

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Dušica M. Malinić

**PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVNIKA  
U RADU SA NEUSPEŠNIM UČENICIMA**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Dušica M. Malinić

**TEACHERS' PEDAGOGICAL  
APPROACHES IN WORKING WITH  
UNDERACHIEVERS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2014

Mentor:

dr Ljubomir Kocić, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Datum odbrane:

\_\_\_\_\_

## **PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVNIKA U RADU SA NEUSPEŠNIM UČENICIMA**

### **Rezime**

Polazeći od shvatanja da pedagoška znanja i veštine nastavnika bitno utiču na kvalitet nastavnog procesa i obrazovne ishode učenika, u teorijskom delu rada nastojali smo da odredimo značenje konstrukta „pedagoški pristup“ nastavnika i da sagledamo njegove strukturalne komponente. Razmatrali smo različite teorijske i empirijske sadržaje koji se odnose na nastavnikova pedagoška uverenja, osobine ličnosti, profesionalnu kompetentnost, aktivnosti koje realizuje u nastavi sa didaktičko-metodičkog aspekta, kao i načine na koje kreira podsticajno okruženje za uspešne školske rezultate učenika. Ukazali smo na neka pedagoška rešenja koja su se pokazala kao efikasna u borbi protiv neuspeha učenika i njegovog otuđivanja od škole. Opazili smo da je u svakom pedagoškom rešenju nastavnik prepoznat kao ključni agens promene sa velikim stepenom lične odgovornosti za školsko postignuće učenika.

Uzimajući u obzir napred spomenuta razmatranja realizovali smo istraživanje u nameri da identifikujemo karakteristike pedagoških uverenja nastavnika, kao i postupke koje primenjuju u radu sa neuspešnim učenicima. U istraživanju su učestvovali nastavnici (N=200) i učenici (N=241) iz osnovnih škola sa šireg područja grada Beograda. Ispitivali smo nastavnike koji predaju srpski jezik, strani jezik, istoriju, matematiku, fiziku i hemiju. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici šestog i sedmog razreda koji imaju jednice i/ili dvojke iz napred navedenih predmeta (grupa neuspešnih učenika), kao i oni koji nemaju jednice i/ili dvojke iz spomenutih predmeta (grupa za poređenje).

Za potrebe ovog rada konstruisani su posebni upitnici kojima smo ispitivali nastavnike i učenike o značenjima koja pripisuju različitim aspektima postignuća, kao i karakteristikama neuspešnih učenika. Nastojali smo da utvrdimo stavove nastavnika prema neuspešnim učenicima i da identifikujemo aktivnosti i ponašanja koja u radu sa neuspešnim učenicima ispoljavaju. Interesovalo nas je da li postoji veza između stavova i aktivnosti nastavnika, odnosno da li je moguće izvršiti predikciju ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima na osnovu stavova koje imaju prema neuspehu. Takođe, namera nam je bilo da utvrdimo sličnosti i razlike između nastavnika i učenika u

percepciji učestalosti pojedinih aktivnosti i oblika ponašanja nastavnika koji se ispoljavaju u radu sa neuspešnim učenicima.

Rezultati pokazuju da nastavnici pridaju različita značenja školskom neuspehu kao konceptu, kao i da su ta značenja određena uzrokom (obeležjem) za koje procenjuju da u najvećoj meri doprinosi pojavi ovog fenomena. Utvrđeno je da strukturu pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu čine uverenja o: a) neuspešnim učenicima; b) pedagoškoj kompetentnosti za rad sa neuspešnim učenicima; c) ličnoj odgovornosti za neuspeh učenika i d) načinima pomoći neuspešnim učenicima. Što se tiče samopercepcije aktivnosti i ponašanja prema neuspešnim učenicima nastavnici su usaglašeni u pogledu kontinuiranog postojanja lične motivisanosti za rad sa ovim učenicima, kao i u pogledu učestale primene poželjnih (podsticajnih) postupaka, a retke primene nepoželjnih postupaka. Međutim, poređenje učeničkih i nastavničkih odgovora pokazalo je da postoje razlike u percepciji učestalosti spomenutih postupaka. Za sve poželjne postupke učenici navode da su ređe prisutni u nastavi nego što navode nastavnici. Razlike su izraženije kada se u obzir uzme prisustvo slabih ocena i učenička samopercepcija uspeha. Niža samopercepcija školskog uspeha, prisustvo i broj slabih ocena pozitivno koreliraju sa mišljenjem učenika da nastavnici češće primenjuju nepoželjne (neprikladne) nastavne postupke, a prikladne ređe. Osim toga, utvrđeno je da postoje razlike u korelaciji između poželjnih i nepoželjnih postupaka i različitih tipova pedagoških uverenja nastavnika. Takođe, nalazi pokazuju da je moguće izvršiti i predikciju svih postupaka nastavnika na osnovu stavova (uverenja) koje imaju o školskom neuspehu kao konceptu, osim postupaka koji se odnose na iniciranje različitih oblika saradnje sa kolegama i roditeljima neuspešnih učenika. U zaključnim razmatranjima ukazano je na potrebu za boljom pedagoškom pripremljenošću nastavnika za rad sa neuspešnim učenicima i izneti su neki predlozi kako da se na tom planu i deluje.

*Ključne reči:* pedagoški pristup, nastavnik, neuspešan učenik, pedagoška uverenja, aktivnosti, ponašanje nastavnika.

Naučna oblast: pedagogija

Uža naučna oblast: opšta pedagogija

UDK broj: 371.213.3:371.212.72

# **TEACHERS' PEDAGOGICAL APPROACHES IN WORKING WITH UNDERACHIEVERS**

## **Abstract**

Starting from the concept that teacher's pedagogical knowledge and skills significantly affect the quality of teaching process and student's educational outcomes, in the theoretical part of this thesis we sought to determine the meaning of the teacher's "pedagogical approach" construct and to study its structural components. We considered various theoretical and empirical subject matters that were related to the teacher's pedagogical beliefs, personality traits, professional competence, teaching activities implementing didactic and methodological aspects, as well as paths to create an enabling environment to obtain student's successful school performance. We pointed out some pedagogical solutions that have been proven effective in the struggle against student's failure and his alienation from school. We noted that every pedagogical solution recognized a teacher as the key agent of change with a high degree of a personal responsibility for the student's academic achievement.

Taking into account the above-mentioned deliberations, we conducted a research in order to identify the characteristics of teachers' pedagogical beliefs and practices they apply in working with underachievers. The study involved teachers (N = 200) and students (N = 241) of primary schools from the wider area of Belgrade. We investigated teachers of Serbian language, foreign language, history, mathematics, physics and chemistry. The research covered students of the sixth and seventh grade who had Fs (insufficient grades) and Ds (sufficient grades) in the above-mentioned subjects (the group of underachievers), as well as those who did not have Fs or Ds in the same subjects (the group for comparison).

For the purposes of this study, special questionnaires were created to interrogate teachers and students in order to determine the meanings they attributed to different aspects of achievement, as well as those they attributed to the characteristics of unsuccessful students. We tried to establish teachers' attitudes towards underachievers

and to identify activities and behavior teachers expressed in working with them. We were interested in whether there was a relationship between teachers' attitudes and their activities, or whether it is possible to predict the teachers' behavior towards underachievers based on the attitudes they had towards failure. Additionally, our intention was to define similarities and differences between teachers and students regarding the perception of frequency of certain teachers' activities and behavior manifested in working with underachievers.

The results showed that teachers assigned various meanings to school failure as a concept, and that those meanings were determined by the cause (the characteristic) which was estimated largely to contribute to the occurrence of this phenomenon. It was found that the structure of teachers' pedagogical beliefs about school failure consisted of the beliefs about: a) underachievers; b) pedagogical competence in dealing with underachievers; c) personal responsibility for the failure of students; and d) the ways to help underachievers. As for the self-perception of activities and behavior towards unsuccessful students, teachers concurred on the subject of the continuity of personal motivation in working with these students, as well as regarding the frequent application of desirable (incentive) approaches but rare application of undesirable ones. However, the comparison of teachers and students' responses showed that there were differences in the perception of the frequency of these activities. In contrast to teachers, students indicated that all of desirable approaches were rarely present in the classroom. The differences were more explicit when one took into consideration the presence of low grades and students' self-perception of achievement. Lower self-perception of school achievement, attendance and the number of low grades positively correlated with students' opinion that teachers more often applied undesirable (inappropriate) approaches and rarely the appropriate ones. Furthermore, it was found that there were differences in the correlation between desirable and undesirable approaches and various types of teachers' pedagogical beliefs. Moreover, the findings showed that it was also possible to predict all of the teachers' approaches based on attitudes (beliefs) they had towards school failure as a concept, except for approaches that referred to instigating different forms of cooperation with their colleagues and underachievers' parents. In concluding remarks, it is pointed out that there is a need for better pedagogical

preparedness of teachers for working with underachievers, and some suggestions how to act in this area are brought out.

*Key-words: pedagogical approach, teacher, underachiever, pedagogical beliefs, activities, teachers' behavior.*

Scientific field of study: Pedagogy

Field of academic expertise: General pedagogy

UDK number: 371.213.3:371.212.72



## SADRŽAJ

UVOD .....	1
------------	---

### I

## TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

<b>1. PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVNIKA I NEUSPEŠNI UČENICI .....</b>	<b>5</b>
---	----------

1.1. Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima: pojmovno-terminološko određenje.....	5
1.2. Pedagoški pristupi nastavnika učeniku: razlike između tradicionalne i moderne paradigme .....	11
1.3. Očekivanja nastavnika u nastavi od neuspešnog učenika .....	16
1.4. Nastavnikovo ponašanje u nastavi i neuspešan učenik .....	19
1.5. Stil predavanja i stil učenja: zašto je kompatibilnost potrebna? .....	21

<b>2. KOMPONENTE PEDAGOŠKOG PRISTUPA NASTAVNIKA .....</b>	<b>24</b>
---	-----------

2.1. Pedagoška uverenja nastavnika .....	25
2.2. Osobine ličnosti nastavnika .....	32
2.3. Profesionalna kompetentnost nastavnika .....	35
2.4. Aktivnosti nastavnika u nastavi: didaktičko-metodički koncept .....	46
2.4.1. Nastavne metode i oblici nastavnog rada .....	47
2.4.2. Davanje povratne informacije i ocenjivanje učenika .....	53
2.5. Socioemocionalna klima i rukovođenje odeljenjem .....	57
2.5.1. Komunikacija u nastavi .....	66

<b>3. PEDAGOŠKA REŠENJA U OBLASTI ŠKOLSKOG NEUSPEHA: uloga nastavnika u različitim modelima i strategijama pomoći neuspešnom učeniku .....</b>	<b>71</b>
--	-----------

3.1. Vrste programa podrške.....	72
3.2. Komparativna analiza tri programa podrške neuspešnim učenicima i učenicima u riziku od neuspeha .....	75
3.3. Napredovanje kroz individualni pristup .....	80
3.4. Program opismenjavanja kao primarna prevencija na početku školovanja .....	82
3.5. Podsticanje motivacije kao strategija pomoći neuspešnim učenicima .....	83
3.6. Individualni pristup neuspešnim učenicima: konstruktivna konfrontacija .....	89
3.7. Razgovor kao strategija pomoći neuspešnom učeniku .....	91
3.8. Strategije za upravljanje ponašanjem učenika .....	93
3.9. Preporuke nastavnicima za rad sa neuspešnim učenicima .....	95
3.10. Dopunska i alternativna rešenja za neuspešne učenike i učenike u riziku od napuštanja škole .....	101

## II METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja .....	109
2. Definisanje osnovnih pojmova .....	110
3. Cilj i zadaci istraživanja .....	110
4. Varijable istraživanja .....	112
5. Hipoteze istraživanja .....	112
6. Uzorak istraživanja .....	113
7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	116
8. Tok istraživanja .....	118
9. Obrada podataka .....	118

## III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

1. PEDAGOŠKA UVERENJA NASTAVNIKA O ŠKOLSKOM NEUSPEHU .121	
1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu .....	121
1.1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu u odnosu na pol, nastavni predmet i godine radnog staža .....	121
1.2. Karakteristike tipičnog neuspešnog učenika .....	123
1.2.1. Karakteristike neuspešnog učenika: razlike među nastavnicima u odnosu na pol, nastavni predmet i godine radnog staža .....	125
2. STAVOVI NASTAVNIKA PREMA ŠKOLSKOM NEUSPEHU I NEUSPEŠNIM UČENICIMA .....	127
2.1. Interkorelacije faktora stavova nastavnika prema školskom neuspehu i neuspešnim učenicima .....	140
2.2. Faktori stava i pol .....	140
2.3. Faktori stava i dužina radnog staža nastavnika .....	141
2.4. Faktori stava i nastavni predmet .....	141
3. AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA PREMA NEUSPEŠNIM UČENICIMA .....	143
3.1. Interkorelacije faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika .....	154
3.2. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i pol .....	155
3.3. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i dužina radnog staža nastavnika .....	156
3.4. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i nastavni predmet .....	156

<b>4. ODNOS IZMEĐU STAVOVA I AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA .....</b>	<b>157</b>
4.1. Korelacija faktora stava sa faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika .....	157
4.2. Linearna regresija faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika .....	160
<b>5. ŠKOLSKO POSTIGNUĆE: PERCEPCIJA UČENIKA .....</b>	<b>166</b>
5.1. Značenja konstrukta „školski uspeh“ .....	166
5.2. Percepcija i samopercepcija školskog neuspeha i značenja konstrukta „školski neuspeh“ .....	170
<b>6. AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA .....</b>	<b>173</b>
6.1. Interkorelacije faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika .....	183
6.2. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika i pol .....	185
6.3. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena .....	185
6.4. Korelacija broja slabih ocena i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika .....	187
6.5. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika i samopercepcija uspeha .....	188
<b>7. POREĐENJE UČENIČKIH I NASTAVNIČKIH ODGOVORA O AKTIVNOSTIMA I PONAŠANJIMA NASTAVNIKA PREMA NEUSPEŠNIM UČENICIMA .....</b>	<b>190</b>
<b>8. OSVRT NA REZULTATE ISTRAŽIVANJA U CELINI .....</b>	<b>197</b>
<b>ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE .....</b>	<b>208</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>220</b>
<b>PRILOZI .....</b>	<b>235</b>

# UVOD

*„Nijedan faktor ne može osuditi dete na neuspeh niti postoji jedno rešenje problema akademskog neuspeha. Međutim, koncentrišući se na nastavnika, može se doći do dela rešenja. Od svih faktora koji utiču na akademsko postignuće, nastavnici imaju najviše uticaja na školska iskustva učenika.“*

Parsley & Corcoran, 2003: 85

U periodu ubrzanih društvenih promena od škole se očekuje više nego ikada do sada. Promene zahtevaju kvalitetna znanja i veštine, visoku osposobljenost pojedinca da samostalno i nezavisno misli i odlučuje i da adekvatno odgovori zahtevima i očekivanjima modernog društva u kome živi. Škola se javlja kao značajan agens socijalizacije koji treba da omogući takva znanja i veštine na osnovu kojih je moguća dalja lična i profesionalna izgradnja identiteta. Biti uspešan u svim ključnim aspektima životnog ciklusa postaje važan cilj, a postizanje školske uspešnosti predstavlja zadatak od velikog nacionalnog interesa (King, 1994).

U potrazi za kvalitetom u znanju, roditelji često biraju škole koje su, prema nekim kriterijumima, označene kao kvalitetnije u odnosu na druge škole sličnog tipa. Želje za kvalitetnom nastavom i kvalitetnim obrazovanjem predstavljaju snažan podsticaj ulaganju roditeljskih napora da se te želje i ostvare. Formalnim i manje formalnim putevima roditelji se raspituju o potencijalima nastavnog kadra iz željene škole, svesni činjenice da je nastavnik ključni resurs kvaliteta obrazovanja. Vilijem Gloser (Glasser, 1999) ističe da jedino nastavnici mogu da izmene obrazovanje, pa je za obrazovne ishode učenika i njihov školski napredak veoma važno da imaju kvalitetne nastavnike. Istraživački nalazi pokazuju da nastavnik predstavlja najvažniji resurs u učenju učenika, kao i da je kvalitetan nastavnik uspešan u radu sa učenicima različitih nivoa uspešnosti (prema: Marzano, Pickering & Pollock, 2001).

U procesu osmišljavanja i realizacije nastavnih aktivnosti od nastavnika se očekuje da uvažava definisane obrazovne standarde, kao i specifične individualne potrebe učenika. Nastavnik treba da artikulise određene ciljeve u odnosu na tri kognitivna domena, odnosno u pogledu onoga šta učenici treba da znaju, razumeju i umeju da primene. Uzimajući to u obzir, nastavnik bi trebalo da pripremi nastavu visokog kvaliteta uz uvažavanje ključnih principa diferencijacije (Gartin *et al.*, 2002). Istraživači su saglasni da ne postoji jedan, univerzalno dobar način nastave. Kvalitetna nastava je domenspecifična i pod uticajem je kulturnog konteksta i profesionalne tradicije jednog naroda. Imajući to u vidu veliki istraživački projekti, kao što je TALIS, više su usmereni na identifikovanje različitih kvalitetnih nastavnih praksi, nego na utvrđivanje jednog „optimalnog“ tipa nastavne prakse (OECD, 2009). Međutim, sve uspješne prakse imaju zajedničku karakteristiku, a to su kvalitetni nastavnici od kojih se očekuje da, pored stručnih znanja, poseduju i znanja o tome kako da podučavaju i kako da razumeju načine na koje učenici uče. Zapravo, znanje nastavnika o tome kako učenici uče može da predstavlja ključnu razliku između kvalitetne i nekvalitetne nastave.

Pedagoška znanja nastavnika oblikuju nastavnu praksu i u velikoj meri utiču na načine na koje nastavnik pristupa svakodnevnom radu sa učenicima. Nalazi potvrđuju da su nastavnici sa boljom pedagoškom pripremljenošću i više znanja o nastavi uspješniji u radu sa učenicima različite školske uspješnosti (Darling-Hammond & McLaughlin, 1999). Aktivnosti nastavnika u nastavi, izbor oblika rada i nastavnih metoda, kao i izbor adekvatnih procedura podrške i pomoći učenicima, iako nisu samo pod uticajem pedagoških znanja nastavnika neosporno su određena (omeđena) njihovim sadržajem i strukturom. U tom smislu, nastavnikov pristup učeniku značajno se razlikuje u kvalitetnoj i nekvalitetnoj nastavi. Kvalitetna nastava je učenicima privlačna i izazovna, sadržajni i idejno bogata, a težište nastavnog rada stavljeno je na razumevanje esencijalnog. U njoj je zastupljena saradnja, omogućen je izbor i učenje na zanimljive načine. U kvalitetnoj nastavi se vodi računa o obrazovnim ciljevima učenika i njegovom napretku, a obrazovna očekivanja nastavnika veoma jasno su izražena (Gartin *et al.*, 2002).

