

Душица Малинић
Владимир Џиновић
Ивана М. Јакшић

Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.953.5-057.874

371.135

37.064.2

DOI: 10.5937/nasvas1504663M

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 4. 2015

Примљено: 17. 06. 2015.

Прихваћено за штампу: 15. 10. 2015.

НАСТАВНИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА: ВРЕДИ ЛИ СЕ ТРУДИТИ ОКО НЕУСПЕШНИХ УЧЕНИКА?¹

Апстракт *У раду се бавимо уверењима наставника о школском неуспеху и њиховом перцепцијом активности које предузимају у раду са неуспешним ученицима. Теоријско утемељење рада чине становишта о томе да постоји веза између наставничких уверења и њихових свакодневних наставних пракси. Циљ рада био је да се испитају: 1) наставничка уверења о природи школског неуспеха, особинама неуспешних ученика и адекватности допунске наставе и групног рада у превазилажењу проблема школске неуспешности, као и 2) наставничке перцепције сопствене одговорности за неуспех ученика и ангажованости у пружању подршке овим ученицима. Сетом параметријских статистичких техника анализирани су одговори 1.441 наставника основне школе на ајтеме који се односе на школски неуспех, у оквиру упитника о актуелним проблемима у школи. Резултати показују да наставници: 1) испољавају оптимистична уверења у погледу когнитивних способности неуспешних ученика и могућности које допунска настава пружа у раду са њима; 2) саопштавају да се додатно припремају за рад са неуспешним ученицима и посебно их подстичу на часовима и верују да су неуспешни ученици успешни у ваншколским активностима; 3) немају одређен став о улози наставника и адекватности групног рада у превазилажењу проблема школског неуспеха. У закључним разматрањима дискутује се о потреби детаљнијег упознавања активности на којима почивају наставничка уверења о школском неуспеху и подршка неуспешним ученицима.*

Кључне речи: *наставничка уверења о школском неуспеху, наставничке перцепције, неуспешни ученици, поступци наставника, допунска настава.*

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).

TEACHERS' PERCEPTIONS OF ACADEMIC FAILURE: IS IT WORTH TO BOTHER ABOUT UNSUCCESSFUL PUPILS?

Abstract *We analyzed the convictions of the teachers about scholastic failure and their perception of the activities they use in work with unsuccessful pupils. The theoretical basis for our research was the belief that there is a connection between the teacher's convictions and their everyday practices. The aim was to examine: 1) the teachers' convictions about the nature of academic failure, traits of the failing students, adequacy of after-class sessions and group work in overcoming the problem of academic failure, and 2) the teachers' perception of their own responsibility and engagement in supporting failing pupils. A set of parametric statistical techniques was used to analyze the responses of 1441 elementary-school teachers to the items related to academic failure in the questionnaire about current school problems. The results show that 1) the teachers have optimistic convictions about cognitive abilities of failing pupils and see after-class sessions as a good opportunity to work with them; they state that 2) they additionally prepare classes for work with failing pupils and stimulate them during regular classes and believe that failing pupils are successful in outdoor activities; 3) they have no definite opinion about the role of the teacher and adequacy of group work in overcoming the problem. The concluding observations stress the need for a detailed analysis of the activities based on the teacher's convictions about academic failure and support to failing pupils.*

Keywords: *the teacher's convictions about academic failure, the teacher's perceptions, failing pupils, the teacher's activities, after-class sessions.*

НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ ИЗ УГЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СТОИТ ЛИ БЕСПОКОИТЬСЯ ИЗ-ЗА НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧЕНИКОВ

Резюме *В настоящей статье дается систематическое изложение убеждений преподавателей о неуспеваемости учащихся, способе работы и дополнительных занятиях с неуспевающими учениками. Теоретическую основу работы составляет положение о том, что существует связь между убеждениями преподавателей и их повседневной педагогической практикой. Целью данного исследования было изучение (1) убеждений преподавателей о природе неуспеваемости учащихся, особенностях неуспевающих учеников, адекватности дополнительных занятий и групповой работы для преодоления проблемы школьной неуспеваемости и (2) мнения преподавателей о собственной ответственности и поддержке в виде дополнительных занятий с неуспевающими учениками. С применением набора параметрических статистических техник были проанализированы ответы 1441 преподавателей начальной школы о школьном успехе и текущих проблемах современной школы. Результаты показали, что преподаватели (1) выражают оптимизм по отношению когнитивных способностей неуспевающих*

учеников и пользы, которую приносят дополнительные занятия, (2) сообщают что специально готовятся к работе с неуспевающими учениками, уделяют им особое внимание на уроках, считают что эти ученики могут добиться успеха во внеклассных мероприятиях, (3) не имеют общей точки зрения о роли преподавателя и адекватности групповой работы в преодолении проблемы неуспеваемости в школе. В заключительном разделе рассмотрены причины и последствия убеждений преподавателей о школьной неуспеваемости и поддержке неуспевающим ученикам.

