик расте и развија се и слично; 4) *учешће ученика на часу* – неуспешан ученик не користи час да нешто научи, не зна распоред часова, непослушан је, омета наставу, има лошу дисциплину, не доноси прибор и уџбенике на час, често касни, не долази редовно на часове, није активан на часу. Остале надређене категорије чине око 15% одговора и говоре о системским недостацима (преоптерећеност наставним планом и програмом и њихова застарелост; усмрненост школског система на меморисање и сумативно оцењивање итд.), неуспеху као одговору на ширу друштвену ситуацију (лоша визија будућности, образовање се не цени у друштву, друштво даје лоше узоре итд.), прихваћености ученика (други ученици стављају ученика у позицију неуспешног неприхватајући га) и понашању наставника (наставник нема одговарајући приступ ученику, неуспеху, настави). Ове ниско фреквентне категорије се односе на дефиниције школског неуспеха које узроке неуспеху

не приписују карактерисикама ученика, већ потенцијалне узроке смештају у школски и шири образовни и социјални контекст.

Најчешће се у одговорима наставника бележи виђење неуспеха као индивидуалног проблема ученика – ниска мотивација, недостатак способности или спремности, незаинтересованости ученика да одговоре на постављене школске захтеве и испуне очекивања значајних других. Иако се од наставника очекује да се постави као заинтересован слушалац и да заједно са учеником, у равноправном односу и кроз узајамно разумевање, трага за алтернативама које ће бити прихватљиве за ученика у процесу превазилажења школског неуспеха (Mirkov, Gutvajn i Džinović, 2016), неадекватан приступ наставника је у малом броју одговора (3,73%) наведен као узрок школског неуспеха.

Будући да је неуспех виђен најчешће као учеников проблем, постоји опасност да наставници неће у довољној мери разматрати друге, такође значајне факторе постигнућа приликом избора стратегија подршке неуспешним ученицима, као што су породични и вршњачки односи, односи између ученика и наставника, очекивања наставника, наставне методе, начин оцењивања ученика и слично. Поред фактора који се тичу искључиво ученика, наставници би требало да, у разматрању проблема школског неуспеха, узму у обзир и контекстуалне варијабле, за које многи истраживачи верују да су фундаменталне приликом објашњавања разлика у школском постигнућу ученика (Delisle & Berger, 1990; Hoover-Schultz, 2005; Jovanović, Čekić Marković, Veselinović, Vušurović, i Jokić, 2016; Milošević, 2004; Milošević i Ševkušić, 2005; West & Pennell, 2003). Школски неуспех, дакле, није искључиво учеников проблем, већ представља исход сложеног процеса интеракције различитих фактора. С обзиром на то, потребно је да у програмима који су намењени професионалном развоју наставника буду разматрана и уверења о важним питањима њихове професионалне улоге (Gutvajn i Ševkušić, 2013a, 2013b; Ševkušić, 2011) и начин на који су она повезана са наставним праксама (Schroeder, Richter, McElvany, Hachfeld, Baumert, Schnotz, Horz, & Ullrich, 2011; Ноу, Davis & Pape, 2006). У том смислу, потребно је да се наставницима помогне да у контексту професионалног усавршавања постану свесни својих уверења о школском (не)успеху.

□ Школски неуспех из угла стручних сарадника

С обзиром на то да се помоћ и подршка ученицима у решавању проблема

школског неуспеха увек сматрала једним од главних задатака стручних сарадника у школи, спороведено је истраживање чији је циљ био да се утврде начини на које стручни сарадници, из средњих школа у Србији, дефинишу проблем школског неуспеха и каква су њихова искуства у раду са неуспешним ученицима (Gutvajn, 2013; Gutvajn i Ševkušić, 2013a, 2013b). Резултати истраживања показују да највећи број стручних сарадника дефинише школски неуспех као удружено деловање различитих подсистема (школа, наставници, породица, ученик, друштво у целини), док га мањи број дефинише као немогућност, неспособност или неспремност појединаца да одговоре на захтеве који се пред њих постављају. С друге стране, објашњавајући разлоге због којих неко постаје неуспешан у школи, већина стручних сарадника „кривицу” приписује факторима који се односе на личност ученика, породицу и вршњачке групе. Значајан број стручних сарадника описује своја искуства у раду са неуспешним ученицима као позитивна, а као успешну стратегију наводе израду индивидуалних планова напредовања ученика које реализују у сарадњи са разредним старешином и предметним професорима. Надаље, анализа резултата истраживања показује да стручни сарадници имају како конструктивна уверења о школском неуспеху, тако и она која могу представљати препреку у њиховим настојањима да пруже подршку неуспешном ученику. Конкретније, највећи број учесника истраживања се у својим одређењима неуспеха претежно ослања на тзв. психолошку дефиницију неуспеха према којој се одговорност за неуспех приписује искључиво ученику и његовим способностима. Јасно је да се ово уверење може сматрати ометајућим за целовити приступ проблему школског неуспеха. Поред тога, донекле охрабрује налаз да је значајан број стручних сарадника указао на различите факторе који утичу на појаву неуспеха, а који се превасходно односе на породични и школски контекст. С једне стране, стручни сарадници су свесни значаја сарадње са кључним актерима образовног контекста у процесу решавања школског неуспеха, док с друге стране изјављујући да се осећају усамљено у својим напорима, одговорност приписују искључиво ученицима, наставницима или родитељима. Ово уверење може ометати стручне сараднике у преузимању иницијативе за промену стања и одговорности за исходе свог ангажовања.