Neosporno je da kvalitet nastave predstavlja značajan kontekst učenja i školskog postignuća učenika (Scheerens & Bosker, 1997 prema: OECD, 2009). Kvalitetna

nastava podstiče realizaciju i razvoj potencijala učenika koji treba da rezultira u njegovim obrazovnim ishodima i školskom postignuću. Međutim, u situaciji školskog učenja gotovo uvek se mogu pronaći učenici čije je školsko postignuće nisko ili niže od očekivanog i koji prema zvaničnim pokazateljima postignuća predstavljaju neuspešne učenike i/ili učenike u riziku od neuspeha. Uprkos činjenici da su neuspešni učenici oduvek postojali u poslednje vreme je došlo do porasta broja onih učenika koji nisu spremni da odgovore zahtevima škole ili koji nisu u mogućnosti da se suoče sa aktuelnim obrazovnim izazovima (prema: Martin & Hagan-Burke, 2002). Iz tog razloga u fokusu brojnih istraživanja je iznalaženje pristupa kojima bi se odgovorilo na obrazovne potrebe ovih učenika. Kao podršku tom cilju istraživači u obrazovanju su razvili i testirali eksperimentale programe uzimajući u obzir obrazovne mogućnosti učenika u riziku od školskog neuspeha (King, 1994). Gotovo u svim programima akcenat je stavljen na promenu nastavne prakse, a glavni nosilac tih promena je nastavnik.

U kvalitetnoj nastavi za nastavnika je profesionalni izazov da pronade pedagoška rešenja adekvatna pedagoškim problemima u učionici. Podrška je potrebna svim učenicima, ali posebno je značajna za školski napredak učenika koji ispoljavaju teškoće u učenju i ponašanju, koji imaju probleme emocionalne prirode i koji su u riziku od neuspeha ili su već neuspešni. Učenici različitih sposobnosti, različitog školskog postignuća i sa različitim školskim problemima nemaju potrebu za istim pedagoškim tretmanom i pristupom nastavnika. Za nastavnika je veoma važno da ume da prepozna o kakvom pedagoškom problemu učenika je reč da bi se na njega umeo adekvatno da odgovori. Pošto je u fokusu ovog rada pedagoški pristup neuspešnim učenicima na narednim stranama nastojaćemo da ukažemo na različita značenja konstrukta „neuspešan učenik“, da definišemo konstrukt „pedagoški pristupi nastavnika“, ali i da ove konstrukte posmatramo u dve različite nastavne paradigme, kao dva konceptualna okvira realizacije nastavnikovog pristupa neuspešnim učenicima.

# I

## TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

# 1. PEDAGOŠKI PRISTUPI NASTAVNIKA I NEUSPEŠNI UČENICI

## 1.1. Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima: pojmovno-terminološko određenje

*Pedagoški pristup nastavnika.* U Rečniku srpskog jezika (2007) pridev „pedagoški“ je određen kao način, postupak koji je u skladu sa načelima pedagogije kao nauke o vaspitanju i obrazovanju mladih. Inđić i Inđić (1972) ovaj pridev određuju na osnovu definisanja pedagogije kao nauke koja proučava vaspitne ciljeve i procese, kao i teoriju obučavanja drugih. S ove tačke gledišta svaki pedagoški proces, u najširem smislu, predstavlja proces koji je usmeren na obrazovanje i vaspitanje pojedinca. U užem smislu, reč je o organizovanom, planiranom, osmišljenom, usmerenom toku ostvarivanja obrazovanja i vaspitanja (Pedagoški leksikon, 1996), referentnom okviru realizacije i operacionalizacije onoga što bi trebalo da se podrazumeva pod pedagoškim pristupom nastavnika.

U pedagogiji, kao i svakoj drugoj nauci, postoji određeni pristup predmetu proučavanja. Kao pojam velike opštosti, pristup se u Rečniku srpskog jezika (2007) javlja kao odrednica koja je definisana u više značenja. Jedno od značenja je: „prilaz temi, način pristupanja kakvom razmatranju;-naučnom problemu“ (str 1050). U drugom značenju reči pristup se objašnjava kao uvodni, početni, prethodni deo. Pored toga i glagol „pristupiti“ definisan je u više značenja. U jednom značenju odnosi se na stupanje u bliže odnose; približavanje svojih stavova nečemu ili nekome, pridruživanje. U drugom značenju, pristupiti znači prihvatiti se nekakvog posla.

Uprkos činjenici da su oba ključna pojma definisana uvid u raspoloživu pedagošku literaturu upućuju na zaključak da konstrukt „pedagoški pristup“ nema svoje određenje. Ovakvo stanje proizilazi iz najmanje tri razloga.

Prvo, reč je o konstrukt koji **nije u upotrebi u našem jeziku**, jer na osnovu pregleda relevantne literature, rečnika, enciklopedija, leksikona opažamo da se u pedagoškoj ravni ova sintagma uopšte ne spominje. U prilog ovom objašnjenju govori i



činjenica da ni u Pedagoškoj enciklopediji (1989) ni u Pedagoškom leksikonu (1996) ne postoji određenje konstrukta „pedagoški pristup“. Uz pridev „pedagoški“ mogu se naći određenja: definicije, situacije, stvarnosti, standarda, praktičizma, procesa, prevencije, obrazovanja nastavnika, teorije, prakse, inovacije, futurologije, kibernetike i brojnih drugih pojmova među kojima pristup nema svoje mesto.

Drugo, **pridev „pedagoški“**, kao gradivni element ovog konstrukta, **nema isto značenje** u različitim govorno jezičkim sredinama. Ovakva situacija prozilazi iz različitog shvatanja i upotrebe termina pedagogija. Termini „pedagogija“ i „pedagoški“ uglavnom se koriste na jedan od dva načina. Na primer, Lokrin (Loughran, 2010) ističe da se u zemljama anglosaksonskog govornog područja pedagogija često koristi kao sinonim za nastavu, dok u evropskim zemljama ovaj pojam ima šire značenje i odnosi se na učenje i nastavu kao dva procesa koja se međusobno prožimaju. Za ovog autora pedagogija uključuje dva aspekta učenja. „Prvi se odnosi na ono šta i kako učenik uči, a drugi govori o nastavniku kao onome koji uči o nastavi i svojoj profesionalnoj ekspertizi” (Loughran, 2010: 37). Lokrin naglašava da „razmišljanja o pedagogiji na ovaj način osvetljavaju nastavu kao edukativni proces i za učenike i za nastavnike, pre nego kao skup tehničkih veština” (str. 37). Znanje o nastavi on razdvaja od pedagoške ekspertize i pedagogije: za njega je pedagogija veza između nastave i učenja. Za neke druge autore pedagogija je umetnost ili nauka o tome kako biti nastavnik. Takođe, pedagogija se posmatra kao skup svih aktivnosti vezanih za nastavu i kao metod podučavanja, dok se postupci nastavnika definišu kao skup nastavnih strategija i metoda u nastavi (Khader, 2012). U nekim radovima se pristupi nastavnika i oblici rada u nastavi nazivaju zajedničkim imenom pedagoški postupci ili pedagoška praksa u nastavi. Na primer, u zemljama sub-saharne Afrike smatra se da se pedagoški pristupi mogu okarakterisati kao „autoritarni postupci zasnovani na dominaciji nastavnika i frontalnom radu” (Altinyelken, 2010:151). Dakle, problem sa određivanjem značenja prideva „pedagoški“ je proishod svođenja predmeta pedagogije kao nauke na sadržaje predmeta didaktike i metodike nastave kao naučnih disciplina.

Treće, sve ono što bi moglo da se koristi za objašnjenje značenja konstrukta „pedagoški pristup“ **mora i samo biti pojašnjeno u pedagoškom smislu**. Ako pedagoški pristup nastavnika posmatramo kao teorijski konstrukt čiji su indikatori pedagoške aktivnosti, odnosno praktični postupci kojima se ide ka željenom cilju,

postavlja se pitanje šta se podrazumeva pod sintagmom „pedagoška aktivnost“. Međutim, ni ova sintagma nema određeno značenje u raspoloživoj pedagoškoj literaturi. Čini se da je ovaj konstrukt u praksi često izjednačavan sa jednim drugim konstruktom i njegovim značenjem. Preciznije, češće se govori o aktivnostima nastavnika u nastavi, nego o pedagoškim aktivnostima kao operacionalizaciji pedagoškog pristupa nastavnika. Najopštije gledano, aktivnost se definiše kao „organizovano ponašanje, odobreno od strane nastavnika kao nešto što doprinosi dečjem razviću, ali u kome je dete angažovano zbog unutrašnjih zadovoljavajućih elemenata ili zato što ono vodi cilju za kojim dete teži“ (Inglis i Inglis, 1972: 12). Aktivnost, kao pojam velike opštosti, koristi se i kao sinonim za akciju, pokret, ponašanje, mentalne procese, psihološko funkcionisanje i slično. Ovaj pojam bliže se određuje pridevom uz koji stoji. Na primer, govori se o aktivnosti usmerenoj ka cilju ili problemski orijentisanoj aktivnosti (Reber, 1985). Aktivnost u nastavi se određuje kao insistiranje na ličnom angažovanju učenika u cilju razvijanja samostalnosti u daljem radu, mišljenju i rezonovanju. Zasniva se na psihološkim karakteristikama učenika, kao što su sposobnosti, interesovanja, potreba za aktivizacijom i eksploracijom (Pedagoški leksikon, 1996). Smatramo da pedagoške aktivnosti imaju šire značenje od aktivnosti u nastavi i da pristup uključuje komponentu aktivnosti kao procesni fenomen, ali se nikako ne može s njom izjednačiti niti samo na nju svesti. Pristup uključuje obrazovna uverenja nastavnika o nekoj pedagoškoj problematici, kao i oblike ponašanja koje nastavnik ispoljava u svakodnevnoj nastavnoj praksi i u ophođenju prema učenicima.

Iz navedenog se može zaključiti da je reč o konstrukt koji je mnogo lakše opisati nego definisati. Smatramo da se **pedagoški pristup nastavnika može posmatrati kao skup obrazovnih uverenja nastavnika i njegovih postupaka (aktivnosti i ponašanja) u nastavi koji su usmereni na dobrobit učenika**. Ipak, pre nego što za potrebe ovog rada operacionalizujemo definiciju pedagoškog pristupa nastavnika, neophodno je da odredimo značenje još jednog konstrukta. Reč je o konstrukt „neuspešan učenik“.

*Neuspešan učenik.* U određivanju značenja konstrukta „neuspešan učenik“ bazično polazište je razmatranje značenja koncepta „školski neuspeh“. Neki autori smatraju da je reč o konceptu koji zbunjuje (Plewis, 1991; Smith, 2005), a kao argumente navode još uvek brojna pitanja i nedoumice u definisanju, merenju li

rešavanju problema koji se na ovaj koncept odnose. Iako je reč o aktuelnom društvenom problemu istraživači i teoretičari obrazovanja još uvek nisu postigli usaglašenost oko njegovog značenja. Nedostatak konsenzusa u definisanju ovog koncepta prishodi iz upotrebe termina koje je same po sebi teško kvantifikovati (Smith, 2005). Na primer, postavljaju se pitanja: Šta čini uspešno dete? Kako se može meriti njegov potencijal? Da li se darovitost može definisati upotrebom inteligencije? Ako se ova pitanja uzmu u obzir onda se za sintagmu „neuspešan daroviti učenik“ može reći da je potpuno paradoksalna (Ford, 1992). Ova i slična pitanja uticala su na to da neki istraživači u operacionalizaciju definicije školskog neuspeha uključe statističke mere razlike (na primer, Lau & Chan, 2001). Reč je o konstrukt koji nema jedinstveno značenje i koji se najčešće definiše u odnosu na uzroke koji do njega dovode (West & Pennell, 2003).

Za jednu grupu autora, koja je ujedno i najbrojnija, neuspeh predstavlja nesklad između nekog indeksa sposobnosti i školskog postignuća (Delisle & Berger, 1990; Peters & Van Boxtel, 1999; West & Pennell, 2003). Neuspeh je viđen i kao razlika između očekivanog i ostvarenog postignuća učenika (Mandel, Marcus & Dean, 1995; Lau & Chan, 2001), pri čemu je očekivano određeno intelektualnim sposobnostima i skorovima na standardizovanim testovima postignuća (Thrumann & Wolfe, 1999). Drugim rečima, školski neuspeh je nisko postignuće učenika definisano ocenama koje su znatno ispod predikovanog postignuća na osnovu učenikovih mentalnih sposobnosti merenih inteligencijom ili standardizovanim testovima postignuća (McCall *et al.* 1992, prema: Smith, 2005).

Za drugu grupu autora generator neuspeha su sredinski faktori (Delisle & Berger, 1990; Malinić, 2009) i za njih je neuspeh karakteristika socijalne interakcije u kojoj je neuspešan učenik samo jedan od učesnika. U tom smislu, neuspeh je „domenspecifičan“ konstrukt (Delisle & Berger, 1990) koji se može posmatrati i kao proizvod loših interpersonalnih odnosa u školi, kao proishod nepovoljne socijalne klime ili neadekvatne obrazovne politike, ali i kako rezultat nedovoljno jasnih i preciznih udžbenika, preobimnog gradiva, neadekvatne pripremljenosti nastavnika (Milanović-Nahod & Spasenović, 2002; Malinić & Džinović, 2004), Kao širi, socijalni problem, školski neuspeh je neuspeh škole i školskog sistema u obezbeđivanju adekvatne podrške učenicima da postignu uspeh (Faubert, 2012).

Smatrajući da konstrukt školski neuspeh nije baš od velike pomoći u razumevanju postignuća učenika Smitova (Smith, 2005) razlikuje neuspešne (under achievers) od nisko uspešnih učenika (low achievers), a distinkciju zasniva na sledećem: neuspeh je individualni fenomen, problem učenika različitih sposobnosti koji izvesno vreme ne postižu uspeh kakav se od njih očekuje na osnovu njihovih sposobnosti, dok je nisko postignuće pre oznaka grupe učenika u populaciji onih koji dolaze iz siromašnih porodica. Sličnu distinkciju pravi i Pluis (Plewis, 1991) za koga je nedopustivo da jedan tako složen socijalni problem nema jedinstvenu definiciju. On čak predlaže da se neuspeh kao pojam izbací iz obrazovnog rečnika, da se zameni nekim manje problematičnim i preciznijim pojmovima ili da se ovaj koncept napusti u potpunosti.

O neuspehu se govori i kao o razlici između potencijalnog i aktuelnog postignuća, predikovanog i aktuelnog postignuća, ali i kao svojevrsnom propustu da se razvije i koristi sopstveni potencijal (prema: Hoover-Schultz, 2005). Određenje školskog neuspeha kao propusta u razvijanju i korišćenju potencijala pojedinog učenika smatramo najobuhvatnijim iz dva razloga. Prvo, ova definicija odslikava svu složenost problematike, a istovremeno ukazuje na dinamičku strukturu samog konstrukta. Drugo, na osnovu ove definicije konstrukt „neuspešan učenik“ se operacionalizuje kao relativna kategorija. Preciznije, na osnovu ove definicije neuspešan učenik nije nužno samo učenik koji ima slabe ocene. Neuspešnim učenikom možemo nazvati i učenika koji ima potencijala da bude „odličan učenik“ ali koji je, iz nekog razloga, propustio da razvije taj potencijal pa je ostvario školski uspeh „vrlo dobar“. Uzimajući u obzir sadržaj ove definicije, učenik sa školskim uspehom „dovoljan“ ne mora biti neuspešan učenik, ako je na ovom nivou postignuća uspeo da realizuje maksimum svog potencijala.

Iz napred navedene definicije školskog neuspeha moguće je odrediti i definiciju konstrukta „neuspešan učenik“. **Svaki učenik koji je propustio da razvije i koristi sopstveni potencijal u cilju svog školskog napretka može se nazvati neuspešnim učenikom.** Na osnovu ove definicije moglo bi se reći da u školama širom sveta ima više neuspešnih učenika nego što se na osnovu pokazatelja postignuća može zaključiti. Ovde namerno spominjemo pokazatelje postignuća kao neke od oblike kroz koje do izražaja dolaze potencijali pojednica, ali i kao načine kroz koje neuspeh učenika postaje vidljiv (Malinić, 2009). Poseban status među pokazateljima ima ocena, jer ona predstavlja indikator učenikovog formalnog školskog postignuća. Osim toga, ocena je ta kojom se

nastavnici najčešće rukovode prilikom izbora procedura i strategija pomoći učenicima različite školske uspešnosti.

***Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima.*** Uzimajući u obzir normative o očekivanim ishodima obrazovanja i definisane standarde za učenike i nastavnike moglo bi se reći da osnovna pedagoška načela treba da prožimaju sve aktivnosti nastavnika koje osmišljava, implementira i evaluira u nastavnom procesu, a od kojih direktno zavise načini, akcije i strategije koje će primenjivati u nameri da pomogne neuspešnom učeniku. U tom smislu, pedagoški pristupi nastavnika neuspešnom učeniku proishode iz niza komplementarnih uloga nastavničke profesije. Reč je o pristupima koji nisu proizvod samo vaspitne ili samo obrazovne uloge nastavnika u nastavnom procesu ili širem školskom kontekstu, već su u njih “ugrađena” i verovanja, stavovi i mišljenja nastavnika o neuspehu, uzrocima neuspeha, ličnoj odgovornosti za neuspeh kao i vrednosti obrazovanja za individualni razvoj. Pedagoški pristupi nastavnika definisani su i ponašanjem nastavnika, očekivanjima od neuspešnih učenika i konkretnim aktivnostima koje preduzima u cilju pomoći. Način na koji nastavnik pristupa neuspešnom učeniku vidljiv je ne samo u krajnjim obrazovnim ishodima učenika i njegovoj školskoj uspešnosti, već i u učenikovom pristupu školi i nastavi, odnosu prema radu i spremnosti na promene u domenu ličnog napretka.