Ключевые слова: убеждения преподавателей о школьной неуспеваемости, восприятия преподавателей, неуспешный ученик, дополнительные занятия.

Увод: Наставничка уверења о школском неуспеху и неуспешним ученицима

Међу факторима школског контекста који највише утичу на школски неуспех наставници заузимају истакнуто место. Сматра се да њихова уверења о природи и узроцима школског неуспеха, уверења о дидактичко-методичкој припремљености и професионалној компетентности, као и педагошке концепције које поседују о настави знатно утичу на ученике са проблемима у понашању и/или постигнућу (Arroyo & Rhoad, 1999; Brophy, 1989; Malinić, 2014; Radišić, 2013; West & Pennell, 2003). Уверења наставника о школском неуспеху ученика могу се одредити као личне теорије и мишљења о узроцима, превенцији и ремедијацији у области школске неуспешности (Malinić, 2014). Ова уверења могу настати на основу праксе рада са неуспешним ученицима, али и на основу личног искуства наставника са школским неуспехом у току иницијалног образовања (Alkhrisha, 1994). Током времена ове наставничке перцепције се уобличавају у личне теорије које користе у свакодневном животу и раду са неуспешним ученицима.

Уверења наставника о школском неуспеху могу се посматрати у оквиру традиционалног и модерног значења конструкта школски неуспех. У традиционалном схватању неуспех је најчешће виђен као израз ученикових ниских интелектуалних способности (Alomar, 2006; Delisle & Berger, 1990; Plewis, 1991), па наставници чија су уверења ускладу са наведеним перципирају школски неуспех као проблем настао због индивидуалних датости и процеса који се одвијају унутар самог ученика (Malinić, 2009). За наставнике који имају оваква схватања карактеристично је да не препознају степен личне одговорности за ниско постигнуће ученика и да пребацују одговорност за неуспех на ученика и друге актере из његовог окружења (Malinić, 2011). Истовремено, оваква схватања ограничавају могућности деловања наставника, па је и преузимање иницијативе ка решавању проблема школског неуспеха ученика сведено на минимум.

Модерно схватање конструкта школски неуспех заснива се на концепту школског неуспеха као својеврсног пропуста у развијању или коришћењу

индивидуалних потенцијала ученика. Неуспешан ученик није само онај који има слабе оцене, већ сваки ученик који је, из неког разлога, остварио резултате испод својих могућности (Dowdall & Colangelo, 1982, према: Hoover Schultz, 2005). Оваквом приступу је блиска идеја да је недовољно ангажовање у школи „стратегија“ ученика који виде више могућности за остварење својих развојних и сазнајних потреба у активностима изван школе (Džinović, 2004; Stojnov et al., 2008). Наставници који размишљају о неуспеху као избору свесни су сопствене улоге у подстицању ученика да припишу лични смисао школском постигнућу, као и чињенице да успех у учењу захтева активну партиципацију ученика у процесу конструкције и реконструкције сопственог знања. Они су спремни да покажу иницијативу и предузму мере које подржавају промене у постигнућу неуспешних ученика. За наставнике с оваквим сетом уверења карактеристично је да прихватају могућност успеха неуспешних ученика у активностима изван школе и да различите аспекте изваншколског живота ученика користе у пракси у образовне сврхе (Malinić, 2014).

Наше виђење школског неуспеха у складу је са модерним схватањем овог феномена, што значи да стајемо на позицију која школски неуспех ученика дефинише као пропуст у развијању и коришћењу његових потенцијала. Другим речима, ми сматрамо да неуспешни ученици могу да буду креативни и мотивисани у савладавању школских задатака уз адекватан педагошки приступ наставника. Новији налази из наше средине показују да већина наставника управо на овакав начин перципира неуспешног ученика и школски неуспех (Malinić, 2014).

Наставничка подршка неуспешним ученицима

Проучавање садржаја наставничких уверења о школском неуспеху неизмерно је важан задатак, превасходно због чињенице да ова уверења могу да утичу на понашање наставника према неуспешним ученицима (Georgiou et al., 2002; Johnson & Howell, 2009). Емпиријски подаци указују на повезаност између уверења наставника и активности које реализују у пракси (Ertmer, 2005, према: Khader, 2012; Lim & Chai, 2008; Pratt, 1992). Наставници се неће на исти начин инвестирати у одабир стратегија и процедура помоћи неуспешним ученицима када сматрају да је неуспех, на пример, последица ученичке немотивисаности и незаинтересованости за наставни предмет и када неуспех приписују ниским интелектуалним способностима ученика или депривираној породичној средини. Такође, наставници који сматрају да неуспешни ученици неће да се мењају, да је са њима тешко комуницирати, као и наставници који у први план истичу образовну, а занемарују васпитну компоненту наставног рада чешће примењују неприкладне поступке у раду са неуспешним ученицима, као што су: непримерено награђивање/кажњавање понашања оценом (оцена као дисциплинска мера), прећутна подршка преписивању на контролним вежбама, задовољавање одговором ученика на најнижем когнитивном нивоу, скраћивањем времена слабијим ученицима да одговоре при усменом испитивању (Malinić, 2014). Сличан образац понашања наставника према неуспешним ученицима препознат је и у неким другим истраживањима (Good & Brophy, 1986;