Надаље, резултати истраживања показују да је, према мишљењу највећег броја стручних сарадника, најефикаснија стратегија у раду са неуспешнима израда индивидуалних планова напредовања ученика које реализују у сарадњи са разредним старешином и предметним професорима.

Наводећи неопходне услове за остваривање позитивних исхода у раду са неуспешним ученицима, стручни сарадници као најважније издвајају: упорност, истрајност и посвећеност одраслих и деце, индивидуални приступ ученику, сарадњу свих учесника у васпитнообразовним ситуацијама, креативност у раду одраслих. Као највеће „ометаче” у раду са неуспешним ученицима виде недостатак сарадње са њиховим родитељима и разредним старешинама.

■ Закључци и педагошке импликације

У раду смо представиле уверења неуспешних ученика, њихових наставника и будућих наставника, као и стручних сарадника о неуспеху као феномену који се појављује у различитим циклусима образовања и кроз различите форме. На основу наведених налаза може се закључити да будући наставници деле мишљења наставника који су у пракси у вези са схватањем неуспеха као променљиве структуре. Такође, и једни и други сматрају да персоналне карактеристика ученика посебно доприносе појави школског неуспеха, при чему проблем пре виде у недостатку интересовања и мотивације ученика за учење, него у недостатку интелектуалних и креативних потенцијала. Из овога следи да би наставници требало да развијају интересовања ученика у настави и да подстичу њихову мотивацију за учење. То значи да би требало да знају, умеју и да примене различите мотивационе стратегије које имплицирају повећану активност ученика и заинтересованост за наставу. Не може се очекивати да ће ученици са истим жаром бити заинтересовани за сваки наставни предмет као наставници и зато је задатак наставника да подстакне интересовање ученика баш за свој предмет. Међутим, узмемо ли у обзир да наставници углавном виде неуспех као индивидуални проблем ученика, да у малој мери перципирају личну одговорност за неуспех, као и да су неодлучни у вези са тим колико су педагошки компетентни за рад са неуспешним ученицима, онда је јасно да се најпре мора радити на промени оваквих уверења. Наставници и будући наставници би требало да освесте значај подршке неуспешним ученицима у образовном контексту. Истраживачи налази недвосмислено указују на позитивне ефекте постојања поверења и уважавања између наставника и ученика сматрајући их солидном основом за подстицање промена у понашању и постигнућу неуспешних ученика (Brooks, 2006; Downey, 2008; Parsley &

Corcoran, 2003). Када су наставници брижни, емпатични, предусретљиви, када препознају ученикове потенцијале и испољавају поверење у ученике и ученици су оријентисани на учење (Chedzoj & Burden, 2007). Уколико се осете битним и уваженим, већа је вероватноћа да ће се више и потрудити у учењу (Pigford, 2001). Будући да је реч о активностима и понашањима који припадају педагошком домену наставничке професије, веома је важно током иницијалног образовања будућих наставника поред експертских знања и вештина развијати и педагошка знања и вештине неопходне за суочавање са различитим изазовима у одељењу, укључујући и неуспех. Јачање педагошке компетентности наставника укључује и присуство тема које су корисне за кориговање родних академских стереотипа о неуспеху.

Наставницима који су већ у пракси и који имају искуство у раду са неуспешним ученицима треба понудити могућност унапређивања знања и вештина кроз похађање специјализованих тематских курсева и радионица посвећених различитим аспектима неуспеха и типовима неуспешних ученика. Једнодневни семинари би требало да буду замењени джим обукама које би обухватале праћење примене наученог у пракси, као и сагледавање ефеката уведених промена. Истраживачки налази показују да сарадња наставника унутар група за професионално учење или са експертима из референтних институција које се баве питањима образовања и васпитања може допринети иновирању наставног процеса (Ђерић, Малинић и Шефер, 2018; Малинић, Ђерић и Шефер, 2017), што последично може да резултира и променама у образовним исходима и образовном постигнућу ученика. И сами наставници наводе да им је потребно да се додатно стручно усавшавају у различитим областима, између осталог и у области рада са децом којој је потребна додатна подршка и у области праћења и вредновања постигнућа ученика (Малинић, Ванјас и Ђијаковић, 2018). Наставнике је потребно оснаживати и у домену развијања сарадње са породицом као јединственим подсистемом који доприноси бољем разумевању перспективе неуспешног ученика или узрока који су до неуспеха довели (Милошевић и Малинић, 2007). Обезбеђивање обука у којима су представљени модели и стратегије подстицања веће партиципативности родитеља у школи могу бити добар начин за остваривање овог циља.