Na osnovu dosadašnjih razmatranja smatramo da se **pedagoški pristup nastavnika neuspešnom učeniku** može označiti kao **skup pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu i postupaka (aktivnosti i ponašanja) koje ispoljava u nastavnoj praksi, a koji su usmereni na podsticanje razvoja i stvaranje uslova za realizaciju potencijala neuspešnog učenika.**

Pedagoški pristupi nastavnika neuspešnom učeniku zahtevaju razmatranje onih komponenti nastavničke profesije koje neposredno ili posredno učestvuju u operacionalizaciji ovog konstrukta, o čemu će biti više reči u narednom poglavlju. Na stranama koje slede razmotrićemo razlike u pedagoškom pristupu nastavnika neuspešnim učenicima u dve različite nastavne paradigme.

## **1.2. Pedagoški pristupi nastavnika učeniku: razlike između tradicionalne i moderne paradigma**

Brojna istraživanja u domenu obrazovanja ukazala su na značaj rane socijalizacije deteta na njegovo kasnije postignuće u školi, a načini na koje nastavnici pristupaju učenicima prepoznati su kao značajni faktori školskog uspeha učenika i njihovog ponašanja u školi. Na osnovu usmerenosti u nastavnom procesu u literaturi su prepoznata dva nastavna pristupa: nastava usmerena na nastavnika i nastava usmerena na učenika. Nastava usmerena na nastavnika naglašava takmičenje, individualni rad i disciplinu, dok je u nastavi orijentisanoj na učenike naglasak na individualnom ostvarivanju i razvoju, negovanju inovativnosti i podsticanju autonomije učenika (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Za nastavu usmerenu na nastavnika u literaturi se kao sinonimi koriste pedagoški pristup orijentisan na nastavnika (Altinyelken, 2010; Hara, 1995), pristup orijentisan na nastavnika (Cassel, 2001), direktna transmisija (OECD, 2009), a kao sinonimi za nastavu usmerenu na učenika koriste se pedagoški pristup orijentisan na dete (Hara, 1995), pristup orijentisan na učenika (Cassel, 2001), fleksibilno učenje (Taylor, 2000), iskustveno učenje (Burnard, 1999), konstruktivističko učenje (OECD, 2009). U daljem tekstu koristićemo navedene pojmove u sinonimnom značenju.

Istraživači smatraju da tradicionalna škola počiva na nastavi orijentisanoj na nastavnika. Ovaj pristup je fokusiran na usvajanje informacija i na razumevanje nastavnikovih predavanja. Takav tip nastave podstiče učenje napamet, ne podržava razvoj konceptualnog učenja, kritičkog mišljenja i veština rešavanja problema (O'Sullivan 2004). U ovom pristupu naglasak je na dostizanju ciljeva koje je postavio nastavnik i „na transmisiji vrednosti, stavova i ideja od nastavnika ka učenicima” (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009:59). U nastavi orijentisanoj na nastavnika sadržaj je podeljen na male celine koje su jasno definisane, a rad se zasniva na nastavnim jedinicama koje su povezane uglavnom tako da iz jedne proishodi druga. Budući da tematsko učenje nije zastupljeno (Cassel, 2001) za učenika koji iz nekog razloga propusti jednu nastavnu jedinicu učenje naredne nastavne jedinice može da bude prilično otežano. U pristupu orijentisanom na nastavnike, uloga nastavnika je fiksirana u hijerarhijskom sistemu, a njegov profesionalni razvoj usmeren je na

promovisanje obrazovanja putem prenošenje informacija. Komunikacija u odeljenju i diskusija se vodi sa nastavnikove tačke gledišta, a transmisija znanja se vrši kroz predavanje uz pomoć udžbenika kao glavnog nastavnog sredstva (Hara, 1995). Pedagoški pristup orijentisan na nastavnika može se okarakterisati kao pristup koji je zasnovan na ograničenim aktivnostima i mogućnostima u nastavi (Pontefract & Hardman, 2005). Najopštije govoreći u nastavi orijentisanoj na nastavnika od učenika se očekuje da se prilagodi informacijama, a ne da razvija i menja sopstvene koncepte uz pomoć tih informacija (Prosser & Trigwell, 1998).

Sintagmu „nastava orijentisana na učenika“ je pristup koji ima svoje korene u Djuijevoj teoriji prema kojoj je svrha obrazovanja da se kultivišu individualne razlike i da se razvija samostalnost dok se deca ne dovedu do pune participacije u društvu. Prema ovoj teoriji kultivisanje individualnih razlika zahteva učenje pre iz iskustva učenika nego iz nekih unapred odabranih činjenica i vrednosti putem knjiga i udžbenika (Hara, 1995). U pristupu orijentisanom na učenika nastavnik mora da se uveri da su svi učenici razumeli gradivo pre nego što nastavi sa novim. Razumevanje veze između gradiva daje smisao učenju. Zapravo, putem razumevanja usvajaju se naučni pojmovi, a ne parcijalne, nepovezane informacije. (Cassel, 2001). Cilj pristupa orijentisanog na učenike nije u transmisiji znanja, već u razvijanju individualnih kapaciteta pojedinca. U nastavi zasnovanoj na ovom pristupu mnogo je manje hijerarhijskog odnosa između nastavnika i učenika, naglasak je na negovanju originalnosti u mišljenju, povezivanju sa individualnim potrebama i iskustvima, stimulaciji intelekta i imaginaciji, kao i na razvoju veština rešavanja problemskih zadataka. Nastava usmerena na učenika neguje inovativni pristup i kooperativnost (Hara, 1995). Učenje se posmatra kao proces sticanja znanja, u kome su učenici aktivni i motivisani za učenje i razvijanje veština. Nastavnik je taj koji kontinuirano treba da podržava učenika, da ga usmerava, da podstiče učenikovo iskustvo učenja kreiranjem okruženja u kome je moguće ispoljavanje individualnih kapaciteta (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Od nastavnika se očekuje „da dobro poznaju svoje učenike, da znaju da identifikuju njihove potencijale kako bi omogućili uspešnu podršku postojećim mogućnostima“ (prema: Altinyelken, 2010:153). Učenje je viđeno kao prirodan i konstruktivan proces koji je najproduktivniji kada je relevantan i smislen za samog učenika. Angažovanost učenika u učenju i preuzimanju odgovornosti za svoje ishode učenja smatra se ključno značajnim

(prema: Altinyelken, 2010). Škole u kojima je nastava usmerena na učenika uspostavljaju dobru saradnju sa lokalnim zajednicama i spremne su da preduzmu sve korektivne mere za aktivnosti koje su prepoznate kao neuspešne na lokalnom nivou (Cassel, 2001).

Ispitujući razlike u nastavnim praksama u nastavi orijentisanoj na nastavnika i nastavi orijentisanoj na učenika u istraživanju TALIS (OECD, 2009) došlo se do zanimljivih nalaza. U izveštaju se polazi od objašnjenja suštine direktne transmisije i konstruktivističkog pogleda na nastavu (Tabela 2). Naime, uverenja, stavovi i postupci nastavnika koji se zasnivaju **na direktnoj transmisiji** (osnova nastave orijentisane na nastavnika) polaze od stava da je uloga nastavnika da prenosi znanja na jasan i strukturisan način, da objasni tačni odgovore i da ukaže učenicima na jasne i rešive probleme. Nasuprot tome, **konstruktivistički pogled** (osnova nastave orijentisane na učenike) podrazumeva da je učenik aktivan učesnik u procesu sticanja znanja, a da je uloga nastavnika da ga podstakne da preuzmu aktivnu ulogu u nastavnim aktivnostima, da mu olakša istraživanje i da mu pruže mogućnost da samostalno traga za rešenjem nekog problema (Staub & Stern, 2002, prema: OECD, 2009).

U TALIS-u se došlo do rezultata da je u većini ispitivanih zemalja zastupljeniji konstruktivistički pogled na nastavu nego onaj koji podrazumeva transmisiju znanja, što predstavlja ohrabrujući podatak. To znači da su u većini zemalja nastavnici svesni toga da njihov zadatak nije samo da prenose znanja učenicima, već da pomognu učenicima da aktivno izgrađuju sopstveno znanje. Ipak, postoje razlike među nastavnicima različitih zemalja u jačini njihovog prihvatanja jednog od ova dva pristupa. Na primer, u praksi nastavnika iz Austrije, Australije, Belgije (Flamanski deo), Danske, Estonije i Islanda konstruktivistički pogled na učenje izraženiji je nego u praksama nastavnika iz drugih zemalja. Međutim, ono što je posebno naznačeno u izveštaju OECD-a to je da su nastavna uverenja i nastavni postupci pod uticajem pedagoške i kulturne tradicije svake zemlje i da se drugačije javljaju u pedagoškom kontekstu za učenje.



Tabela 1. Nastavnikova uverenja o nastavi

Zasnovana na direktnoj transmisiji	Konstruktivistička uverenje o nastavi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dobar nastavnik demonstrira korektan način za rešavanje problema</li> <li>• nastava treba da je zasnovana na rešivim, neizazovnim problemima tako da većina učenika može da ih shvati</li> <li>• koliko će učenik da nauči zavisi od predznanja i zato je učenje činjenica važno</li> <li>• tišina u odeljenju je neophodna za efektivno učenje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uloga nastavnika je da podstiče učenika u ličnom traganju (istraživanju)</li> <li>• učenici najbolje uče pronalazeći samostalno rešenja problema</li> <li>• učenici treba da budu usmeravani da sami nađu rešenje nekog praktičnog problema pre nego što im nastavnik objasni i pokaže kako mogu da ga reše</li> <li>• razmišljanje i rezonovanje je važnije od usvajanja samog sadržaja</li> </ul>

*Izvor:* Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009): OECD <http://dx.doi.org/10.1787/60781452673>, retrived January 26, 2012.

Sveobuhvatno gledajući, rezultati nekoliko studija o nastavi orijentisanog na učenika pokazali su da je reč o uspešnom pristupu (Lea *et al.*, 2003) u kome učenici imaju veću mogućnost participacije (Hall & Saunders, 1997). Istraživanja pokazuju da najbolji podsticaj motivaciji učenika za učenje predstavlja pozitivna interakcija između nastavnika i učenika i konstruktivna klima za učenje, na osnovu čega je zaključeno da nastava orijentisana na učenike može da unapredi učenje uvažavanjem individualnih potreba učenika (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). U istraživanju u kome je poređen tradicionalni pristup čitanju teksta sa primenom metakognitivnih strategija (kao pristupa orijentisanog na učenika) za učenje čitanja, kao i efekti na postignuće u čitanju utvrđeno je da metakognitivne strategije imaju značajan pozitivan uticaj na školsku uspešnost učenika u čitanju (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Takođe, pokazano je da ovaj pristup razvija bolje veštine za učenje i razumevanje kod učenika uprkos sporijem početnom napredovanju (Lonka & Ahola 1995). I sami učenici preporučuju ovakav koncept nastave kao poželjan kontekst podsticanja realizacije individualnih potencijala (Hall & Saunders, 1997).

Uprkos novim saznanjima o mogućnostima nastave orijentisane na učenika još uvek je zastupljeno mišljenje da je „nastava orijentisana na nastavnika mnogo

adekvatnija u učionici“ (Alvaera, Bayan & Martinez, 2009:60). S jedne strane, pristupu orijentisanom na nastavnika se zamera podsticanje obrazovanja kao previše kontrolisane isporuke znanja (Hara, 1995). S druge strane, kao glavna zamerka nastavi orijentisanoj na učenika navodi se potencijalna opasnost od kompletnog fokusiranja na pojedinca koja može da rezultira zanemarivanjem potreba grupe, odnosno razreda (prema: Hara 1995). Hara (Hara, 1995) ističe da oba pravca imaju prednosti i nedostatke, smatrajući da nijedan od njih nije adekvatan svim ili većini školskih situacija. Pošto nijedan ne može da pokrije kompleksnost svih nastavnih situacija koji će pristup biti korišćen, zavisi od mnogobrojnih faktora, između ostalog od prirode samog nastavnog predmeta, obrazovanja nastavnika, ali i njegovih obrazovnih uverenja.

I pored postojećih saznanja nastavnici često potcenjuju lični uticaj na školsko postignuće učenika (Kunjufu, 2002). Na primer, kada je u pitanju školski neuspeh oni veoma retko percipiraju sopstveni doprinos slabim rezultatima ili niskim obrazovnim ishodima učenika uprkos nalazima koji govore suprotno (Malinić, 2009, 2011). Osim toga, empirijski je potvrđeno da su interpersonalni odnosi u školskom okruženju važan faktor školskog neuspeha učenika (Black, 2002; Hamre & Pianta, 2001), kao i da je neuspešnim učenicima ili učenicima u riziku od neuspeha neophodno da osećaju podršku nastavnika integrisanu u svakodnevnu nastavnu praksu (Doll & Lyon, 1998). Na značajnu ulogu nastavnika ukazala je i meta analiza Arojoa i Rooda (Arroyo & Rhoad, 1999). Ovi autori su utvrdili da među faktorima koji doprinose školskom neuspehu učenika najznačajniju ulogu imaju očekivanja nastavnika od učenika i ponašanje nastavnika u nastavi. Stoga, na narednim stranicama biće više reči o ovim faktorima, jer smatramo da oni mogu da utiču na izbor određenih pedagoških strategija podrške i pomoći neuspešnim učenicima. Takođe, u daljem tekstu biće više reči i o stilovima predavanja nastavnika i preferiranim stilovima učenja neuspešnih učenika, kao elementima koji nisu u istom obliku zastupljeni u koncepcijama različite orijentacije.

### 1.3. Očekivanja nastavnika u nastavi od neuspešnog učenika

Koliko su očekivanja nastavnika značajna za školski uspeh svedoče brojna istraživanja. Na osnovu analize jednog od najpoznatijih istraživanja u ovoj oblasti, pod nazivom *Pigmalion u odeljenju*, sugerisano je da kada nastavnik očekuje da učenik bude uspešan veća je verovatnoća da će učenik i biti uspešan (Rosenthal & Jacobson, 1968). Ukazano je na razlike u oblicima koje nastavnik ispoljava u kontaktu sa učenicima od kojih ima visoka i od kojih ima niska obrazovna očekivanja. U javnosti, nastavnici češće komuniciraju sa učenicima od kojih imaju visoka očekivanja, a izvan javnosti sa učenicima od kojih imaju niska obrazovna očekivanja, (Cooper & Good, 1983). Osim toga, utvrđeno je i da se uspeh učenika smanjuje kada nastavnici imaju nerealna obrazovna očekivanja, a da se povećava kada su ta očekivanja realno usklađena sa mogućnostima učenika (Bethani et. al, 1995).

U pogledu očekivanja od učenika nastavnici se mogu grupisati u dva tipa i to na osnovu ekstenzije u kojoj vrše diskriminaciju između učenika niskih i visokih sposobnosti (Brattesani, Weinstein & Marshall, 1984, prema: Rubie-Davies, 2010 ). Jedan se naziva **nisko diferencirani tip nastavnika**, a drugi **visoko diferencirani tip nastavnika**. Nastavnik koji pripada tipu niske diferencijacije ne pravi razliku među učenicima različitih nivoa sposobnosti u pogledu aktivnosti koje dodeljuje onima od kojih ima visoka očekivanja od onih od kojih ima niska očekivanja. Visoko diferencirani tip nastavnika je onaj koji pravi izrazitu razliku u aktivnostima i koji kontinuirano prosledjuje učenicima poruku o tome kakve su njihove sposobnosti.

Vajnstajn (Weinstain prema: Rubie-Davies, 2010) je otišao korak dalje i odredio je specifične nastavne postupke u zavisnosti od toga da li je nastavnik visoko ili nisko diferencirao učenika. Na primer, on je utvrdio da “nastavnici koji imaju visoku diferencijaciju smatraju da su sposobnosti fiksne, da ih učenici imaju ili nemaju i da nastavnici malo mogu da učine da promene uspeh učenika” (Rubie-Davies, 2010:124). Za ove nastavnike je karakteristično da nastavne ciljeve visoko postavljaju, a da učenike grupišu prema sposobnostima u grupe koje su relativno nepromenljive tokom vremena. Ovi nastavnici prave vrlo jasne razlike između dobrih i slabih učenika: dobre učenike javno pohvaljuju za uspeh, a slabe kritikuju za neuspeh. U nastavnom procesu podstiču

ekstrinzičnu motivaciju, interakciju među učenicima onemogućavaju, dok je proces upravljanja odeljenjem kontinuirano negativno orijentisan. Suprotno od ovih nastavnika, nastavnici sa niskom diferencijacijom ne doživljavaju sposobnosti kao fiksne, a učenike grupišu na osnovu interesovanja. Spajaju učenike različitih sposobnosti da sede zajedno i podstiču ih da se međusobno pomažu. “Ovi nastavnici preuzimaju odgovornost za uspeh učenika u učenju, smatrajući da svi učenici mogu da uče ukoliko im je omogućena adekvatna podrška nastavnika. Greške učenika vide kao priliku za učenje, a istovremeno i kao refleksiju sopstvene prakse i zato imaju potrebu da pronađu način da pomognu učeniku kada primete da ispoljava teškoće i neuspeh u učenju. Nastavnici sa niskom diferencijacijom učenike nagradjuju češće za grupni nego za individualni napor koji ulažu, grupnu podršku i kooperativnost” (Rubie-Davies, 2010:124). U odeljenjima u kojima predaju nastavnici visoke diferencijacije očekivanja nastavnika objašnjavaju 14% varijanse školskog postignuća učenika, dok u odeljenjima nastavnika niske diferencijacije taj procenat iznosi svega 3 (prema: Rubie-Davies, 2010).