Meyer, 2005). Поред тога, наставничке перцепције личне одговорности за ниско постигнуће ученика могу да утичу на поступање према неуспешним ученицима (Malinić, 2014). Уверење наставника да неуспешни ученици не могу да се мењају, као и одрицање сопствене одговорности за неуспех ученика утиче на то да наставници имају нижа образовна очекивања од ученика, што доводи до тога да не подстичу иницијативу неуспешних ученика да се активно укључе у процес учења, нити охрабрују њихове покушаје развијања личних значења у том процесу. Другим речима, ниска образовна очекивања наставника представљају озбиљну препреку образовном напретку неуспешних ученика. Из тог разлога, важно је испитати да ли наши наставници перципирају себе као одговорне за школски неуспех и да ли препознају значај пружања подршке неуспешним ученицима.

Ефикасни облици и методе рада са неуспешним ученицима

Искуства из праксе говоре о томе да је допунска настава најзаступљенија системска мера рада са неуспешним ученицима, а емпиријски налази показују да групни рад на часу умногоме доприноси превазилажењу проблема школског неуспеха (Blanchard, 2002; Prince, 2004). Допунска настава је осмишљена као педагошка корективна мера са намером да се ученицима који заостају у учењу за својим вршњацима надоместе празнине у знању и омогући несметан даљи рад у оквиру часова редовне наставе. Суштински, реч је о вођеном процесу учења, базираном на индивидуалном или групном раду ученика са сличним проблемима у учењу, који наставницима пружа могућност сагледавања суштине образовних проблема ученика. У пракси, реч је о неадекватно искоришћеној могућности превенције или ремедијације школске неуспешности. Ретка истраживања ове системске мере показала су да она не даје очекиване ефекте, да свега код трећине ученика који је похађају доведе до позитивних промена у постигнућу, а кључни разлог оваквог стања ствари налази се у начину на који се реализује (Malinić, 2009).

Налази других истраживања сугеришу да би проблем школског неуспеха могао бити ефикасније третиран у склопу редовне наставе применом одговарајућих метода рада. На овај начин додатно се проблематизује статус допунске наставе. Показано је да неуспешним ученицима првенствено одговара кооперативно учење, прецизније, учење у групама са заједничким циљем и индивидуалном одговорношћу (Waxman et al., 2001). Рад у групи не само да побољшава вештине решавања проблема неуспешних ученика, већ утиче и на развијање њиховог позитивног односа према наставном предмету (према: Porter, 2000), а самим тим и на мотивацију за учење. Истраживачки налази показују да неуспешни ученици боље разумеју градиво, посебно предмета природних наука, када је настава заснована на дијалогској методи и када се кроз дискусију са вршњацима конструише или реконструише постојеће искуство (Rivard, 2004). Дискусија, као део кооперативног учења, не само да подстиче више когнитивне процесе кроз размену мишљења, идеја, критику и аргументовање понуђених објашњења, већ се њени позитивни

ефекти огледају и у развијању бољих интерперсоналних односа међу вршњацима (Ridlon, 2009). Поново, наставничка уверења о поменутиим облицима и методама рада представљају фактор од кога зависи да ли ће их и како наставници примењивати. Стога, важно је испитати однос наших наставника према улози допунске наставе и групног рада у превладавању проблема школског неуспеха.

Иако у нашој средини постоје истраживања која су се бавила наставничким уверењима о школском неуспеху и неуспешним ученицима, она се одликују ограниченим експланаторним потенцијалом и генерализабилношћу налаза, будући да су спровођена на пригодним узорцима наставника. Стога, ово истраживање има за циљ да на репрезентативном узорку наставника основних школа у Србији испита: 1) наставничка уверења о а) природи школског неуспеха и особинама неуспешних ученика и б) адекватности допунске наставе и групног рада у превазилажењу проблема школске неуспешности, као и 2) наставничке перцепције сопствене одговорности за неуспех ученика и ангажованости у пружању подршке овим ученицима.