Имајући у виду наводе из литературе да су лична уверења која запослени у образовању развијају током професионалне каријере релативно стабилна и да се тешко мењају, потребно је да у оквиру програма који су намењени професионалном развоју наставника и стручних сарадника буду разматрана и њихова уверења о важним питањима њихове професионалне

улоге (Gutvajn i Ševkušić, 2013a, 2013b; Ševkušić, 2011), па и о школском неуспеху. У том смислу потребно је да се наставницима и стручним сарадницима помогне да у контексту професионалног усавршавања постану свесни својих ограничавајућих уверења о школском неуспеху, да их кроз процес рефлексije преиспитују и мењају, као и да усвајају нова уверења која су конструктивнија и у складу са савременим психолошким и педагошким теоријама. Притом, потребно је поменути да се процес рефлексije и саморефлексije најуспешније може одвијати у напреднијим моделима професионалног развоја, као што су менторство, супервизија и коучинг.

Различита гледишта о томе какво образовање јесте и какво би требало да буде могу да постоје и постоје истовремено. Проблеми почињу да се јављају када појединац или група ради са једним скупом претпоставки у односу на друге без икаквог признавања, или разумевања алтернативног оквира, или скупа претпоставки које неко други уважава. С обзиром на то, наставници и стручни сарадници би требало, с времена на време, да преиспитају начине на које конструише своју образовну праксу, као и у којој мери они сами разумеју становишта ученика са којима су у интеракцији. Ово преиспитивање требало би да обухвати и промену односа према школском неуспеху, имајући у виду чињеницу да уважавање и разумевање ученика који су према неким класичним школским стандардима неуспешни, има свој смисао и значај у односу на васпитну праксу и исходе образовања.

■ Литература

- ☞ Anderson, L. & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 479–499.
- ☞ Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- ☞ Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76.
- ☞ Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- ☞ Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531–35.
- ☞ Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (709–725). New York: Macmillan Library Reference.
- ☞ Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2007). Marking time or moving on. *Research in Education*, 77, 31–45.
- ☞ Ćirović, I. i Malinić D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 322–341.

- ☰ Cooper, A., Beare, P. & Thorman, J. (1990). Preparing teachers for diversity: A comparison of student teaching experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, 12(3), 1–11.
- ☰ Đerić, I. Malinić, D. i Šefer, J. (2017). Kako unaprediti proces inoviranja školske prakse. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30(4) 1–13.
- ☰ Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure*, 53(1), 56–64.
- ☰ Džinović, V. (2004). Biti neuspešan u školi je izbor. U S. M. Nahod i S. Joksimović (prir.), *Znanje i postignuće* (178–188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☰ Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409–414.
- ☰ Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- ☰ Giavrimis, P. & Papanis, E. (2009). Greek teacher's perceptions about "efficient" and "non-efficient" students development of an attribution questionnaire for teachers in the north Aegean region. *The Journal of International Social Research*, 2/8, 191–199.
- ☰ Gutvajn, N. (2009). Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- ☰ Gutvajn, N. (2013). Strategije rada sa neuspešnim učenicima iz perspektive stručnih saradnika. U M. Vujačić i J. Stanišić (ur.), *XVI naučna konferencija Pedagoška istraživanja i školska praksa: Inovativni pristupi obrazovanju* (50–51), Beograd 25. oktobar 2013. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- ☰ Gutvajn, N. i Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☰ Gutvajn, N. i Jokić Zorkić, T. (2018). Kako nastavnici doživljavaju školski neuspeh učenika srednjih škola. U V. Džinović i S. Grbić (ur.), *Zbornik radova sa 23. naučne konferencije Pedagoška istraživanja i školska praksa – Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi* (75–79), Beograd, 23.-24.11.2018. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- ☰ Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013a). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342–362.
- ☰ Gutvajn, N. i Ševkušić S. (2013b). Školski neuspeh srednjoškolaca iz perspektive stručnih saradnika, *XIX Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Knjiga rezimea* (71), Beograd, 22-24. mart 2013. Beograd: Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- ☰ Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today Magazine*, 28(2), 46–49.
- ☰ Jakšić, I. & Malinić, D. (2019). Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure and their relationship to prior personal experience of school success, *Psihologija* 52(1), 1-20.
- ☰ Jovanović, V., Čekić Marković, J., Veselinović, Ž., Vušurović, A. & Jokić, T. (2016). *Kako do škole društvene brige – studija o efektima mera prevencije i intervencije za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- ☰ Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 7(1), 65–90.