Iako veze između nastavnikovih očekivanja i postignuća učenika još uvek nisu dovoljno istražene, postojeći istraživački nalazi upućuju na zaključak da nastavnici primenjuju različite postupke u radu sa učenicima različitog postignuća. O postupcima nastavnika koji se ne mogu smatrati pozitivnim u radu sa neuspešnim učenicima govorimo onda kada nastavnici (Good & Brophy, 1991):

- češće kritikuju slabe učenike za neuspeh i ređe ih pohvaljuju za uspeh;
- obraćaju im manje pažnje i ređe stupaju u interakciju sa njima;
- slabim učenicima daju manje vremena da odgovore na postavljeno pitanje;
- retko prozivaju slabe učenike da odgovore na pitanja ili im postavljaju lakša i nezanimljiva pitanja;
- se zadovoljavaju slabim i nepotpunim odgovorima ocenjujući ih kao tačne, što predstavlja vrstu neprikladnog potkrepljenja;
- ne daju povratne informacije u vezi sa odgovorima (nagrađivanje tačnog i ispravljanje netačnog odgovora);
- ređe ispoljavaju ljubaznost prema slabim učenicima;
- na njihova pitanja daju kraće i manje informativne odgovore;

- u interakciji sa slabim učenicima ispoljavaju manje neverbalnih oblika pozitivne komunikacije;
- manje koriste nastavne metode koje zahtevaju više vremena u radu sa slabim učenicima;
- retko prihvataju njihove ideje;
- ne insistiraju na vežbanju samostalnosti i pružaju im manje prilika za diskusiju;
- slabe učenike raspoređuju u udaljenije klupe.

Svestan uticaja nastavnikovih očekivanja na pojavu školske neuspešnosti, Mejer (Mayer, 2005) se zalaže za derutiniziranje pojedinih tehnika ispitivanja koje su proizvod obrazovnih očekivanja nastavnika od učenika. Istraživanja su pokazala da iiskusni nastavnici ponekada imaju neprikladne rutinski postupke kao što su: (1) davanje prednosti dečacima prilikom odgovaranja u odnosu na devojčice (što predstavlja oblik podsticanja rodne segregacije i neravnopravnosti) ili (2) davanje prednosti boljim učenicima u odnosu na slabije (što predstavlja prepreku motivaciji i ispoljavanju potencijala slabih učenika). Pozivajući se na Brofija i Guda (Brophy & Good, 1986, prema Mayer, 2005) Mejer navodi da se uspeh u učenju povećava ako:

- postoji ravnoteža u mešanju teških i lakih pitanja
- se nakon nekog pitanja ostavi barem **tri sekunde** vremena pre nego što se pitanje uputi sledećem učeniku, pošto istraživanja pokazuju da u nižim razredima učitelji ostavljaju učenicima manje od **jedne** sekunde vremena da odgovore na postavljeno pitanje (što je posebno problematično učenicima koji sporije uče)
- se na učeničke odgovore daje sadržinski bogata povratna informacija
- su učenici kod teških pitanja ohrabruju da postavljaju dodatna pitanja
- se prozivaju svi, a ne samo odlični učenici.

#### 1.4. Nastavnikovo ponašanje u nastavi i neuspešan učenik

Pod *nastavnikovim ponašanjem* u nastavi obično se podrazumevaju nastavnikovo pokazivanje interesovanja za individualni napredak učenika i iskazivanje poštovanja prema učenicima različitih potencijala. Prepoznate su različite forme ponašanja nastavnika koje mogu da utiču na školsko postignuće učenika. Na primer, nastavnikovo ponašanje koje podstiče učenike na uspeh u školskom radu i učenju podrazumeva izdvajanje vremena za bolje upoznavanje učenika, fokusiranje na pozitivne osobine učenika i iskazivanje poverenja u učenikove sposobnosti (Arroyo & Rhoad, 1999). Nasuprot tome, nedostatak brige ili interesovanja nastavnika predstavlja prepreku učenikovom napretku i najznačajniji uzrok otuđivanja učenika od škole. Otušena deca, bez obzira da li su visokog ili niskog intelektualnog potencijala, obično su neuspešni učenici koji su uglavnom neprihvaćeni i nepovezani sa drugima u školskom okruženju. Nizak stepen prihvaćenosti može da ima mnogo ozbiljnije posledice od niskog postignuća u školi (Frosh, 1983). Između ostalog, deca koja su izolovana manje su prilagodljiva u školi, imaju veće šanse da napuste školu, a u odraslom dobu ispoljavaju mentalne probleme, posebno ako je odbačenost posledica agresivnog ponašanja u školi. (prema: Porter, 2000). Ponekada i daroviti učenici mogu da „žrtvuju“ svoje postignuće u težnji da budu prihvaćeni i integrisani u vršnjačku grupu. Ako treba da biraju između zadovoljstva zbog ostvarenih rezultata u učenju i rizika da izgube nekog dobrog prijatelja daroviti učenik može da učini takav izbor u kome će mu neuspeh predstavljati manji problem nego izolacija od strane vršnjaka (prema: Ford, 1992). Za učenika koji se suočava sa ovim problemima razumevanje i podrška nastavnika predstavljaju nezamenljivu podršku njegovom daljem školskom napretku. I ne samo to. Poverenje nastavnika u učenikove sposobnosti je izuzetno značajno za razvoj self koncepta učenika, a uticaj je evidentan i u obrazovnim ishodima i školskoj uspešnosti. Nastavnici koji pokazuju poverenje u učenike i koji ne prihvataju izgovore za neuspeh, već konstantno zahtevaju od učenika da ostanu uključeni u nastavni proces, pomažu svojim učenicima da sagledaju sopstvene sposobnosti i da shvate da su dovoljno sposobni da budu uspešni (Parsley & Corcoran, 2003; Porter, 2000).

Na osnovu različitih teorijskih razmatranja i empirijskih nalaza može se reći da nastavnikovo ponašanje odslikava (1) značenje koje pripisuje školskom neuspehu i (2) uverenje o mogućnostima sopstvenog delovanja u domenu podrške i pomoći neuspešnom učeniku. Drugim rečima, od značenja koja pridaje neuspehu i samopercepcije uloge u postignuću učenika zavisi i način na koji će se nastavnik ponašati prema neuspešnom učeniku. Na primer, pojedine oblike ponašanja neuspešnih učenika prema aktivnostima vezanim za nastavu, vršnjacima ili školskim pravilima, nastavnici objašnjavaju upravo neuspehom. Moglo bi se reći da svojim ponašanjima pojedini neuspešni učenici podstiču određene oblike ponašanja nastavnika koji mogu biti stereotipni. Na primer, isprovocirano agresivno ponašanje u očima nastavnika će neuspešnog učenika učiniti *a priori* krivim. Slučajno polomljeni deo školskog inventara pre će izgledati kao svestan čin neuspešnog učenika nego kao posledica dotrajalosti samog inventara. U ovakvim i sličnim situacijama nastavnik može neprimereno odreagovati. Međutim, svesni stereotipnih uverenja nastavnika o školskom neuspehu, pojedini neuspešni učenici ispoljavaju takve oblike ponašanja kojima ispitiuju svoje i tuđe granice u ponašanju i odnosima. Mnogo toga što ne bi smeo da učini da je uspešan, učenik čini jer je neuspešan, a neuspeh mu predstavlja dobar izgovor i opravdanje pred drugima za ponašanje koje ispoljava (Malinić i Džinović, 2004).

U različitim studijama su opisani neki aspekti nastavne prakse koji utiču na učenje i obrazovne ishode učenika (Brophy & Good, 1986). Opaženo je da učenici imaju slabiji školski uspeh u situacijama (a) u kojima ih nastavnici ne podučavaju, (b) brzo provode učenike kroz nastavnu građu, (v) ne razvijaju pojmove kroz predavanja i demonstracije, pa shodno tome i ne elaboriraju te informacije preko reakcija na predavanja, (g) ne pripremaju učenike za dopunske zadatke, dajući uputstva i ukazujući na praktične primere. Učenici, a posebno slabi, više nauče kada su nastavnikova izlaganja jasna, kada imaju dobru strukturu i kada postoji jasna veza sa znanjima koja su učenici usvojili (Brophy, 1989; Kyriacou, 2001; Meyer, 2005). Ispitivanje mišljenja učenika osnovne škole o karakteristikama usmenog izlaganja nastavnika pokazalo je da učenici najviše cene izlaganje nastavnika koje je jasno sa lingvističkog, logičkog i diaktičko-meotdičkog aspekta (Radović, 2013). Međutim, ovi aspekti sami po sebi nisu dovoljni ukoliko ih učenici ne prepoznaju i ne koriste za svoje napredovanje i ukoliko nisu podržani još jednom značajnom komponentom, a to je ponašanje nastavnika. Neka

istraživanja su pokazala da nastavnici treba da prezentuju nove informacije tako da najmanje 80 % učeničkih odgovora bude tačno nakon časa izučavanja određene teme. U nekim drugim istraživanjima zahtev za procentom tačnih odgovora je čak 90%. Osim toga, istraživački nalazi pokazuju da je učeniku prosečnih sposobnosti potrebno da čuje neku reč između 4 i 14 puta pre nego što je nauči (Gunter, Coutinho & Cade, 2002), što znači da je učeniku ispodprosečnih sposobnosti (koji je obično i neuspešan) potrebno i više od toga. Na osnovu ovih nalaza može se reći da je, sa aspekta ponašanja nastavnika, veoma važno da li je njegov predavački stil kompatibilan sa stilovima učenja neuspešnih učenika.

### **1.5. Stil predavanja i stil učenja: zašto je kompatibilnost potrebna?**

Učenici imaju različite stavove prema nastavi i učenju, nivoe motivacije i odgovore na nastavne postupke. Što nastavnik bolje razume razlike veće su šanse da prepozna različite obrazovne potrebe učenika (Felder & Brent, 2005). Postoji slaganje među autorima da će obrazovni ishodi učenika biti poboljšani, ako se nastava i kontekst za učenje podudaraju sa učenikovim preferiranim stilom učenja (Chen, Toh & Ismail, 2005).

Za stil se može reći da predstavlja uobičajeni način ponašanja pojedinca u različitim aktivnostima i socijalnim situacijama (Suzić, 2003: 67). Na osnovu stila i načina rada u nastavi, a prema kriterijumu odnos između nastavnika i učenika, Suzić (Suzić, 2003) ukazuje na Hjuzovu tipologiju nastavnika. Reč je o sledećim tipovima:

1. nastavnik kontrolor koji određuje šta i kako će konkretno učenici raditi
2. nastavnik koji autoritarno nameće aktivnost učenika
3. nastavnik koji pomaže i olakšava aktivnost učenika
4. nastavnik koji razvija sadržaje aktivnosti u cilju pomoći učenicima da se snađu u određenoj situaciji
5. lično angažovani nastavnik
6. nastavnik koji ličnom aktivnošću deluje kao primer
7. negativno angažovani nastavnik (kritički nastrojen nastavnik).



Osим toga, o stilovima i načinima rada nastavnika u nastavi Suzić (2003) smatra da se može govoriti sa različitih aspekata nastavnog procesa kao dinamičke strukture. Na primer, u pogledu prilagođenosti nastave kognitivnom stilu učenika moguće je razlikovati nastavnika analitičara, refleksivnog nastavnika, nastavnika egzemplaristu, nastavnika simplifikatora. S obzirom na artikulaciju nastavnog časa može se razlikovati nastavnik formalista (radi strogo po formalnoj šemi organizacije nastavnog časa), nastavnik improvizator (radije improvizuje nego poštuje formalne stupnjeve), atematski tip nastavnika (nikada ne završi temu, na jednoj činjenici potroši čitav čas).

Što se tiče stila učenja on se može odrediti kao uobičajeno kognitivno, afektivno i psihološko ponašanje koje predstavlja realtivno stabilan indikator toga kako učenik prima, interreaguje i odgovara na sredinu za učenje (Keefe, 1979). Istraživanja su pokazala da učenici primaju i pamte informacije na različite načine (Dunn, 1995). Ne postoji univerzalno dobar stil učenja: za neke učenike je poželjnija vizuelna prezentacija, dok drugi preferiraju kinestetske modalitete ili verbalna objašnjenja; neko više preferira apstrakcije i uopštavanja, dok su drugi više usmereni na činjenice; neko preferira aktivno učenje, neko introspektivno. Iz tog razloga, nastavni ciljevi treba da budu tako definisani da mogu da ih dostignu učenici različitih stilova učenja i veština za učenje. Premda nijedan stil učenja nije bolji od nekog drugog, opaženo je da podučavanje neuspešnih učenika na način koji je komplementaran sa njihovim stilovima učenja značajno poboljšava učeničko ponašanje i postignuće (Dunn, 1995).

Kada je u pitanju veza između stilova učenja i postignuća učenika izdvaja se nekoliko značajnih nalaza (Braio et al., 1997). Na primer, prema podacima nekih istraživanja zasnovanim na rezultatima nacionalnih testiranja, posetama školama, zapažanjima sa časova i konsultacijama sa američkim Biroom za obrazovanje istraživača uvažavanje stilova učenja je samo jedna od četrnaest strategija koje su imale pozitivan uticaj na postignuće učenika sa smetnjama u razvoju. Neka druga istraživanja su pokazala da su učenici sa teškoćama u učenju i učenici sa emocionalnim teškoćama, kao i ostali neuspešni učenici poboljšali svoje skorove na standardizovanim testovima postignuća kada je tradicionalna nastava zamenjena sa pristupom zasnovanim na stilovima učenja. Takođe, istraživački nalazi pokazuju da se stilovi učenja neuspešnih učenika značajno razlikuju od stilova uspešnih učenika (Dunn, 1995; Baum, Renzulli & Hebert, 1994; Chen, Toh & Ismail, 2005). Na primer, neuspešni učenici i učenici sa

teškoćama u učenju preferiraju formalno dizajnirano okruženje, učenje u kasnim prepodnevima i usmeno ispitivanje. Neuspešnim učenicima koji imaju slabije audio pamćenje, nastavnikovo davanje dodatnih kratkih objašnjenja moglo bi biti korisno u usvajanju novog gradiva (Dunn, 1995; Fung & McInture, 1992).

Neka ranija istraživanja su ukazala da učenici koji preferiraju auditivne modalitete generalno ostvaruju niže postignuće na testovima, budući da je test pogodniji za učenike sa vizuelnom orijentacijom. Učenici sa teškoćama u učenju, shodno navedenom, preferiraju usmena ispitivanja. Međutim, Fang i Mekintur (Fung & McInture, 1992) itiču da se fizičke i emocionalne komponente preferiranih stilova učenja menjaju sa uzrastom. Na primer, na početku školovanja učenici su više auditivno orijentisani zato što se celokupna interakcija zasniva na govoru i slušanju. U višim razredima osnovne škole, srednjim školama i na fakultetima zastupljeniji su vizuelni i kinestetski modaliteti, jer su i očekivanja od učenika drugačija. Dakle, u ovom slučaju auditivna orijentacija je uzrasna karakteristika i treba je razlikovati od karakteristike slabih učenika kao grupe.

Istraživači su saglasni da učenicima treba omogućiti da misle i rade na načine koji su kompatibilni sa njihovim kognitivnim stilovima, treba im ponuditi mogućnost saradnje sa učenicima koji ispoljavaju slične stilove, jer na taj način učenici razvijaju odgovornost prema sopstvenom radu i učenju (Fung & McInture, 1992). Međutim, uprkos činjenici da znaju da učenici uče na različite načine, većina nastavnika ima jedinstven pristup svim učenicima. Čak i kada učenici pokazuju školski neuspeh nastavnici nastavljaju da ih podučavaju na isti način (Dunn, 1995) što je prilično zbunjujuće. Neuspešni učenici teško mogu da prevaziđu školski neuspeh ukoliko ne dođe do promene u većini nastavnih aktivnosti i svakodnevnoj nastavnoj praksi. Izostanak promene znači izostanak izgradnje novih formi odnosa između neuspešnog učenika i nastavnika koje bi bile okosnica nastavnog pristupa orijentisanog na neuspešnog učenika.

## 2. KOMPONENTE PEDAGOŠKOG PRISTUPA NASTAVNIKA

U društvima u kojima je proces transformacije škole odavno započeo ukazano je na potrebu za promenom u strukturi različitih komponenti škole. Kao i uvek, od nastavnika se očekivalo da bude glavni nosilac tih promena. Ovakva očekivanja su formirana na osnovu brojnih uloga koje nastavnik ostvaruje u školskom kontekstu (Laketa, 1985).

Mnogi istraživači su pokušali da klasifikuju nastavnikove uloge. Između ostalog, naglašeno je da “ ... uloge se usvajaju, ali i konstruišu, pri čemu su važna lična svojstva osobe koja vrši ulogu i svojstva sredine u kojoj se vrši uloga“ (Hebib, 2009: 21). Uloga ima normativnu, sociokulturnu, tradicijsku, personalnu i interpersonalnu dimenzija, a njeno realizovanje sadrži kognitivnu, socioemocionalnu i normativnu komponentu (Hebib, 2005). Na osnovu različitih kriterijuma nastale su brojne klasifikacije uloga nastavnika, a među njima veliki broj onih za koje se može reći da su neprecizne i nepotpune (Hebib, 2009). Jedan od mogućih razloga nepreciznosti u definisanju i kategorizaciji mogao bi se potražiti i u činjenici da nastavnički poziv predstavlja kompleksnu mrežu različitih uloga, pri čemu je svaka od njih definisana brojnim aktivnostima i očekivanjima svih obrazovnih aktera. Suzić i Graonić (2009) zapažaju da se u nastavnom procesu od nastavnika očekuje da vodi računa o tome šta i kako govori, da pazi na svoje ponašanje i emocije, a istovremeno da prati reakcije učenika na svoje izlaganje, uz spremnost da sankcioniše neprihvatljivo ponašanje učenika na času. Izvan škole uloga nastavnika je, takođe, definisana i sadržana u jasnim porukama da se od njega očekuje i uzorno ponašanje u raznim životnim situacijama.

Polarizacija uloga nastavnika na obrazovnu i vaspitnu učinila je mogućim razdvajanje stručne i pedagoške funkcije nastavnika. Ova dihotomija dovela je do dileme da li je za nastavničku ulogu bitnija njegova stručnost ili svojstva ličnosti. Otvorilo se pitanje kojim setom veština nastavnik treba da raspolaže pored profesionalnih znanja, a koji će mu omogućiti da na adekvatan način pristupi svima, a posebno neuspešnim učenicima.