Методологија истраживања

Узорак. Ово истраживање спроведено је на узорку наставника основних школа ($N=1.441$). Реч је о наставницима запосленим у 40 школа које чине репрезентативни узорак основних школа у Србији. Школе су узорковане методом случајног избора из популације основних школа у три географска региона: 1) Војводина, 2) Београд, 3) Централна Србија. На тај начин у истраживање су укључене школе из различитих средина (руралне и урбане), као и школе различите величине (број запослених наставника варирао је од 17 до 78, $AS=37$ наставника, $SD=13,59$). Родна структура узорка одсликава родну структуру наставничке професије, па су жене чиниле 77,8% узорка. Учешће је узело 605 наставника разредне наставе (43,2%) и 796 наставника предметне наставе (56,8%). Највећи број испитаних наставника образовао се на неком од наставничких факултета (73,6%), мањи број завршио је вишу школу (20,4%), док мали број наставника има завршену специјализацију или постдипломске студије (6%). Испитани су наставници различитих година старости ($AS=44,33$, $SD=9,64$), као и дужине радног стажа ($AS=17,41$, $SD=10,20$).

Инструмент. У овом истраживању анализиран је сет од 12 питања којима је испитан однос наставника према школском неуспеху и неуспешним ученицима (табела 1). Овај сет питања представља део ширег инструмента конструисаног за потребе свеобухватног снимка наставничких перцепција о низу актуелних образовних проблема (инклузивно образовање, сарадња школе са родитељима, подстицање пожељних компетенција код ученика итд). Ставке су дате у форми афирмативних и неафирмативних тврдњи, а задатак наставника био је да на петостепеној скали Ликертовог типа изразе слагање или неслагање с одређеном тврдњом (број 1 имао је значење „уопште се не слажем“, док је број 5 имао значење „у потпуности се слажем“). Упркос ограниченом броју ставки, поузданост скупа одабраних питања је задовољавајућа и износи $\alpha=.71$. Поред одабраних ставки, из ширег упитника коришћена су и социодемографска питања о полу, образовању,

старости, дужини радног стажа, као и о томе да ли су испитаници наставници разредне или предметне наставе.

Процедура. Подаци су прикупљени током октобра 2012. године. Иницијална сагласност за учешће у истраживању добијена је од директора школа, док су стручни сарадници (педагози и психолози) дистрибуирали упитнике наставницима, који су их попуњавали индивидуално, добровољно и анонимно.

Анализа података. Примењен је сет параметријских статистичких техника. Извршена је дескриптивна анализа ставки о односу наставника према школском неуспеху и неуспешним ученицима, а испитане су и метријске карактеристике групе ставки у целини. Затим је испитана латентна структура. Екстраховане латентне димензије послужиле су као основа за формирање ужег сета варијабли које репрезентују наставнички однос према школском неуспеху и неуспешним ученицима. Над тим варијаблама извршена је корелациона анализа, као и тестирање значајности разлика међу различитим групама наставника.

Резултати истраживања

Анализа наставничких уверења и перцепција у вези са школским неуспехом и неуспешним ученицима започета је дескриптивном анализом издвојених ставки. У табели 1. приказани су основни дескриптивни показатељи (мера централне тенденције и мере распршења) за анализирани ставке. Већ прелиминарни преглед дескриптивних показатеља открива да наставници на нешто више од половине ставки изражавају снажно или умерено слагање, што указује на то да деле модерно схватање о школском неуспеху (ставке 1, 2, 3, 6, 10, 11, 12), док су на преосталим ставкама неопредељени или неодлучни (ставке 4, 5, 8, 7, 9).

Табела 1. Основни дескриптивни показатељи издвојених ставки

Ставке	Min	Max	AS	SD
1. Посебно се припремам за рад са слабијим ученицима.	1	5	3,92	0,89
2. Охрабрујем неуспешне ученике да постављају питања и износе идеје.	2	5	4,25	0,72
3. Неуспех у школи је најчешће последица смањених способности ученика.	1	5	2,18	0,97
4. Колико год да се трудим, већину неуспешних ученика је немогуће заинтересовати за наставу.	1	5	2,69	1,08
5. Верујем да су многи неуспешни ученици врло успешни у активностима изван школе.	1	5	3,46	0,97
6. Од неуспешних ученика очекујем само да буду дисциплиновани на мојим часовима.	1	5	2,46	1,10
7. За неуспех ученика у великој мери је одговоран наставник.	1	5	2,62	1,08
8. Групни рад је посебно користан за неуспешне ученике.	1	5	3,37	1,03
9. У групном раду неуспешни ученици вешто прикривају свој нерад.	1	5	2,96	1,10
10. Не видим сврху допунске наставе за неуспешне ученике.	1	5	1,78	0,98
11. Не очекујем од неуспешних ученика да покажу било какав вид иницијативе.	1	5	1,95	0,96
12. Не верујем да неуспешни ученици могу да буду креативни.	1	5	1,76	0,93

*N=1.441

Како би била испитана латентна структура наставничког односа према школском неуспеху и неуспешним ученицима, извршена је факторска анализа одабраних ставки методом главних компонената са Varimax ротацијом. Из простора задатих ставки издвојена су три фактора који објашњавају 46,95% варијансе почетног скупа ставки (табела 2). Матрица факторског склопа приказана је у табели 3.