- ☞ Khader, F. R. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices in Social Studies Instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73 – 92.
- ☞ Korthagen, F. A. J., Kessels J., Koster, B. & Lagerwerf, B. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ☞ Малинич, Д. и Милошевич, Н. (2007). Почему некоторые ученики не успевают. У Н. К. Сергеева, Н.М. Боритко, С. Гашич-Павишич и С. Максич (ред.), *Образование в эпоху перемен* (77–89). Волгоград и Белград: Волгоградский государственный педагогический университет и Институт педагогических исследований
- ☞ Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 239–253.
- ☞ Malinić, D. (2014). *Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- ☞ Malinić, D. (2016). Podsticanje neuspelih učenika na času. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (179–196). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Malinić, D. Banjac, S. i Šijaković, T. (2018). Planiranje stručnog usavršavanja: mesto susreta potreba nastavnika i škole. U I. Đerić i S. Maksić (ur.), *Istraživanja u školi* (81–104). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Malinić, D. i Gutvajn N. (2012). Pristup inicijativi, saradnji i stvaralačkom radu kod neuspešnih učenika. U J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (305–327). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Malinić, D, Džinović, V. i Jakić, I. (2015). Nastavničke percepcije školskog neuspeha: vredi li se truditi oko neuspešnih učenika?. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 663–677.
- ☞ Malinić, D., Đerić, I. i Šefer, J. (2018). Odnos nastavnika prema inoviranju nastavne prakse: procene istraživača. *Teme*, 42(2), 341–357.
- ☞ Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 70–87.
- ☞ Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu.
- ☞ Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 101–123.
- ☞ Milošević, N. i Džinović, V. (2004). Uspeh iz ugla neuspešnog učenika, *VI naučni skup Pedagoška istraživanja i školska praksa – Promene u školskom radu i kvalitet obrazovanja, Knjiga rezimea* (13), Beograd, 10.12.2004. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Milošević, N. i Malinić, D. (2007). Porodica kao faktor školskog neuspeha učenika. U N. Polovina i B. Bogunović (ur.), *Saradnja škole i porodice* (144–155). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Mirkov, S., Gutvajn, N. i Džinović, V. (2016). Konstruktivistički pristup školskom neuspehu u funkciji pozitivnog razvoja učenika. U R. Djević, N. Gutvajn i S. Grbić (ur.), *Knjiga rezimea sa XIX međunarodne naučne konferencije Pedagoška istraživanja i školska praksa: Inkluzivno obrazovanje u funkciji pozitivnog razvoja dece* (23, 86) Beograd, 16.12.2016. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Učiteljski fakultet; Volgograd: Volgogradski naučno obrazovni centar Ruske Akademije obrazovanja; Zagreb: Učiteljski fakultet; Koper: Pedagoški fakultet Univerziteta u Primorskom.

- ☰ Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307–332.
- ☰ Pajares, M. F. (1993). Preservice teacher beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45–54.
- ☰ Parsley, K. & Corcoran C. A. (2003). The Classroom Teacher's Role in Preventing School Failure. *Kappa Delta Pi*, 39(2), 84–87.
- ☰ Pigford, T. (2001). Improving teacher-student relationships: What's up with that? *Clearing House* 74(6), 337–391.
- ☰ Pope, M. L. & Denicolo, P. M. (2001). *Transformative education. Personal construct approaches to practice and research*. London, Philadelphia: Whurr
- ☰ Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559–581.
- ☰ Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 303–333.
- ☰ Rose, J. S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of educational research*, 74(3), 185–190.
- ☰ Schroeder, S., Richter, T., McElvany, N., Hachfeld, A., Baumert, J., Schnotz, W., Horz, H. & Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, and students' engagement in learning from texts with instructional pictures. *Learning and Instruction*, 21(3), 403–415.
- ☰ Simić, N., Jokić, T. & Vukelić, M. (2017). Personal Construct Psychology in Preservice Teacher Education: The Path Toward Reflexivity. *Journal of Constructivist Psychology*, 1–17.
- ☰ Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44–51.
- ☰ Stojnov, D., Džinović, V. & Pavlović, J. (2008). Kelly meets Foucault: understanding school underachievement. *Journal of Constructivist Psychology*, 21(1), 43–59.
- ☰ Ševkušić, S. (2011). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (119–135). Ljubljana: Pedagoški Inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☰ Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- ☰ West, A. & H. Pennell (2003). *Underachievement in Schools*. London: Routledge Falmer
- ☰ Hoy, A. W., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. *Handbook of educational psychology*, 2, 715–738.
- ☰ 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*, 9(1), 97–117.