U prethodnom poglavlju ukazali smo na razlike između tradicionalne i moderne paradigme kroz razmatranje uloga i odnosa nastavnika i učenika u nastavnom procesu. U ovom poglavlju pokušaćemo da sagledamo one konstrukte za koje smatramo da, u pedagoškom smislu, doprinose načinima na koje nastavnik pristupa radu sa neuspešnim učenicima. Na samom početku posvetićemo se definisanju i razmatranju teorijskih shvatanja i empirijskih nalaza koji se odnose na pedagoška uverenja nastavnika. Potom ćemo ukazati na neke istraživačke nalaze u kojima je opažena veza između pojedinih osobina nastavnika i školskog uspeha učenika. Razmatraćemo značaj i mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika kao važnoj komponenti njegovog pedagoškog pristupa učeniku. Analiziraćemo aktivnosti nastavnika u nastavi sa aspekta nastavnih metoda i oblika rada koji pogoduju neuspešnim učenicima i ukazati na značaj povratne informacije o napretku učenika u školskom radu i učenju. Na kraju ovog poglavlja fokusiraćemo se na nastavnikovo ponašanje i angažovanje u kreiranju socioemocionalne klime u odeljenju i uspostavljanju komunikacije sa učenicima.

## **2.1. Pedagoška uverenja nastavnika**

Uverenja se stvaraju kroz proces socijalne konstrukcije i enkulturacije, a mogu se formirati slučajno, nakon nekog intenzivnog iskustva ili uspešnog događaja (Pajares, 1992). Ona postoje najpre u tacitnoj formi (Nespor, 1987; Kagan, 1992; Kane, Sandeto & Heath, 2002), a smatra se da utiču na kognitivno, socijalno i na afektivno funkcionisanje pojedinca (prema: Ertmer, 2005). Uverenja mogu da variraju u jačini i vrsti, a od jačine zavisi i lakoća s kojom nastavnik može da ih promeni (Block & Hazelip, 1995). Što su uverenja jača otpornija su na promene i obrnuto. Jača uverenja predstavljaju bazične dimenzije identiteta pojedinca (prema: Pajores, 1992). Nespor (Nespor, 1987) pretpostavlja da su jača uverenja pod uticajem ranih događaja koji imaju potencijal da oboje percepcije budućih događaja, pogotovu ako su rana iskustva jedinstvena ili intenzivnog karaktera.

Brojna istraživanja su pokazala da nastavnici u nastavu unose i mnoga verovanja o prirodi nastave i učenja koja ostvaruju značajnu interakciju sa sadržajem i pedagoškim postupcima nastavnika (Calderhead, 1991, 1996; Calderhead & Robson, 1991; Kagan,

1992; Pajares, 1993; Anderson & Bird, 1995). Neosporno je da uverenja, stavovi i postupci nastavnika predstavljaju veoma važne elemente za razumevanje i menjanje obrazovnog procesa (OECD, 2009; Podell & Soodak, 1993). Uverenja nastavnika su njegovi stavovi, vrednosni sudovi o nastavi, učenicima i obrazovanju, ali i razmišljanja o procesu nastave koja utiču na njegovu nastavnu praksu (Khader, 2012).

Uprkos činjenici da se u literaturi može naći sve veći broj radova koji ukazuju da sistemi uverenja i lične teorije nastavnika imaju važnu ulogu u nastavnom procesu (Pratt, 1992; prema: Yung, 2002), pedagoška uverenja nastavnika nije jednostavno definisati. Tome posebno doprinosi činjenica da nastavnikova uverenja nemaju jasnu definiciju, zbog čega ih Pajores (Pajares, 1992) naziva “zbunjujućom konstrukcijom”, uzrokovanu lošom konceptualizacijom i različitim shvatanjima uverenja i strukture tih uverenja. Polazeći od pretpostavke da nastavnici imaju različite vrste uverenja o svom radu, učenicima, predmetu koji predaju, svojoj ulozi i obavezama Pajores (Pajares, 1992) smatra da treba da se napravi razlika između nastavnikovog opšteg sistema uverenja i njegovih obrazovnih uverenja. U tom pogledu, on preporučuju da pojam obrazovnih uverenja bude sužen i specifičnije određen onim šta ta uverenja predstavljaju. Na primer, precizno je govoriti o obrazovnim uverenjima o: prirodi znanja, samopercepciji i osećanju saovrednovanja, veri u sopstvene sposobnosti pri izvođenju određenog zadatka i tako dalje.

Prateći spomenute preporuke Pajoresa neki autori definišu **pedagoška uverenja nastavnika** kao obrazovna uverenja o nastavi i učenju (Ertmer, 2005; Lim & Chai, 2008). Oni naglašavaju da različite vrste pedagoških uverenja mogu da imaju značajan uticaj na pristupe u planiranju i realizaciji nastave. Istraživanja su pokazala da nastavnici poseduju setove kompleksnih uverenja o pedagoškim pitanjima, a da je razumevanje prirode i uloge ovih uverenja od suštinskog značaja za postupke i odluke koje nastavnik donosi u obrazovnom procesu (prema: Khader, 2012).

Neosporno je da pedagoška uverenja nastavnika imaju centralnu ulogu u nastavnoj praksi, a da se ona ispoljavaju u odabiru nastavnih metoda, izboru aktivnosti i sadržaja, odlučivanju i evaluaciji u odeljenju. Lim i Čai (Lim & Chai, 2008) ukazuju na rezultate istraživanja u kome su identifikovane razlike između nastavnika sa tradicionalnim pedagoškim uverenjima i nastavnika sa konstruktivističkim pedagoškim

uverenjima. Nastavnici sa tradicionalnim pedagoškim setom uverenja nastavni proces shvataju kao diseminaciju informacija ka učenicima, a učenje vide kao aktivnost u kojoj učenici imaju malo odgovornosti za rezultate sopstvenog učenja. Nastavnici sa konstruktivističkim pedagoškim uverenjima učenje doživljavaju kao aktivnu konstrukciju i rekonstrukciju znanja, a nastavu kao proces vođenja ili podsticanja učenika u procesu konstrukcije znanja. Ovako definisana pedagoška uverenja nastavnika, u kontekstu primene inovativnih postupaka u nastavnom procesu, imaju svoje efekte i na primenu novih informaciono obrazovnih tehnologija u nastavnom procesu. Tako, Lim i Čai ističu da je upotreba kompjutera u nastavi ograničena ukoliko je nastava zasnovana na tradicionalnim pedagoškim uverenjima nastavnika, odnosno da nove tehnologije neće biti korišćene u svom punom kapacitetu ukoliko ne dođe do transformacije tradicionalnih nastavnikovih pedagoških uverenja.

Međutim, nastavnikova uverenja u nastavi ne moraju uvek da se podudaraju sa njegovom nastavnom praksom (Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001; Khader, 2012). Istraživanja pokazuju da kontekstualni faktori u velikoj meri utiču na doslovno prenošenje nastavnikovih uverenja u praksu (Scott, Chovanec & Young, 1994; Calderhead, 1996; Fang, 1996; Kane, Sandeto & Heath, 2002). Na primer, neusaglašenost između nastavnikovih uverenja i postupaka može da bude pod uticajem socioekonomskog statusa škole, veličine odeljenja, razreda u kome nastavnik predaje (Faour, 2003), ali i pod uticajem obrazovnog nivoa nastavnika, godina njegovog života, stručne osposobljenosti i profesionalnog razvoja, visine plate, kao i podrške koju dobija od direktora škole (prema: Khader, 2012)

Treba imati u vidu da uverenja ne moraju uvek da budu međusobno usaglašena (Pajares, 1992). Pojedinaac može da prihvati određene ideje nezavisno od toga da li su one koherentne sa relevantnim znanjem kojim raspolaže ili čak da promene uverenje uprkos smanjenoj konceptualnoj koherenciji (Griffin & Ohlsson, 2001). Razumevanju međusobne neusaglašenosti ličnih uverenja u velikoj meri doprinosi i Nesporovo (Nespor, 1987) shvatanje da sistem uverenja, za razliku od sistema znanja, ne zahteva grupni konsenzus i da zato može da bude prilično idionsinkratičan. Na osnovu ove distinkcije Nespor smatra da se može objasniti i zašto dva nastavnika koji poseduju isto znanje o nekom sadržaju ili pojavi mogu da imaju različita uverenja o tome koji je pristup učenju tog sadržaja bolji. Ne treba zaboraviti da se nastavnikova uverenja i

praksa konstantno oblikuju pod uticajem njegovog profesionalnog iskustva, vrednosti, mišljenja i očekivanja i to kroz prizmu formalnih i neformalnih odnosa, normi, pravila i procedura (Becker & Riel, 1999).

Iako se smatra da uverenja oblikuju praksu (Niederhauser & Stoddart, 2001) to ne znači da je najbolji način za promenu nastavnikove prakse promena njegovih uverenja. Zapravo, Gaski (Guskey, 1986) smatra da promena uverenja pre sledi iz prakse nego što joj prethodi, čime apostrofira značaj profesionalnog razvoja nastavnika. Prema nalazima Lafta (Luft, 2001) uverenja nastavnika početnika menjaju se više nego njihovi postupci (nastavna praksa), dok je kod iskusnijih nastavnika promena izraženija u praksi nego u uverenjima. Nastavnikova praksa će se verovatnije promeniti kroz aktivnosti u profesionalnim zajednicama, kroz diskusije o metodama i strategijama rada, uz razumevanje kolega i podršku promenama (Putnam & Borko, 2000).

Premda neki autori smatraju da se nastavnikova uverenja zajedno sa nastavnikovim razmišljanjem sveobuhvatno mogu označiti konceptom nastavnikovih shvatanja (Calderhead, 1996) ipak, na osnovu pregleda raspoložive literature, može se zaključiti da se uverenja nastavnika o nastavi i učenju koriste u sinonimnom značenju sa pedagoškim uverenjima i obrazovnim uverenjima nastavnika. Bez obzira koji se od sinonima koristi činjenica je da uverenja nastavnika usmeravaju njegove percepcije i akcije u odeljenju, a njegov pristup nastavi predstavlja način prenošenja tih uverenja u nastavnu praksu (Pratt, 1992). Treba još jednom naglasiti da su uverenja kontekstualno uslovljena i da se ne mogu doslovno prenositi iz jednog konteksta u drugi. Na primer, o doslovnom prenošenju uverenja je reč onda kada nastavnici svoja uverenja o tome kako da disciplinuju sopstvenu decu koriste i kao uverenja kako da disciplinuju učenike, uprkos očiglednim razlikama ova dva konteksta (Nespor, 1987).

U domenu pedagoških uverenja nastavnika posebno su važna uverenja o prirodi i uzrocima školskog neuspeha učenika, budući da ta uverenja u velikoj meri utiču na odnos nastavnika prema neuspešnim učenicima (Johnson & Howell, 2009). U svetlu Pajoresovih (Pajares, 1992) pretpostavki smatramo da se ova uverenja mogu definisati ***kao lične teorije i mišljenja koja nastavnici imaju o uzrocima, prevenciji i remedijaciji u oblasti školske neuspešnosti.*** Kao i sva druga uverenja i uverenja nastavnika o neuspehu mogu se formirati slučajno nakon nekog intenzivnog iskustva ili događaja,

prethodnih ličnih iskustava sa školskim neuspehom ili tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika (Alkhrisha, 1994). Postupci nastavnika i dešavanja u učionici mogu da budu pod direktnim uticajem nastavničkih uverenja. Posebnu pažnju treba obratiti na negativna i stereotipna uverenja nastavnika, a naročito ona koja se odnose na školski neuspeh. Pronalaženje uzroka negativnih uverenja nastavnika od suštinskog je značaja za poboljšanje njihovih predavačkih veština i postignuća njihovih učenika (Uusimaki & Nason, 2004).

Istraživanja pokazuju da nastavnici imaju tendenciju da neuspeh učenika pripišu ili personalnim faktorima učenika, pre svega sposobnostima i zalaganju učenika ili faktorima šireg porodičnog konteksta (Alomar, 2006; Becher, 1984; Berthelsen & Walker, 2008; Ganzach, 2000; Havelka, 2000; Malinić, 2009; Seeley, 2004; Spevak & Karinch, 2000; Dev, 1997; West & Pennell, 2003; Piorkowska-Petrović, 1990; Feldman & Wentzel, 1990; Dornbusch et al., 1987; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Spera, 2005; Levin & Belfield, 2003; Hill & Taylor, 2004). Drugim rečima, iz pozicije nastavnika za neuspeh učenika mogu biti odgovorne (1) smanjene intelektualne sposobnosti učenika, nisko samopoštovanje, nedovoljno razvijena motivacija za učenje, odnos prema radu, stepen razvijenosti radnih navika; kao i (2) socioekonomski status učenikove porodice i socioemocionalna klima u porodici. Ovako usmerena uverenja nastavnika o školskom neuspehu utiču i na percepciju sopstvene odgovornosti za neuspeh učenika, ali i na spremnost nastavnika da preduzme određenu inicijativu u cilju podrške i pomoći neuspešnom učeniku. To znači da su nastavnici u manjoj meri spremni da prihvate odgovornost za neuspeh učenika ako opažaju da učenik nije uložio dovoljno truda (Georgiou et al., 2002) ili ako nisko postignuće pripisuju niskim sposobnostima učenika. Ukoliko su nedovoljne sposobnosti ili oskudno predznanje učenika percipirani kao glavni uzroci školskog neuspeha, nastavnik će neko vreme ostati na emocionalnoj distanci, jer je reč o uzrocima koji ne dovode u pitanje njegovu nastavničku sposobnost i uspešnost. U toj situaciji, nastavnikova strategija delovanja bitnije se ne menja (Havelka i Andrejević, 1979).

U prilog navedenom govore i rezultati istraživanja u kome je opaženo da nastavnici ne percipiraju ličnu odgovornost za nisko postignuće svojih učenika (Malinić, 2011). Njihova uverenja o školskom neuspehu reflektovana su kroz stav da odgovornost za školski neuspeh pripada učeniku, da u velikoj meri tu odgovornost on



deli sa porodicom i vršnjacima, kao i da je deo odgovornosti sadržan u okolnostima u kojima živi. Odricanje sopstvene odgovornosti za neuspeh deo je pogrešnih pedagoških uverenja nastavnika, kao što je slučaj i sa preteranim naglašavanjem personalnih karakteristika učenika. Kako bi pogrešna uverenja bila promenjena, bitno je steći uvid u prirodu i sadržaj nastavničkih uverenja o školskom neuspehu. Stoga, smatramo da je veoma važno omogućiti nastavnicima da razvijaju takva uverenja koja će im pomoći da adekvatno pristupe suočavanju sa školskim neuspehom kada na njega naiđu. Pošto na nastavnička uverenja o školskom neuspehu nije jednostavno uticati, inicijativa za promenom može biti adresirana ka boljoj pedagoškoj pripremi budućih nastavnika tokom njihovog inicijalnog obrazovanja. U prilog navedenom govore i rezultati retkih istraživanja koja su se bavila uverenjima o neuspehu među budućim nastavnicima. Naime, utvrđeno je da budući nastavnici ističu da programi njihovog inicijalnog obrazovanja ne obezbeđuju adekvatnu pripremu za rad sa decom koja imaju motivacione teškoće u učenju, koja imaju pogrešna uverenja o mogućem dostizanju uspeha u školi ili koja nemaju adekvatnu podršku porodice (Stuart & Thurlow, 2000).

Neki istraživači (Nicol, Gooya & Martin, 2002; Trujillo & Hadfield, 1999) su ukazali na činjenicu da nastavnikova lična školska iskustva utiču na razvoj njihovih negativnih uverenja. Uticaj ličnog školskog iskustva budućih nastavnika na percepciju faktora koji doprinose školskom neuspehu učenika ispitan je i u našoj sredini (Malinić & Ćirović, u pripremi). Utvrđeno je da način na koji su budući nastavnici sebe doživljavali u pogledu školskog uspeha i neuspeha bolje predviđa njihov odnos prema različitim faktorima školskog neuspeha nego što to čini njihovo objektivno školsko postignuće, izraženo ocenama. Oni ispitanici koji su sebe doživljavali kao uspešne tokom školovanja imaju tendenciju da ističu personalne karakteristike učenika kao presudne za pojavu školskog neuspeha, dok oni koji su sebe doživljavali kao manje uspešne ovaj faktor su ocenjivali kao manje važan.

Negativna uverenja nastavnika se moraju preispitati kako bi se otkrilo njihovo poreklo i identifikovale situacije koje prouzrokuju negativna osećanja. Uzroci negativnih uverenja koji se odnose na primer, na matematiku kao predmet koji je za većinu neuspešnih učenika problematičan, mogu da budu klasifikovani u tri kategorije (Trujillo & Hadfield, 1999): a) faktori okoline, b) intelektualni faktori i c) personalni faktori. Pri tome, faktori okoline uključuju negativna iskustva u učionici, pritisak od

strane roditelja, neosetljive nastavnike, učenje matematike na tradicionalan način kao rigidan set pravila i neadekvatan radni prostor. Intelektualni faktori uključuju učenje o različitim stilovima učenja matematike, nedostatak upornosti, nedostatak poverenja u sopstvene sposobnosti i ne uviđanje koristi od matematike. Personalni faktori uključuju nedostatak želje da se postavljaju pitanja zbog stidljivosti, niskog samopouzdanja i opažanja matematike kao predmeta u kome su dečaci uspešniji. I u nekim drugim istraživanjima u kojima su ispitivana uverenja nastavnika o rodnim razlikama u sposobnostima za učenje preovladava mišljenje da su matematika i predmeti iz grupe prirodnih nauka prevashodno predmeti u kojima su dečaci uspešniji od devojčica i za koje su od devojčica talentovaniji (Shepardson & Pizzini, 1992).