Први фактор окупља највећи број ставки и објашњава највећи проценат варијансе, па га можемо сматрати кључним за анализу односа наставника према школском неуспеху. Реч је о ставкама које се тичу наставничких уверења о потенцијалима неуспешних ученика (да буду иницијативни и креативни), као и о узроцима и природи школског неуспеха (школски неуспех као последица смањених способности и као феномен на који је тешко или немогуће утицати). Овај фактор назван је „Уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха“. Други фактор „Наставничка подршка неуспешним ученицима“ чине две ставке које се јасно односе на позитивне наставне праксе које наставници упражњавају како би пружили подршку неуспешним ученицима, као и једна ставка преко које су наставници изражавали своја уверења о ваннаставним потенцијалима неуспешних ученика. На трећем фактору групишу се једна ставка која се тиче одговорности наставника за школски неуспех и две ставке преко којих су наставници изражавали своје мишљење о групном раду као потенцијално ефикасном облику рада у третману школског неуспеха. У даљим анализама на овај фактор ће се реферисати називом „Уверења о улози наставника и адекватности групног рада у третману школског неуспеха“.

Табела 2. Параметри трофакторске солуције

Компонента	Иницијална солуција			Ротирана солуција		
	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Својствена вредност	% варијансе	Кумулативни % варијансе
1	3.127	26,055	26,055	2.894	24,113	24,113
2	1.366	11,382	37,438	1.381	11,510	35,623
3	1.142	9,514	46,951	1.359	11,328	46,951
4	1.027	8,558	55,509			

Наставничке перцепције школског неуспеха: вреди ли се трудити...

Табела 3. Матрица факторског склопа

Ставке	Компоненте		
	1	2	3
4. Колико год да се трудим, већину неуспешних ученика је немогуће заинтересовати за наставу.	.701		
11. Не очекујем од неуспешних ученика да покажу било какав вид иницијативе.	.695	-.359	
6. Од неуспешних ученика очекујем само да буду дисциплиновани на мојим часовима.	.675		
3. Неуспех у школи је најчешће последица смањених способности ученика.	.620		
10. Не видим сврху допунске наставе за неуспешне ученике.	.581	-.323	
12. Не верујем да неуспешни ученици могу да буду креативни.	.561	-.409	
5. Верујем да су многи неуспешни ученици врло успешни у активностима изван школе.		.662	
2. Охрабрујем неуспешне ученике да постављају питања и износе идеје.		.591	
1. Посебно се припремам за рад са слабијим ученицима.	-.308	.361	
9. У групном раду неуспешни ученици вешто прикривају свој нерад.	.414		-.416
7. За неуспех ученика у великој мери је одговоран наставник.		.755	
8. Групни рад је посебно користан за неуспешне ученике.			.731

*Нису приказана засићења нижа од .25

На основу резултата факторске анализе формирана су три факторска сора. Факторски скорови представљају просечне вредности ставки које су укључене у један фактор. Пре него што је приступљено израчунавању факторских скорова, ставка 9 је рекодирана, како би све три ставке укључене у фактор „Уверења о улози наставника и адекватности групног рада у третману школског неуспеха“ биле међусобно кохерентне. У табели 4. приказани су дескриптивни показатељи за факторске скорове. Први фактор окупља ајтеме који се односе на уверења наставника о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха и пошто су ставке формулисане тако да виши скор изражава виши степен слагања са датим тврдњама, на основу умерено ниског факторског сора видимо да се наставници углавном не слажу са датим тврдњама. Они углавном сматрају да су неуспешни ученици у стању да покажу иницијативу, као и да умеју да буду креативни, да смањене способности нису фактор који је кључан за појаву школског неуспеха, а да је кроз допунску наставу или на неки други начин могуће помоћи неуспешним ученицима.

Други фактор обухвата ајтеме који се тичу диференцираног приступа наставника у раду са неуспешним ученицима и наставници јасно поручују да настоје да подстакну неуспешне ученике на часу, као и да се посебно припремају за рад са њима. Када су у питању ваннаставни потенцијали неуспешних ученика, наставници изражавају само благ оптимизам да ученици који нису успешни у школским условима могу остваривати успехе у ваннаставним активностима. Трећи фактор се односи на улогу наставника и адекватности групног рада у решавању проблема школског неуспеха и факторски скор сугерише да су наставници неодлучни у погледу тога колика је одговорност наставника за школски неуспех и да ли су методе кооперативног учења ефикасне у превазилажењу проблема школског неуспеха.

Табела 4. Основни дескриптивни показатељи за факторске скорове

Факторски скор	Min	Max	AS	SD
1. Уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха	1.00	5.00	2.14	0.67
2. Наставна подршка неуспешним ученицима	1.00	5.00	3.88	0.72
3. Уверења о улози наставника и адекватности групног рада у третману школског неуспеха	1.50	5.00	2.98	0.61

Извршена је и корелациона анализа факторских скорова (табела 5). Међу факторским скоровима забележене су углавном ниске корелације, што оправдава употребу ортогоналне ротације у факторизацији.. Изузетак представља негативна корелација забележена између сора који изражава уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха и сора који указује на степен подршке коју наставници пружају неуспешним ученицима у настави ($r=-.275$). Интензитет ове корелације дозвољава нам да тврдимо да наставници који сумњају у потенцијале неуспешних ученика и верују да је школски неуспех феномен на који је због његове природе тешко утицати истовремено пружају нешто мање наставне подршке неуспешним ученицима. Корелациона анализа је показала да не постоји веза између перцепција које су предмет анализе овог рада и дужине радног стажа у просвети.

Табела 5. Интеркорелације факторских скорова и радног стажа у просвети

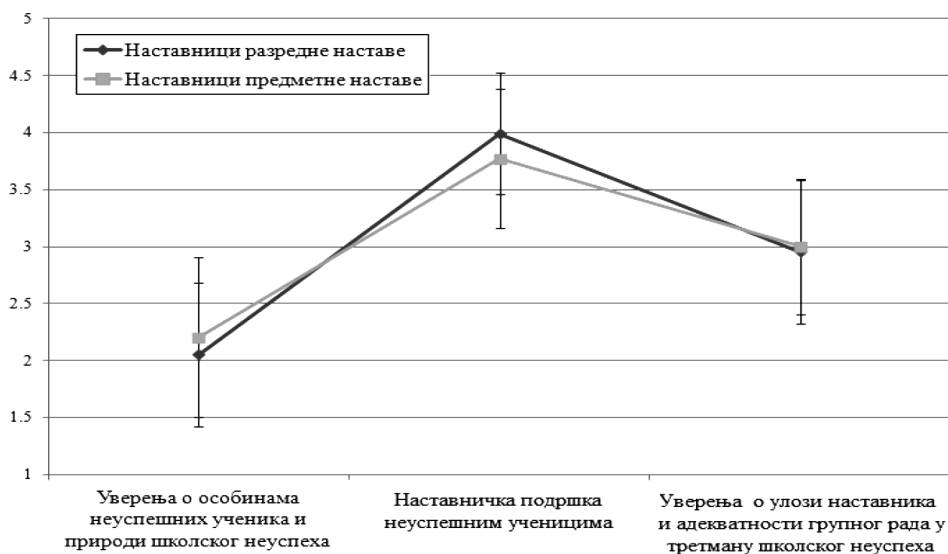
	2	3	4
1. Уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха	-.275**	.143**	.099**
2. Наставна подршка неуспешним ученицима		.077**	-.076**
3. Уверења о улози наставника и адекватности групног рада у третману школског неуспеха			-.036
4. Дужина радног стажа у просвети			

** . Корелација значајна на нивоу 0.01

* . Корелација значајна на нивоу 0.05

Како бисмо испитали да ли постоје разлике у перцепцијама наставника разредне и предметне наставе, спроведене су три једнофакторске анализе варијансе за непоновљена мерења, над четири факторска сора. Утврђено је да наставници разредне наставе имају нешто повољније ставове када су у питању уверења о особинама неуспешних ученика и природи школског неуспеха (сматрају у већој мери од предметних наставника да неуспешни ученици имају различите потенцијале и да је школски неуспех променљива категорија) ($F(1,1388)=17.00$, $p<.001$), као и да су спремнији да пруже наставну подршку неуспешним ученицима ($F(1, 1387)=49.03$, $p<.001$) (графикон 1). На трећем факторском скору нису регистроване значајне разлике.

Графикон 1. Разлике у перцепцијама школског неуспеха и неуспешних ученика између наставника разредне и предметне наставе (1 = неслагање, 5 = слагање)



Дискусија

Овим истраживањем желели смо да испитамо наставничка уверења о природи школског неуспеха и особинама неуспешних ученика, као и о адекватности допунске наставе и групног рада у превазилажењу проблема школске неуспешности. Такође, намера нам је била да испитамо и наставничке перцепције сопствене одговорности за неуспех ученика и ангажованости у пружању подршке њима. Посебан значај наших истраживачких налаза огледа се у чињеници да су добијени на репрезентативном узорку наставника основних школа у Србији.

Што се тиче наставничких уверења о природи школског неуспеха и особинама неуспешних ученика, наставници сматрају да неуспешни ученици поседују интелектуалне и креативне способности неопходне за савладавање градива и очекују од њих да покажу иницијативу како би ове своје потенцијале искористили. Такође, наставници верују да је могуће утицати на школски неуспех и да је могуће заинтересовати неуспешне ученике за учење. Из наведеног се може закључити да наставници виде конативне, а не когнитивне чиниоце као кључне за решавање проблема школског неуспеха, што је налаз који је у складу са другим новијим налазима из наше средине (Malinić, 2014). Другачије речено, наставници имају утисак да неуспешни ученици могу, али да нису мотивисани да уче. То показује да су уверења наставника о школском неуспеху углавном у складу са модерним становиштима (Džinović, 2010; Sprevak & Karinch, 2000), што би требало да их чини солидном основом за увођење иновативних приступа у раду са неуспешним ученицима.