U studiji koja je ispitivala uzroke koji su u osnovi negativnih uverenja i anksioznosti zbog matematike kod budućih nastavnika (Uusimaki & Nason, 2004), utvrđeno je da se kod većine ispitanika anksioznost zbog matematike može povezati sa njihovim osnovnoškolskim iskustvom u učenju matematike. Situacije kao što su učenje gradiva ili ocenjivanje iz ovog predmeta su se pokazale kao naročito stresne, a pojedini delovi su posebno označeni kao prouzrokovajući anksioznosti. Negativna uverenja nastavnika imaju značajan uticaj na njegovu praksu i postignuće učenika, a posebno ona uverenja koja reflektuju akademske rodne stereotipe (Clarricoates, 1980; Erden, 2009). Jedno od skorijih istraživanja sprovedenih u našoj zemlji usmereno je na istraživanje o prirodi i sadržaju obrazovnih rodnih stereotipa budućih razrednih i predmetnih nastavnika (Ćirović i Malinić, 2013). Obrazovni rodni stereotipi su operacionalizovani preko seta uverenja o rodnim razlikama u interesovanjima, talentu i neuspehu u okviru različitih školskih predmeta. Dobijeni nalazi u velikoj meri korespondiraju sa nalazima sličnih istraživanja. Utvrđeno je da budući razredni nastavnici smatraju da će devojčice uspešnije moći da zainteresuje za većinu nastavnih predmeta, kao i da su dečaci talentovaniji za predmete prirodnih nauka. U skladu sa ovim uverenjima su i uverenja o rodnim stereotipima o neuspehu u različitim predmetima. Pored toga što školski neuspeh češće vide kao karakteristiku dečaka nego devojčica, obe grupe budućih nastavnika neuspeh devojčica vezuje za predmete iz grupe prirodnih nauka (fizika, informatika i tehničko obrazovanje) i nastavu fizičkog vaspitanja, dok dečake vide kao tipično neuspešne u oblasti geografije, jezika, likovne i muzičke kulture, hemije, biologije i poznavanja prirode.

Uverenja koja nastavnici imaju o uzrocima neuspeha utiču i na njihovo ponašanje prema neuspešnim učenicima. Nastavnik koji ima pozitivna uverenja o značaju predmeta koji predaje i koji poseduje set pedagoških veština kojima ta uverenja dosledno prevodi u praksu podstiče interesovanja i motivaciju svih, a posebno neuspešnih učenika, da taj nastavni predmet doživljavaju kao diskurs vredan učenja. I premda mnogi istraživači ukazuju na pozitivnu vezu između nastavnih uverenja nastavnika i njegove prakse (postupaka u nastavi), ima i onih istraživača koji ne uočavaju direktnu vezu između uverenja i aktivnosti nastavnika (Wilcox-Herzog, 2002).

## **2.2. Osobine ličnosti nastavnika**

Pored nastavnikovih pedagoških uverenja na način na koji će nastavnik pristupiti radu sa učenikom koji ispoljava teškoće u školskom radu i učenju utiču i njegove osobine ličnosti. Đorđević i Đorđević (1988) su sprovedli obimno istraživanje o tome kako učenici opažaju, doživljavaju i procenjuju svojstva nastavnika koja se smatraju bitnim za nastavni proces. Istraživanje je obavljeno u gradskim i seoskim školama na uzorku od 1295 učenika, od čega su 1054 učenika bila peti i osmi razred, dok je 241 učenik pohađao treći razred srednje škole. Od učenika se zahtevalo da napiše osobine nastavnika koga najviše ceni, kao i osobine nastavnika koga najmanje ceni. Drugo, od učenika se tražilo da napišu kratak sastav u dve verzije: opis nastavnika koga cene i opis nastavnika koga ne cene kao i da navedu zašto ga cene ili ne. Dobijeni odgovori su razvrstani u šest kategorija nastalih na osnovu Džersajldove kategorizacije. Reč je o sledećim kategorijama: (1) nastavnik kao čovek (ljudski kvaliteti i kvaliteti ličnosti); (2) spoljašnji izgled nastavnika (fizički izgled, glas, oblačenje); (3) ponašanje nastavnika prema učenicima (u školi i van nje); (4) učešće nastavnika u svakodnevnim zanimanjima učenika izvan nastave; (5) nastavnik kao stručnjak i (6) posebne karakteristike nastavnika. Autori navode da poslednja kategorija nije jednoznačna i da se odnosi na svojstva i postupke nastavnika koji odstupaju od uobičajenih situacija i postupaka. To se posebno odnosi na negativna svojstva nastavnika i negativne postupke, kao što su fizičko kažnjavanje, vređanje učenika ili ispoljavanje agresivnog ponašanja. Istraživački nalazi pokazuju da su učenicima osnovnoškolskog uzrasta posebno bitna tri

svojstva nastavnika: kao čoveka, kao predavača i kao ocenjivača. Za mlađe učenike osnovne škole veoma važna je dobrota i humanost nastavnika, dakle ljudski kvaliteti, potom stručna svojstva, odnos prema učenicima, dok stariji učenici u prvi plan ističu stručne i pedagoške kvalitete nastavnika. Kao bitne osobenosti ličnosti nastavnika koje utiču na interpersonalne odnose sa učenicima u nekim sličnim istraživanjima prepoznati su i uzajamnost, međuzavisnost, percepcija, empatija i emocionalni stavovi (prema: Laketa, 1985).

Baveći se osobinama nastavnika Suzić (2003) daje veoma sadržajan i raznovrstan pregled radova u kojima su navedene različite tipologije i klasifikacije osobina nastavnika prema brojnim kriterijumima. Spomenuti autor smatra da se može izdvojiti šest opštih kriterijuma klasifikacije osobina nastavnika koji u sebi sadrže dosadašnje poznate opšte i konkretne klasifikacije. To su:

1. Nastavnik kao ličnost
2. Odnos prema učeniku i nastavi
3. Stil i način rada u nastavi (“predavački” kvaliteti, primena nastavnih metoda)
4. Vrednosti, vrednosna usmerenost
5. Socijalna uloga i status
6. Fizički kvalitet, fizički izgled

Pošto se navedeni kriterijumi ne odnose samo na osobine ličnosti, već uključuju i relacije, odnose, kao i pedagoške aspekte rada, Suzić smatra da je opravdano govoriti o profesionalnim osobinama i kvalitetima nastavnika. Osvrćući se na istraživanje Vitija, zasnovano na analizi sastava 12000 učenika na temu nastavnika koji im je najviše pomogao, Suzić (2003) ukazuje na značaj *afektivnih obeležja nastavnika*, koja su prema proceni učenika značajnija od ostalih osobina nastavnika i njegove spretnosti u nastavi. Iz ugla učenika, veoma je važno da nastavnik ispoljava razumevanje i empatiju, spremnost na saradnju, demokratsko ophođenje, strpljivosti, dobrotu, smisao za humor, odsustvo tenzije, interesovanje za probleme učenika, pravednosti u ocenjivanju.

Morer-Rejnolds (Mowrer-Reynolds, 2008) navodi rezultate istraživanja u kome je od budućih nastavnika traženo da se izjasne za pet kvaliteta (sa liste od dvadeset ponuđenih kvaliteta) koji bi najbolje opisali njihovog uzornog nastavnika. Traženo je da

te karakteristike i rangiraju. Na osnovu dobijenih nalaza opaženo je da su lične karakteristike uzornog nastavnika značajnije procenjene od njegovih profesionalnih veština. Na primer kvalitet "entuzijizam" je rangiran kao najbitnija karakteristika za buduće nastavnike oba pola. Konstatovane su izvesne polne razlike: muškarcima, pored entuzijazma, u prvih pet deskriptora spadaju i profesionalna znanja i profesionalne veštine, dok nijedan ispitanik ženskog pola profesionalne veštine nije stavio među svoje top deskriptore uzornog nastavnika. Takođe, uzoran nastavnik je opažen kao onaj koji pozitivno utiče na postignuće učenika. I u nekim drugim istraživanjima entuzijizam je prepoznat kao važna karakteristika uspešnog nastavnika (prema: Pyper, 2009), a izgrađivanje samopuzdanja kod budućih nastavnika je percepirano kao put ubrzanog ličnog razvoja i sticanja znanja o nastavi i učenju (Ponte & Chapman, 2008). U literaturi se među karakteristikama uzornog nastavnika spominju i personalna privlačnost, lični izgled, širina i intezitet interesovanja, liderstvo, koopeativnost, što su ujedno i karakteristike efikasnih nastavnika (prema: Mowrer-Reynolds, 2008). Autentičnost je prepoznata kao bitna osobina nastavnika od koga se ne očekuje da porekne ljudskost u težnji da bude savršen (Gordon, 2008). U literaturi je postignuta usaglašenost između istraživača i teoretičara da se nastavnici razlikuju u pogledu efikasnosti (Goldhaber & Brewer, 1996), kao i da efikasnost u radu predstavlja karakterstiku nastavnika koji uspevaju da aktiviraju što više potencijala kojima učenik raspolaže.

U nastavi kao izrazito komunikacijskom prostoru i obliku socijalne imterakcije do izražaja dolaze različite osobine nastavnika koje u određenom stepenu i kombinaciji sa drugim faktorima u velikoj meri doprinose ponašanju nastavnika i njegovim postupcima prema učenicima. Tako je na primer, empirijski dokazano da pozitivne karakteristike emocionalne dimenzije ličnosti nastavnika o kojima govori Pfister (prema: Đorđević i Đorđević, 1988) rezultiraju u formi poželjnog ponašanja nastavnika. Reč je o sledećim karakterstikama: pozitivno emocionalno poveravanje, ljubav, emocionalna toplina, priznavanje vrednosti, razumevanje, socijalna reverzibilnost (ponašanje nastavnika može biti uzor), ohrabrivanje, emocionalno mirno ponašanje, optimizam, ljubaznost, učtivost. Ispoljavanje spomenutih karakterstika kod učenika može da inicira efekte definisane na sledeći način: emocionalna sigurnost, uvažavanje, naklonost, smanjenje straha i jačanje slike o sebi. Nasuprot ovim, negativne karakteristike koje utiču na razvijanje nepoželjnog ponašanja nastavnika su distancirana

odbojnost, neprijateljstvo, emocionalna hladnoća, omalovažavanje, nerazumevanje, socijalna ireverzibilnost, obeshrabrivanje, emocionalno pobuđeno ponašanje, pesimizam, neljubaznost, neučtivost.

Kao pozitivne karakteristike dimenzije dirigovanja Pfister (prema: Đorđević i Đorđević, 1988) navodi: demokratsko ponašanje, socijalno-integrativno ponašanje, minimalno upravljanje koje ostavlja mnogo slobodnog prostora, neznatna kontrola, neznatne greške u planiranju javljaju se kao poželjno ponašanje nastavnika koje kod učenika izaziva takve efekte koji se mogu shvatiti kao otkrivanje sopstvenih mogućnosti, razvijanje kreativnosti, osećanje sopstvene slobode ponašanja. Pored toga, angažovanost, stimulativnost, zanos i entuzijizam predstavljaju neke od pozitivnih karakteristika dimenzije aktivnosti čije se efekti na učenike, između ostalog ogledaju i u smanjenju straha od škole i nastavnika. Neka istraživanja pokazuju da među učenicima koji su ispoljili školski neuspeh postoji rezervisanost prema aktivnijem učestvovanju u nastavi zbog straha da ne budu ismejani od strane nastavnika ili učenika u odeljenju ukoliko daju pogrešan odgovor (Malinić, 2009).

Iako se ovde ne iscrpljuje spisak istraživanja koja su u fokusu imala utvrđivanje korelacija između određenih osobina ličnosti nastavnika i školskog postignuća učenika, dovoljno je ilustrativno pokazano da određeni personalni kvaliteti nastavnika mogu da podstaknu ili uspore školski napredak učenika.

### **2.3. Profesionalna kompetentnost nastavnika**

Jednu od gradivnih komponenti konstrukta „pedagoški pristupi nastavnika“ čini profesionalizam nastavnika. Reč je o prilično širokom pojmu koji otvara različita pitanja, a pre svih šta je potrebno nastavniku da bi bio kvalitetan profesionalac. U literaturi ne postoji jedinstven stav istraživača prema ovom pitanju, tako da se mogu pronaći različite ideje. Na primer, Viti (Whitty, 1996, prema: Cubukcu, 2010 ) smatra da postoje dve grupe kvaliteta koje karakterišu uspešnog nastavnika: (1) profesionalne karakteristike i (2) profesionalne kompetencije. „*Profesionalne karakteristike* uključuju profesionalne vrednosti, personalni i profesionalni razvoj, komunikaciju i odnose. *Profesionalne kompetencije* uključuju znanje i razumevanje dece i njihovog procesa

učenja, znanje predmeta, kurikulum, obrzovnog sistema i uloge nastavnika“ (str.213). Za neke druge autore (Cochran-Smith & Lytle, 1999) profesionalna znanja nastavnika imaju tri elementa: znanja za praksu, znanja u praksi i poznavanje prakse.

Pojedini autori (na primer: Medley & Shannon, 1994, prema: Cubukcu, 2010) kvalitete uspešnog nastavnika razvrstavaju u tri komponente, naglašavajući njihovu međusobnu povezanost. Reč je o: (1) efektivnosti nastavnika (2) kompetentnosti nastavnika i (3) učinku nastavnika. Prva komponenta, *efektivnost nastavnika* ili „stepen u kome nastavnik postiže željene efekte kod učenika“ (str. 213), uključuje nastavnikove interpersonalne veštine, postupke u odeljenju i poznavanje materije. Ova komponenta se odnosi na nastavnikovu sposobnost komunikacije sa učenicima, razumevanje teškoća u učenju, prihvatanje samog učenika, razvijanje poverenja kod učenika, a samim tim i pozitivnijih stavova učenika prema predmetu. Sadržaji ove komponente se mogu povezati sa socijalnom kompetencijom nastavnika. Druga komponenta, *nastavnikova kompetencija* ili stepen nastavnikovih znanja i veština, uključuje opšte termine koji se jednim imenom zovu „veštine podučavanja“ (213). Kao primer, navodi se sposobnosti nastavnika da organizuje rad učenika na interesantan i fleksibilan način uz primenu adekvatnih metoda učenja. Visoka kompetentnost nastavnika može da ubalži različite posledice socioekonomskog porekla i ranijih školskih iskustava učenika. *Učinak nastavnika*, odnosno „njegovo ponašanje u procesu izvođenja nastave“, predstavlja treću komponentu „koja se odnosi na nastavnikovo poznavanje materije i njegovu sposobnost da planira i struktuiru nastavni sadržaj“(str. 213).

Kvalitetan nastavnik u literaturi je prepoznat kao efikasan nastavnik koji poseduje set profesionalnih veština, uključujući i profesionalna znanja i pristupe i kod koga se među ličnim karakteristike izdvajaju brižnost, zabavnost, humor, druželjubljujnost, duhovitost, podrška, učtivost (prema: Mowrer-Reynolds, 2008 ). Iako je efikasnost nastavnika povezana sa kontekstualnim faktorima ona se u velikoj meri oslanja na karakteristike samog nastavnika (prema: Pyper, 2009).

Ispitujući percepcije budućih nastavnika o kompetentnosti i veštinama koje su potrebne nastavniku Kjubaku (Cubukcu, 2010) je utvrdio da budući nastavnici ukazuju na značaj nastavnih veština koje se odnose na uspešno planiranje časa, postavljanje jasnih ciljeva i organizovanje zanimljivih aktivnost, kao i nastavnikov uspeh u

podsticanju i motivisanju učenika. Osim toga, budući nastavnici žele da vide nastavnika koji brine o učenicima, koji ih poštuje i ponaša se prema njima ljubazno, koji je dostupan ne samo u učionici, već i izvan nje i koji kreira okruženje za učenje u kome nema stresa. Kao najznačajnije kvalitete nastavnika oni izdvajaju brigu za učenike i njihovo učenje, veštine podučavanja, znanje sadržaja predmeta (poznavanje materije), posvećenost nastavi i verbalne veštine. Zaključeno je da za učenike najznačajniji aspekt predstavlja nastavnikova interakcije sa njima, pa tek onda njihova kompetentnost u nastavi i upravljanje odeljenjem. Ukazano je da je kvalitet nastavnika važan obrazovni cilj, a da su kvalitetni nastavnici oni koji su sposobni da koriste različite nastavne metode i strategije kako bi odgovorili na raznovrsne obrazovne potrebe učenika. Kvalitetni nastavnici kreiraju relaksirano okruženje za učenje, zadovoljavaju interesovanja učenika, podstiču motivaciju, ali je emocionalna strana najvažniji kvalitet koji nastavnik treba da poseduje.

Pitanje kvalitetnog profesionalca otvara polje u kome značajnu ulogu imaju nastavne veštine nastavnika. Za Krisa Kirijakua (Kyriacou, 2001: 19) nastavne veštine se mogu opisati kao „posebne i smislene nastavničke aktivnosti koje podstiču učenje“. Ovaj autor navodi tri važna elementa nastavničkih veština: (1) *znanje* (o predmetu, učenicima, kurikulumu, metodama, uticaju drugih činilaca na nastavu i učenje kao i znanje o vlastitim nastavnim veštinama); (2) *odlučivanje* (razmišljanje i odličivanje pre, za vreme i posle nastave o tome kako najlakše postići predviđene pedagoške rezultate) i (3) *radnje* (ponašanje nastavnika koje podstiče učenje učenika). Kirijaku smatra da nastavnikove veštine uključuju ciljane aktivnosti kojima je svrha rešavanje određenog problema. Na primer, široko definisan (dugoročni) problem uspešnog podučavanja je kako postići željene obrazovne ciljeve ili kako izabrati adekvatan udžbenik, dok se kratkoročni i neposredni problemi odnose na aktivnosti pre, za vreme i nakon nastave (na primer, kako prikazati pojedinačne delove nastavne jedinice, kako učeniku ukazati na greške u razmišljanju). Kao jednu od bitnih obeležja nastavnih veština ističe se njihova *interaktivnost* (prema: Kyriacou, 2001). Za nastavnika je veoma važno da u toku nastavnog procesa uzima u obzir neočekivane okolnosti i da svoju praksu prilagođava novonastalim promenama. Smatra se da nastavnikova efikasnost u radu u velikoj meri zavisi od toga koliko uspešno modifikuje i prilagođava svoje radnje trenutnoj situaciji. Kod nastavnika početnika svaki novi zahtev zahteva dodatnu



koncentraciju i razmišljanje. Tokom vremena, odlučivanje nastavnika uz uzimanje u obzir interaktivnosti postaje rutinska radnja, tako da većina nastavnika nije ni svesna mnoštva odluka koje donosi za vreme nastave. Kao drugo važno obeležje nastavnih veština na koje je ukazano u literaturi ističe se njihova utemelejnost *na nastavnikovom znanju o uspešnom podučavanju*. Spomenuti autor ukazuje na neke teoretičare i praktičare u obrazovanju koji smatraju da stručno znanje uključuje i znanje o: gradivu, širokim načelima i strategijama organizacije nastave, nastavnim materijalima i programima vezanim za kurikulume, poučavanju pojedinih tema, učenicima, pedagoškim kontekstima od razreda do šire društvene zajednice, pedagoškim ciljevima i vrednostima.

U pokušaju da se bolje razume profesija nastavnika mogu se izdvojiti dve grupe shvatanja (Radulović, 2007). Prvu grupu čine oni autori koji u fokus stavljaju nastavnika i njegove osobine, i koji pokušavaju da identifikuju karakteristike dobrog nastavnika. U drugoj grupi nalaze se oni autori koji su usmereni na aktivnosti nastavnika i oblike rada u nastavi i koji nastoje da više saznaju o ulogama nastavnika i onome šta radi ili bi trebalo da radi da bi bio uspešan. Prema mišljenju spomenute autorke ovakva shvatanja zahtevaju identifikovanje, definisanje i standardizaciju kompetencija nastavnika neophodnih za ostvarivanje predviđenih uloga. Međutim, Radulović smatra da neprekidno menjanje i povećavanje zahteva sa kojim se nastavnici suočavaju onemogućava unapred određivanje univerzalnih i trajno važećih odlika nastavnika i njegovog delovanja. Stoga, autorka se zalaže za izgrađivanje „novog profesionalizma“ nastavnika koji bi trebalo da počiva na „odgovarajućem položaju nastavnika u društvu i njegovoj progresivnoj društvenoj ulozi“ (Radulović, 2007: 9).

Profesionalizam nastavnika u velikoj meri se ogleda u njegovom profesionalnom razvoju. Poslednjih nekoliko decenija veliki broj država je pokazao određenu inicijativa za preoblikovanjem školskih sistema u cilju poboljšanja obrazovanja i obrazovnih rezultata učenika. Obrazovna politika je usmerena na poboljšanje rejtinga škola i uspešnosti nastavnika, a kao jedna od mera unapređenja predložen je kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika (Ruthven, 2011).

Profesionalni razvoj nastavnika može se posmatrati kao važan segment koji značajno definiše njegov pristup neuspešnom učeniku. Za mnoge nastavnike može se

reći da poseduju bogat korpus stručnih, profesionalnih znanja, ali da im u velikoj meri nedostaju pedagoške i didaktičko metodičke veštine koje omogućuju i uspešan transfer znanja. Iskustva iz prakse ukazuju da na većini nastavničkih fakulteta, tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika, nedostaje bolja pedagoška i didaktička podrška razvijanju i uvežbavanju veština primene različitih metoda i oblika rada, kao i primene raznovrsnih izvora i sredstava podučavanja. „Pored posedovanja ljudskih i stručnih kvaliteta nastavnik mora da bude i kvalitetno pedagoški obrazovan. To se odnosi na poznavanje pedagoške teorije i metodologije pedagoških istraživanja, kao i na metodičko obrazovanje i praktičnu osposobljenost za izvođenje nastavnog rada“ (Pedagoški leksikon, 1996: 365). Za nastavnika je važno da raspolaže stručnim znanjima iz svoje oblasti, ali za učenike je još važnije da nastavnik zna načine kako da im ta znanja učini dostupnim. Ako nastavnik ne raspolaže didaktičkim znanjima i veštinama on teško može da primene uspešne tehnike podučavanja učenika. Mnogi učenici, među kojima prednjače neuspešni, ne umeju da uče, ne znaju kako da uči (Malinić, 2009), a problem je utoliko ozbiljniji ukoliko ni nastavnici nisu imali priliku da o tome nauče pre ili u toku svog inicijalnog obrazovanja. Ne poznavanje tehnika učenja ograničava učenike na učenje gradiva napamet, što je u većini nastavnih situacija neproduktivno i nesvršishodno.

U školi, kao organizaciji koja uči da se menja i poboljšava stvaranjem novih metoda rada i razvijanjem novih mogućnosti, za nastavnike je važno da se kontinuirano profesionalno razvijaju (Cassel, 2001). U tom smislu, razvijanje kompetencija postaje srž definisane pedagoške norme za osnovne i srednje škole (Ruthven, 2011). Najšire posmatrano, kompetencije uključuju znanja, veštine i stavove primerene kontekstu, odnosno onima sa kojima se komunicira (prema: Stanković, 2010). Liste nastavničkih kompetencija su brojne, jer pored činjenice da se one definišu na nacionalnom nivou u većini zemalja mnoge visokoškolske obrazovne ustanove definišu kompetencije u značenju za koje procenjuju da je primereno praksi nastavnika (Stanković, 2010). U našoj zemlji, u zvaničnom dokumentu pod nazivom *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) nastavničke kompetencije su definisane kao „kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu. Kompetencije predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika“ (str. 2). Kompetencije nastavnika su definisane na

nivou znanja, planiranja, realizacije, evaluacije i daljeg usavršavanja i grupisane su u 4 veće veline. Reč je o kompetencijama za: (1) nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave; (2) poučavanje i učenje; (3) podršku razvoju ličnosti učenika i (4) komunikaciju i saradnju. Sve navedene kompetencije imaju značaj za nastavni proces i sve utiču na način na koji će nastavnik pristupiti svojoj praksi. Od nastavnika se, između ostalog, očekuje da bude kompetentan u: praćenju i vrednovanju interesovanja učenika za svoj predmet; praćenju i vrednovanju postignuća učenika, kako na osnovu individualnih sposobnosti učenika, tako i na osnovu postupaka vrednovanja koji su u funkciji daljeg učenja. Kompetentnost se očekuje i u planiranju i preduzimanju mera podrške učenicima na osnovu analize ostvarenih obrazovnih standarda postignuća. Kada su u pitanju neuspešni učenici eksplicitna obaveza nastavnika definisana je kompetencijom koja se tiče podrške razvoju ličnosti učenika, gde se u domenu vrednovanja/evaluacije od nastavnika očekuje da koristi različite strategije praćenja razvoja različitih aspekata ličnosti učenika, između ostalog i reagovanja na neuspeh.

Premda postoje brojni radovi u kojima je ukazano na značaj inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika malo je pisano o problemima sa kojima se nastavnici početnici mogu susresti u školi. Jedan od ključnih problema je i nedostatak pedagoških znanja i veština (pedagoške kompetentnosti) nastavnika neophodnih za snalaženje u raznovrsnim pedagoškim situacijama. Prema nekim istraživanjima nastavnici početnici imaju ozbiljne teškoće na početku, a mnogi od njih ne izdrže ni period adaptacije (pripravnički staž), pa tako neka istraživanja pokazuju da skoro 30% nastavnika početnika nije u nastavi prve dve godine od završeta školovanja, dok između 40% i 50% napusti školu u prvih pet godina svoga rada (prema: Krull, 2005). Kako bi ublažili „početni šok“, odnosno teškoće sa kojima se susreću nastavnici početnici, obrazovne vlasti pojedinih zemalja su predvidele određene programe pomoći budućim nastavnicima i nastavnicima početnicima, u cilju integrisanja formalnih pedagoških znanja sa praksama specifičnih škola i adaptacijom na specifične školske sredine. Ovde je prepoznata značajna uloga mentora. Budući da nastavnici početnici nemaju dovoljno specifičnih i strateških/iskustvenih znanja neophodnih za izbegavanje određenih teškoća, njima je potreban savet i podrška kako da razviju znanja i veštine, kao i osetljivost na pitanja motivacije učenika za učenje ili upravljanje odeljenjem. Iskusan mentor mora da bude sposoban da objasni nastavniku početniku važnost strateškog

odlučivanja u svim aspektima nastavnog procesa, kao i razvijanje osetljivosti nastavnika na odlučivanje učenika, uz mogućnost korekcije njihovih odluka ukoliko je potrebno (prema: Krull, 2005). Mentori treba da pruže psihološku podršku početnicima, što podrazumeva emocionalnu podršku, empatiju, aktivno slušanje. Ova podrška jača samopoštovanje, razvija osećaj efikasnosti i omogućava pomoć nastavniku u suočavanju sa stresom.

Profesionalni razvoj nastavnika počinje inicijalnim obrazovanjem na učiteljskim i nastavničkim fakultetima. Zato je važno još na ovom nivou razvijati svest o značaju budućeg poziva. Tako su na primer, članovi Koledža na kome se pripremaju budući nastavnici iz Ontarija doneli Standarde prakse za nastavnu profesiju (više o tome na: <http://www.oct.ca/public/professional-standards>). Standardi su zamišljeni kao okvir principa koji opisuju znanja, veštine i vrednosti svojstvene nastavničkoj profesiji ovog kolektiva. Opšti principi su: *posvećenost učenicima i učenju* (članovi se obavezuju na negu i posvećenost učenicima; jednakosti i poštovanje prema učeniku uz osetljivost na individualne razlike koje utiču na proces učenja); *liderstvo u zajednici koja uči* (članovi koledža promovišu i učestvuju u kreiranju zajedničkog, bezbednog okruženja za učenje; oni prepoznaju svoju odgovornost u uspehu učenika), *kontinuirano profesionalno usavršavanje* (viđeno je kao integralni deo prakse i učenja), *profesionalna znanja* (članovi se trude da prate promene u svojoj stručnoj oblasti kao i da te promene usklađuju sa praksom) i *profesionalna praksa* (članovi primenjuju profesionalna znanja i iskustva u promovisanju učenju: koriste odgovarajuća sredstva, procenjivanje i evaluaciju, resurse i tehnologiju u planiranju kako bi odgovorili potrebama pojedinca, ali i zajednice koja uči; usavršavaju svoju profesionalnu praksu kroz kontinuirane razgovore, refleksiju i ispitivanja). Koledž je doneo i etičke standarde za nastavnu profesiju u cilju identifikovanja etičke odgovornosti i obaveza nastavnika, donošenja etičkih odluka i radi promovisanja poverenja javnosti u nastavničku profesiju. Prema ovim standardima, u domenu brige za učenike uključeno je saosećanje, prihvatanje i poštovanje interesovanja učenika u cilju razvoja njegovog potencijala. Nastavnici se obavezuju na posvećenost dobrobiti učenika, pozitivan uticaj na učenje, profesionalno rasuđivanje i empatiju u praksi. Uvažavanje spomenutih standarda znači bolju pripremljenost i osposobljenost mladih nastavnika za suočavanje sa različitim

izazovima u odeljenju, uključujući i spremnost da podstaknu potencijale svih učenika, što je posebno važno za one koji su neuspešni ili su u riziku od neuspeha.

U profesionalnom obrazovanju nastavnika važno je razvijati i njihove istraživačke kompetencije. Od nastavnika se očekuje da bude reflektivni praktičar, pri čemu se refleksija različito shvata u različitim koncepcijama. U Djujievskom smislu refleksija bi označavala proces koji je fokusiran na problem (Vujisić-Živković, 2007). Bilo da je reč o refleksiji akcije ili refleksiji u akciji (Schoon, 1987) osnovna ideja je da nastavnik treba da kritički preispituje i menja svoju praksu na osnovu iskustava do kojih je došao u učionici. Ovaj proces transformacije pedagoške misli i prakse nastavnika zasniva se na preispitivanju i menjanju uverenja, stavova, značenja, razumevanju i interpretaciji sopstvene prakse. Za nastavnika moderne škole kritičko rezonovanje i usmerenost na praksu promene je sastavni deo daljeg profesionalnog razvoja. Proces osveščivanja sopstvene prakse treba da počne od toga da ne postoji prosečna škola, niti prosečan učenik (Vujisić-Živković, 2007), već skup individua sa različitim intelektualnim, motivacionim, socioemocionalnim i drugim osobenostima. To praktično znači da, nastavnik koji promišlja i oblikuje svaju praksu na osnovu stečenih iskustava, neće očekivati gotovo rešenje kako i šta da uradi da bi pomogao, na primer, neuspešnom učeniku, već će sam kroz praksu doći do saznanja koji oblik ili vrsta pomoći bi bila efikasna i koji su načini i pedagoški pristupi potrebni da se ta pomoć realizuje. To nikako ne znači da se otkrivanje svodi na definisanje samo jednog modela rada sa neuspešnim učenicima, posebno ako se ima u vidu da je školski neuspeh konstrukt bez jasne definicije i sa mnoštvom potencijalnih „izazivača“. Dakle, svaki učenik koji iskazuje neuspeh u školi zahteva individuani pristup, a na nastavniku je da prepozna šta i kako da primeni da bi učeniku pomogao. Ne treba zaboraviti da su nastavnici odgovorni za obrazovanje učenika u toj meri da se neuspeh učenika može smatrati neuspehom nastavnika (Cassel, 2001). Načini na koje će nastavnik pristupiti učeniku da bi mu pomogao da se suoči sa neuspehom ili da izabere procedure za prevazilaženje neuspeha pripadaju korpusu pedagoških znanja i veština nastavnika, koja su u inicijalnom obrazovanju nastavnika neopravdano zanemarena i marginalizovana. Bez seta pedagoških znanja i veština nastavnik ne može biti dobar profesionalac. Brom (Bromme, 1991 prema: Beijgaard, Verloop & Vermunt, 2000) smatra da se profesionalni identitet nastavnika formira na osnovu toga kako nastavnici vidi sebe u domenu

poznavanju materije, pedagoške i didaktičke ekspertze. Ove tri komponente u praksi nastavnika predstavljaju zajednički koncept kojim se označava koja znanja i veštine nastavnik treba da poseduje.

Refleksija o iskustvu je veoma važna u profesionalnom razvoju nastavnika. Iz tog razloga uočavaju se i razlike između nastavnika sa radnim iskustvom i bez radnog iskustva (Loughran, 2010). Na primer, nastavnici početnici iskustvo i događaje posmatraju kao izolovane i odvojene informacije, dok oni sa iskustvom ispoljavaju tendenciju da ih umreže; početnici nisu organizovani u planiranju, dok eksperti (oni sa iskustvom) veoma pažljivo planiraju ostvarenje željenih ciljeva; početnici umeju da upadnu u zamke trenutnih situacija, dok su iskusniji nastavnici svesni svojih misli i aktivnosti, kao i uticaja tih misli i akcija na nastavnu praksu. Zato, Lokrin (Loughran, 2010) smatra da razvoj pedagoške ekspertize predstavlja svojevrsno učenje koje kombinuje teoriju i praksu na način koji nastavniku pomaže da izgradi znanja. On nastavu ne posmatra samo kao proces o tome kako nešto da uradimo, već kao praksu o kojoj se razmišlja (reflektuje), koja se konstruiše i dekonstruiše u istinski napor da se uči iz iskustva. Učenje kroz iskustvo je značajno za razvoj pedagoške ekspertize i mnogo je više od poznavanja samog sadržaja.

Neosporno je da nastavnikovo poznavanje sadržaja predmeta predstavlja relevantan deo baze nastavnikovih profesionalnih znanja. Neki raniji istraživači su potvrdili pretpostavke da kvalitet nastavnikovog znanja i veština predstavlja značajan faktor školskog postignuća učenika (prema: Kleinhenz & Ingvarson, 2004). Svojevremeno se smatralo da je znanje sadržaja predmeta dovoljne da bi neko bio dobar nastavnik (prema: Hoyle & John, 1995). Međutim, nastava je previše kompleksan proces u kome do izražaja dolaze nove uloge i nova očekivanja od nastavnika. Potpuno je neopravdano profesionalni aspekt nastavničke profesije svesti samo na tehničku instrukciju nastavnika od koje se očekuje da što uspešnije rezultira u učenikovom postignuću, a pri tome zanemariti pedagošku stranu profesije. Briga i razumevanje koje nastavnici pokazuju za učenike, njihove personalne i privatne probleme predstavljaju pedagoški aspekt koji je relevantan za nastavnikov profesionalni razvoj (Beijaard, 1995).

Zastupljeno je mišljenje da se malo pažnje obraća pedagoškom aspektu nastavničke profesije (Oser, 1992). Ovaj problem prepoznat je i među budućim nastavnicima i nastavnicima početnicima koji navode da na osnovu inicijalnog obrazovanje i programa koje su prošli, nemaju pedagoški relevantna znanja za suočavanje sa brojnim izazovima u učionici, posebno za rad sa učenicima koji ispoljavaju motivacione probleme ili probleme u učenju (Stuart & Thurlow, 2000). Iz tog razloga veoma je važno utvrditi načine na koje budući nastavnici konceptualizuju učenje, stiču i zadržavaju znanja, jer takve analize mogu da obezbede uvid u orijentaciju ka predavanju i učenju te osobe (Pyper, 2009), što posledično ima uticaja i na pedagoški aspekt nastavne prakse. Postoje neki istraživački nalazi koji pokazuju da je pedagoški aspekt nastavničke profesije važniji nego njegovo poznavanje samog predmeta, kao i da zastupljenost pedagoškog aspekta nastavnika povećava kvalitet procesa učenja učenika (prema: Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Ispitujući kako nastavnici percipiraju profesionalni identitet nastavnika grupa holandskih autora (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) je pošla od tri ključne dimenzije ovog koncepta. Prva komponenta je „*Ekspert u poznavanju materije (ekspert za oblast)*” i ona se odnosi na nastavnika koji bazira svoj profesionalizam na znanju predmeta koji predaje” (str.254). *Didaktički ekspert* je druga komponenta i „odnosi se na nastavnika koji bazira svoj rad na znanjima i veštinama u pogledu planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa i učenja” (str 254.). *Pedagoški ekspert* je treća komponenta i „odnosi se na nastavnika koji svoj rad bazira na znanjima i veštinama kojima podržava socijalni, emocionalni i moralni razvoj učenika” (str.254). U istraživanju u kome je učestvovalo 80 iskusnih nastavnika srednjih škola koji predaju različite predmete (jezike, matematiku, prirodne nauke humanističke nauke i umetnost) podaci su prikupljeni upitnikom koji je imao nekoliko celina. Pored opštih podataka od ispitanika se tražilo da reprezentuju svoj profesionalni identitet tako što će 100 poena podeliti na tri dela u odnosu u kome misle da je zastupljen u njihovoj praksi (na primer, ekspert za oblast 50 poena, didaktički ekspert 20 poena, pedagoški ekspert 30 poena). Drugi deo upitnika odnosio se na davanje obrazloženja zašto su poene podelili na određeni način. Isti postupak podele i davanja obrazloženja trebalo je da ponove i za period kada su bili početnici. Takođe, nastavnici su trebali da pojasne šta je uticalo na distribuciju poena po dimenzijama i da navedu najznačajnije iskutvo učenja za sva tri

aspekta tokom svoje celokupne karijere. Treći deo upitnika sadržao je 18 ajtema (po 6 za svaki aspekt) i bio je u formi četvorostepene skale, gde je 1 označavalo nije primenljivo, a 4 kompletno primenljivo. Na primer, ajtem za aspekt ekspert za oblast bio je: „Predmet koj sam, studirao uticao je na moju odluku da postanem nastavnik“. Za aspekt didaktički ekspert: „Na mojim časovima puno pažnje posvećujem različitim aktivnostima učenja“. Za aspekt pedagoški ekspert, primer ajtema je: „Kao nastavnik služim kao model učenicima kako međusobno mogu da se udružuju“. U četvrtom delu upitnika ajtemi su se odnosili na ispitivanje faktora koji utiču na formiranje profesionalnog identiteta.