Када је реч о адекватности допунске наставе за рад са неуспешним ученицима, резултати показују да наставници верују да ова системска мера подршке има смисла у пракси. Међутим, имајући у виду да се ставка која се односи на допунску наставу сврстала у први фактор, можемо закључити да та ставка говори и о наставничким уверењима о природи школског неуспеха. Другим речима, то што наставници виде смисао допунске наставе указује на њихова уверења о неуспеху као променљивом феномену.

Што се тиче наставничких уверења о улози групног рада у превазилажењу проблема школске неуспешности, наставници немају јасан став о томе да ли су методе кооперативног учења ефикасне у раду са неуспешним ученицима. Овај налаз је посебно важан ако имамо у виду резултате међународних студија о ефикасности метода групног рада и кооперативног учења у превазилажењу управо проблема школског неуспеха (Waxman et al., 2001). Неодређен став наших наставника може указивати на то да они имају релативно мало искуства у примени групног рада и кооперативног учења у раду са неуспешним ученицима или да су скептични према овим методама. Због тога је важно омогућити наставницима да кроз иницијално образовање и континуирано практично искуство изграде одговарајућа уверења о овим методама, чиме би постали отворенији за њихову примену у раду са неуспешним ученицима.

Када је реч о наставничкој самоперцепцији одговорности за неуспех ученика, наши налази показују да наставници нису сигурни колика је њихова одговорност за школски неуспех. Неодлучност у погледу улоге наставника у превазилажењу слабог школског постигнућа ученика може се схватити и као стратегија давања избегавајућих одговора на питања која се односе на „осетљиву тему“ одговорности наставника за образовне исходе. Као основа за овакву тврдњу, могу послужити истраживачки налази који показују да наставници углавном избегавају да себи припишу одговорност за неуспех (Malinić, 2011) и друге проблеме у школи (Jošić et al., 2014).

Конечно, подаци показују да наставници имају доживљај да се посебно ангажују око неуспешних ученика тако што се додатно припремају за рад са њима у редовној настави и тако што их охрабрују да буду активни на часу. У фактор коме припадају ставке у вези са подршком неуспешним ученицима сврстала се ставка која се односи на уверење наставника да су неуспешни ученици веома успешни у активностима изван школе. Ово уверење у извесној мери поткрепљује наставничка уверења да је проблем у незаинтересованости ученика за школу, јер се може претпоставити да су они успешни у оним активностима у којима желе да буду успешни и у којима се ангажују, а то су активности које су ближе њиховим личним интересовањима. У прилог нашој претпоставци иду и новији истраживачки налази из наше средине који показују да ученици сами истичу да се више ангажују у ваншколским активностима зато што могу самостално да их бирају, пружају им више забаве, омогућују им да остваре личне потенцијале, у њима нема притиска нити спољашњег надзора и слично (Malinić, 2014). Узимајући

у обзир поменути ставку, овај фактор се може разумети и као наставничка порука да се вреди трудити око неуспешних ученика. Као подршка нашој интерпретацији иду и налази корелационе анализе факторских скорова која је показала да постоји умерена негативна корелација између фактора наставничких уверења о природи школског неуспеха и фактора који се односи на наставничку подршку неуспешним ученицима. Другим речима, наставници који више верују у то да је неуспех појава на коју се може утицати више се ангажују у подстицању слабих ученика и више настоје да диференцирају своју наставу. Овај налаз још једном потврђује резултате ранијих студија о повезаности наставничких уверења и поступака (Ertmer, 2005; Lim & Chai, 2008; Malinić, 2014; Radišić, 2013).

Наши резултати показују да учитељи изражавају знатно виши степен слагања са тврдњама које се односе на фактор наставне подршке неуспешним ученицима у односу на предметне наставнике. Разлика у корист учитеља може се објаснити специфичностима иницијалног образовања учитеља и другачијим контекстом у коме учитељи раде са неуспешним ученицима. Наиме, иницијално образовање у већој мери усмерава учитеље на њихову улогу у превазилажењу неуспеха ученика, обезбеђујући им обухватније и систематичније педагошко-психолошко образовање. С друге стране, организација наставе омогућује учитељима да континуирано прате неуспешне ученике током четворогодишњег периода и да флексибилно прилагођавају планиране активности како би ефикасније индивидуализовали приступ овим ученицима.

Закључак

Посматрана заједно, три аспекта односа наставника основних школа према школском неуспеху и неуспешним ученицима указују на закључак да наставници не виде себе као најодговорније за слабе резултате појединих ученика, премда препознају своју улогу у превазилажењу овог проблема. Као што смо видели, наставници верују да слаби ученици имају потенцијале, да настоје да охрабрују такве ученике на часу, да се посебно припремају за рад са њима, као и да допунска настава има смисла као мера помоћи неуспешним ученицима. Међутим, подстицајно окружење које чине описана наставничка уверења и праксе није довољно да превлада одсуство ученичке иницијативе и њихову незаинтересованост за школу. Остаје дилема колико су наставници критички оријентисани према својој пракси и колико су компетентни да процене ефективност својих наставних стратегија у раду са неуспешним ученицима. С једне стране, требало би узети у обзир претпоставку да немају довољно искуства са методама кооперативног учења, што њихове перцепције у овом домену чини више заснованим на непровереним имплицитним уверењима него на конкретним показатељима из праксе. С друге стране, можемо се питати које конкретне активности наставници подразумевају под охрабривањем неуспешних ученика на часу, припремама за рад са њима, колико често те активности практикују, да ли наставници умеју да процене успешност тих активности и да ли их коригују

у складу са повратним информацијама. У том смислу, додатна етнографска студија, која би подразумевала посету часовима и квалитативну анализу наставничких стратегија у раду са неуспешним ученицима, могла би да одговори на истраживачка питања произашла из ове студије. Такође, иако је ово истраживање понудило прве генерализабилне налазе о односу наставника о школском неуспеху, будућа истраживања овог феномена ваљало би усмерити ка развијању ширег инструмента којим би били обухваћени сви аспекти наставничких уверења и пракси повезаних са школским неуспехом.

Литература

- Alkhrisha, M. B. (1994). A Study of Pre-Service and Professional Teachers' Attitudes toward Grade Retention. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Cincinnati.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and Family Paths to Pupil Achievement. *Social Behavior and Personality*, Vol. 34, No. 8, 907-922.
- Arroyo, A. A. & Rhoad, R. (1999). Meeting Diverse Student Needs in Urban Schools: Research-Based Recommendations for School Personnel. *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145-153.
- Blanchard, J. (2002). *Teaching and Targets: Self-Evaluation and School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Brophy, J. E. (1989). Uticaj nastavnika na postignuća učenika. U M. Kovačević & N. N. Šoljan (ur.), *Psiholojska znanost i edukacija* (str. 87-108). Zagreb: Školske novine.
- Delisle, J. & Berger, S. L. (1990). Underachieving Gifted Students. *Eric-Rieo*. Retrieved January 10, 2012 from the World Wide Web
<http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>
- Džinović, V. (2004). Biti neuspešan u školi je izbor. U S. Milanović Nahod i N. Šaranović Božanović (ur.), *Znanje i postignuće* (str. 178-188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 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.
- 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.
- Good, T. L. & Brophy J. E. (1991). *Looking in Classrooms*. New York. Harper Colins Publishers.
- Hoover Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 28, No. 2, 46-49.
- 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.
- Jošić, S., Džinović, V. & Ćirović, I. (2014). Teacher's Perceptions of Factors Impeding School Improvement in Serbia. *Psihologija*, God. 47, No. 2, 231-247.
- 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.

- 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.
- 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*, 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.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
- Plewis, I. (1991). Underachievement: A Case of Conceptual Confusion. *British Educational Research Journal*, Vol. 17, No. 4, 377-385.
- Porter, L. (2000). *Student Behaviour: Theory And Practice For Teachers*. St Leonards NSW: Allen & Unwin.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*. Vol. 42, No. 4, 203-220.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, Vol. 93, No. 3, 223-231.
- Radišić, J. (2013). Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces. *Doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Ridlon, C. L. (2009). Learning Mathematics via a Problem-Centered Approach: A Two-Year Study. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 11, No. 4, 188-225.
- Rivard, L. P. (2004). Are Language-Based Activities in Science Effective for All Students, Including Low Achievers? *Science Education*, Vol. 88, No. 3, 420-442.
- Spevak, P. A. & Karinch, M. (2000). *Empowering Underachievers: How to Guide Failing Kids (8-18) to Personal Excellence*. New Jersey: New Horizont Press.
- Stojnov, D., Džinović, V. & Pavlović, J. (2008). Kelly Meets Foucault: Understanding School Underachievement. *Journal of Constructivist Psychology*, Vol. 21, No. 1, 43-59.
- Waxman, H., Padron, Y. & Arnold, K. (2001). Effective Instructional Practices for Students Placed at Risk of Failure. In G. Borman, S. Stringfield & R. Slavin (Eds.), *Title I: Compensatory Education at the Crossroads* (pp.137-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievement in Schools*. London: Routledge Falmer.

Подаци о ауторима

Др Душица Малинић је научни сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду.
E-mail: malinic.dusica@gmail.com

Др Владимир Џиновић је научни сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду.
E-mail: v.dzinovic@gmail.com

Ивана М. Јакшић, мастер психолог, је истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду.
E-mail: ivanamjaksic@gmail.com