Istraživački nalazi su pokazali da nastavnikov profesionalni identitet predstavlja kombinaciju tri različita aspekta njegove ekspertize, s tim što većina nastavnika vidi sebe više kao eksperte za oblast i didaktiku, a manje kao pedagoške eksperte. Na osnovu dobijenih nalaza istraživači (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) su formirali pet grupa nastavnika. Pored očekivane tri (ekspert za oblast, didaktički ekspert, pedagoški ekspert) oni su definisali i još dve: grupu onih koji imaju visoke skorove na jednom ili dva aspekta profesionalnog identiteta i grupu onih koji imaju jednake skorove na sva tri aspekta. Osim toga, jedan od važnijih nalaza odnosio se na promene u samopercepciji profesionalnog identiteta kod ispitivanih nastavnika u odnosu na period kada su bili početnici. Tokom godina profesionalnog iskustva kod nastavnika je došlo do promena u percepciji i pomeranja od eksperta za oblast do balansiranja različitih aspekata ekspertize. Ova promena je najizraženija u percepcijama nastavnika koji predaju umetničku grupu predmeta. Kvalitativna obrada podataka pokazala je da u obrazloženjima nastavnika koji su se samopercepivali kao didaktički ili pedagoški eksperti nema bitnije razlike. Jedni i drugi naglašavaju značaj pedagoške ekspertize nastavnika, smatrajući da bez pedagoškog talenta pojedinac ne treba ni da pokušava da bude nastavnik. Ono što ih razlikuje sadržano je u izjavama didaktičkih eksperata da ne poseduju još uvek dovoljno znanja ili veština da budu pedagoški eksperti, ali da će već preuzeti korake da to promene.

Iz navedenog istraživanja može se zaključiti da nastavnici visoko cene pedagošku ekspertizu, kao i da su svesni da je ovaj nivo ekspertize najteže dostići. Biti uzor mlađim generacijama predstavlja veliku odgovornost koje su nastavnici iz spomenutog istraživanja očigledno svesni. Posebno zanimljivo zapažanje odnosi se na



korene pedagoške ekspertize koju prepoznaju u interpersonalnom konstruktumu pojedinca, čime apostrofiraju značaj ne samo osobina ličnosti, već i uverenja, znanja, spremnosti da se menja, inovira, rizikuje, saraduje i kontinuirano usavršava u cilju dostizanja uspešne pedagoške ekspertize.

#### **2.4. Aktivnosti nastavnika u nastavi: didaktičko-metodički koncept**

Do sada smo više puta naglasili da ličnost nastavnika i ponašanje u nastavi utiču na način na koji nastavnik pristupa učeniku. U brojnim studijama je utvrđeno da uverenja, stavovi i postupci nastavnika utiču na izbor nastavnih strategija u svakodnevnim aktivnostima u učionici, da oblikuju okruženje za učenje i da utiču na motivaciju i postignuće učenika (OECD, 2009). Aktivnosti nastavnika se odvijaju kroz određene oblike rada na času uz primenu raznovrsnih metoda odabranih u odnosu na ciljeve, zadatke i očekivane ishode nastavnog rada. Aktivnosti nastavnika oblikuju svakodnevni kontekst u kome se odvija nastavni proces i kroz njih se reflektuje i konkretizuje koncept pedagoškog pristupa nastavnika u radu sa učenicima. Drugim rečima, ono što nastavnik misli i veruje da se odnosi na neuspešne učenike, način na koji doživljava sopstveni doprinos ovoj pojavi, spremnost da primeni određeni metod da bi usmerio rad neuspešnog učenika vidljivo je u nastavnim aktivnostima koje realizuje.

Kaselman (prema: Laketa, 1985) govori o dva tipa nastavnika u odnosu na njihovu usmerenost u nastavi. Prve naziva *logotropima* i za njih je karakteristično da su više usmereni na nastavne sadržaje, nauku i probleme naučne discipline, a manje na socioemocionalne karakteristike učenika. Logotropi raspolažu velikim brojem informacija i činjenica kojima „zasipaju“ učenike. Druge naziva *pedotropima* i oni se više zanimaju za osećanja i interesovanja učenika, a manje za nastavni sadržaj koji zapravo smatraju sredstvom za podsticanje razvoja učenika. U finijoj analizi ovih tipova Kaselman (prema: Suzić, 2003) dalje govori o *autoritarnim i socijalnim* tipovima nastavnika, a kada kao kriterijum koristi primenu pedagoških postupaka i metoda onda nastavnike deli na *naučno-sistematične, umetničke i praktične* tipove.

Neka istraživanja pokazuju da veliki deo vremena u okviru časa nastavnici poklanjaju aktivnostima vezanim za organizaciona i administrativna pitanja, dok za

stimulaciju mentalnih aktivnosti učenika izdvajaju malo vremena. Utvrđeno je da stimulisanje najčešće počiva na tome da nastavnici učenicima unapred zadaju određene zadatke, a u svojim aktivnostima skoro i neispoljavaju ponašanje koje bi podsticalo i usmeravalo učenike da sami postavljaju i formulišu zadatke kao i da samostalno tragaju za rešenjima (Đorđević i Đorđević, 1988). Ne treba zaboraviti da vreme provedeno u nastavi nije istovetno sa vremenom stvarnog učenja. Ovaj drugi pojam se odnosi samo na vreme koje su učenici aktivno iskoristili za postizanje željenog cilja. Ovo vreme uključuje i nastavne faze u kojima je aktivan nastavnik, odnosno i vreme u kome učenici prate njegova predavanja. U nastavi u kojoj se aktivnosti odnose na vreme stvarnog učenja većina učenika aktivno prati nastavu; sitnice im ne odvlače pažnju, ne vlada dosada, nastaju sadržajno bogati rezultati rada, aktivne faze rada smenjuju se fazama odmora, retko je ometanje discipline, dopuštene slobode učenici nezloupotrebljavaju (Meyer, 2005). U literaturi je naglašeno da postoji veza između aktivnosti nastavnika koje angažuju učenike u učenju i školskog postignuća učenika. Brojni nalazi ukazuju na pozitivnu vezu između angažovanosti učenika i obrazovnih ishoda u različitim vidovima, kao što su ocene ili visoki skorovi na testovima postignuća. Angažovanost u učenju se može definišati kao učenikova bihevioralna, kognitivna, afektivna i socijalna uključenost u nastavne aktivnosti (Lutz, Guthrie & Davis, 2006) i ona je u velikoj meri određena metodama i oblicima rada koje je nastavnik u određenoj nastavnoj situaciji predvideo.

#### *2.4.1. Nastavne metode i oblici nastavnog rada*

Već smo naveli da se aktivnosti nastavnika u nastavi oslanjaju na upotrebu različitih ***nastavnih metoda***. U pedagoškoj nauci postoji mnoštvo raznovrsnih metoda. Neke metode su univerzalne, zajedničke većini nauka, kao što su analiza, sinteza, dedukcija, eksperiment, posmatranje. Neke su specifične samo za jednu nauku, premda i među njima nisu sve podjednako zastupljene. Na primer, u Pedagoškom leksikonu (1996) navode se i objašnjavaju značenja metode „vlastite kože“, metode „eksplozije“, metode vokalizacije i neke druge metode koje se danas retko primenjuju. U nastavnom procesu savremene škole pored monološke i dijaloške metode, zastupljene su i metoda otkrića,

eksperimentalna metoda, dramatizacija, igra kao metod, metoda ilustrovanja i demonstracije, projekt metod, grafički radovi, laboratorijski radovi, prepoznavanja, projektovanje, rekonstrukcija, reprodukcija, rad na tekstu i mnoge druge. Mogućnost primene određene *nastavne metode* zasniva se, pre svega, na logičkoj strukturi i objektivnoj smislenosti zadataka, s jedne strane, ali i na pretpostavci o mogućnostima učenika za učenje s druge strane. Nastavna metoda treba da rasporedi proces učenja u jedan vremenski sled u kome će učenik upotpuniti svoje znanje (Pataki *et al.*, 1939). Često se postavlja pitanje koja je metoda najbolja. Čini se da ovo pitanje nije relevantno, jer svaka metoda može biti dobra i loša, što u velikoj meri zavisi od sadržaja koji se uči, uslova učenja i osobnosti učenika, kao i nastavnikove orijentacije u nastavnom procesu.

Kada je reč o *nastavnim oblicima* njihov izbor zavisi od tehnike, a ne od metoda (Pataki *et al.*, 1939). Često se dešava da se metode u nastavi izjednačavaju sa oblicima nastavnog rada što je pogrešno. Nastavne metode nam govore o aktivnostima učenika u nastavi, a nastavni oblici o načinima na koje su te aktivnosti organizovane. Nastavni rad najčešće se odvija kroz individualni ili grupni oblik, rad u paru ili frontalno. Ne razlikovanje ovih pojmova može proishoditi iz neusaglašenosti njihovog značenja u anglosaksonskom govorno jezičkom području i našem jeziku. Na primer, o oblicima rada u nastavi na engleskom se najčešće govori kada se koristi sintagma „teaching-learning methods“, što može uticati na pogrešnu interpretaciju ove sintagme. Uočavanje razlike između oblika rada i nastavnih metoda je od posebnog značaja za razumevanje mogućnosti primene metoda **u različitim oblicima nastavnog rada.**

Ukazujući na veliku haotičnost u metodici nastave Mejer (Meyer, 2005) pokušava da uvede red razvrstavanjem metoda na tri nivoa, pri čemu naglašava da je na svakom nivou metodičko delovanje nastavnika drugačije. Prvi nivo je *mikrometodika* i ona obuhvata kratke situacije poučavanja i učenja (često traju samo sekundu ili dve), a nastavnici i učenici ih oblikuju pomoću rutinskih, često nedovoljno osvešćenih tehnika insceniranja. *Mezometodika* je naziv drugog nivoa koji obuhvata oblike metodičkog delovanja u trajanju od nekoliko minuta do nekoliko sati. Na ovom nivou Majer smatra da su zastupljene tri od šest dimeznija nastave, a to su: socijalna, delatna i procesna. Treći nivo je nivo *makrometodike* koji obuhvata „institucionalno čvrsto utemeljene velike metodičke oblike“ (Meyer, 2005: 76) koji se mogu primenjivati duži vremenski

period. U okviru mikrometodičkog nivoa reč je o tehnikama insceniranja, koja se odnosi na: verbalne i neverbalne postupke učenika i nastavnika, kao i na gestove kojima učenici i nastavnici pokreću i održavaju tok nastavnog procesa. Majer smatra da se ovim tehnikama ne pridaje velika pažnja, a da su one zapravo vrlo važni činioci koji značajno doprinose učeničkoj percepciji nastavnika i kvalitetne nastave. Na nivou mezometodike, **socijalni oblici** metodičkog delovanja odvijaju se kroz frontalnu ili grupnu nastavu, rad u paru i individualnu nastavu; **obrasci delovanja** su vidljivi u obliku rada na tekstu, predavanja, poučnih razgovora, rada na tabli; **faze nastavnog procesa** predstavljaju bazični metodički ritam: uvod, razradu i utvrđivanje rezultata. Na nivou makrometodike Majer razlikuje 4 temeljna oblika nastave: zajedničku, tradicionalnu, kooperativnu i individualizovanu, a kriterijum prema kome ih definiše zavisi od „socijalne formacije“ u kojoj se uči. Kao što se može videti socijalni oblik metodičkog delovanja na nivou mezometodike je ono što bismo mogli nazvati oblicima rada u nastavi, a obrasci delovanja imaju značenje nastavnih metoda.

U literaturi se naglašava značaj primene aktivnih metoda učenja i podučavanja na postignuće učenika. Princ (Prince, 2004) pokušava da ukaže na značenja različitih oblika aktivnog učenja, smatrajući da se aktivno učenje može definisati kao bilo koji nastavni oblik koji angažuje učenika u nastavnom procesu. To podrazumeva struktuiranje rada na času takvo da se kroz određeni oblik rada podstaknu neuspešni učenici na aktivnu participaciju. Opaženo je da grupni oblici rada imaju pozitivnije efekte u radu sa neuspešnim učenicima, između ostalog i zato što omogućavaju učenicima da razvijaju osećaj pripadnosti školi. Što više osećaju da mogu zajedno da rade na nekom zadatku, da mogu da izraze svoje preferencije i da naprave svoje izbore manje će biti neuspešnih učenika (Blanchard, 2002). Poređenje kooperativnog i individualnog oblika nastave i učenja ukazalo je na pozitivne efekte primene grupnog rada i saradnje učenika i u nastavi matematike (Webb, 1989). Kod učenika koji su tokom određenog vremenskog perioda bili obuhvaćeni programom kooperativnog učenja ostvareni su bolji efekti u odnosu na učenike iz grupe koja nije bila obuhvaćena programom i to u pogledu stavova i odnosa prema vršnjacima, samovrednovanja, međusobne saradnje i ostvarenosti obrazovnih rezultata.

Istraživanja su pokazala da bi učenici koji su u riziku od neuspeha bili bolje motivisani za učenje kada bi im se omogućilo da učestvuju u timovima za učenje sa

grupnim ciljevima i individualnom odgovornošću (Waxman, Padron, & Arnold, 2001). Neuspešni učenici, a među njima posebno oni koji ispoljavaju probleme u otkrivanju i sažimanju informacija, predstavljaju grupu kojoj pomoć vršnjaka može biti višestruko korisna. Rad u grupi neuspešnim učenicima može olakšati pristup efikasnijem korišćenju informacija značajnih za obrazovni proces (Rekrut, 1997). Takođe, neuspešni učenici bi trebalo da znaju da je aktivno učešće od suštinskog značaja za razumevanje povezanosti nastavnog gradiva sa njihovim svakodnevnim životom (Finn & Rock, 1997). Istraživači sugerišu da kada učenici rade u grupi, kooperativno učenje ima jake pozitivne efekte na postignuće ali i na sposobnosti, razvoj kritičkog mišljenja, efikasnije zaključivanje i kreativno mišljenje (Ševkušić, 1993, 1998). Kooperativno učenje omogućava ne samo da učenici nauče više, nego ovaj pristup omogućava i pojačano zadržavanje veština i sadržaja koji se uči (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000). Kooperativno učenje uključuje visoko strukturirane grupne aktivnosti u kojima se učenici oslanjaju jedni na druge da dođu do zajedničkog cilja i zajedničke nagrade. Zadatak kooperativnog učenja je da dovede do poboljšanja učenja, kroz razvoj razumevanja koncepta koji se uči. Takođe, učenje u grupi poboljšava razmišljanja i veština rešavanja problema, ali i stavove učenika prema učenju, povećava vršnjačku prihvaćenost i redukuje agresiju (prema: Porter, 2000). Učeći u grupi učenici rade na istom sadržaju i dele jednaku odgovornost za uspeh ili neuspeh grupnog rada. Osim toga, oni uče jedni od drugih i još važnije podržavaju međusobna zalaganja usmerena ka zajedničkom cilju. Kooperativno učenje i saradnja sa vršnjacima pokazali su se kao korisne strategije koje podstiču uspešno učenje i koje odgovaraju nastavi usmerenoj na učenika (prema: Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Ključni element kooperativnog rada je učenje kroz zajedničku interakciju, a ne učenje kao usamljena aktivnost (Prince, 2004). Kooperativno učenje razvija socijalne veštine i samoevaluaciju pojedinca i grupe. Utvrđeno je da rad u grupi pomaže ne samo neuspešnim učenicima već i darovitim, jer im omogućava da koriste sopstvene potencijale kako bi pomogli ostalim članovima grupe (Thrumann & Wolfe, 1999). Bitan element ovog oblika aktivnog učenja je fokusiranje na zajedničkom podsticaju, pre nego na takmičenju (Prince, 2004).

Iako ne u eksplicitnoj nameri da ukaže na pozitivne efekte grupnog rada i metoda diskusije na promene u postignuću neuspešnih učenika, Jan Amos Komenski je apostrofirao značaj dijaloga u nastavi. Smatrajući da nastava treba da počiva na metodu

„privlačnom za dečji duh“, nastavnicima savetuje da predaju prijatno i zabavno u „obliku razgovora, takmičenjem u zagonetkama, i najzad u poređenjima i basnama“ (Komenski, 1997: 135). Međutim, da diskusija nije uvek najoptimalnije rešenje savremene škole pokazuju rezultati Riverda (Rivard, 2004). Spomenuti autor je došao da zaključka da postoji veza između postignuća učenika i učenja sadržaja prirodnih nauka u odnosu na način na koji učenici uče. Tako, neuspešni učenici bolje razumeju gradivo ukoliko su uključeni u diskusiju sa vršnjacima, ali bolji učenici imaju više koristi od pisanja i samostalnog rada, nego od vršnjačke diskusije. Treba imati na umu da korišćenje određenih nastavnih metoda i oblika rada zavisi od nastavnih sadržaja i postavljenih obrazovnih ciljeva koje treba ostvariti na času, pa rad u grupi nije uvek i podjednako efikasan za sve tipove časova, kao što je na primer, obrada novog gradiva (House, 2002).

Nastavni pristup zasnovan na problem-metodu u značajnoj meri može podržati prilagodljivost nastavnika različitim učenicima u svakodnevnom radu (Downey, 2008). U tom smislu, kao još jedan značajan metod u nastavi ističe se problemsko učenje. Reč je „o takvom nastavnom metodu u kome se relevantni problem uvodi na početku nastavnog ciklusa“ (Prince, 2004:223), a koji služi kao kontekst za diskusiju i dalje učenje. Kritičke komponente diskusije su višestruko korisne, kroz njih se uči, a dijalog se posmatra kao način promovisanja mišljenja. Diskusija predstavlja deo kooperativnog pristupa učenju čiji se pozitivni efekti ogledaju ne samo u postignuću, već i boljim interpersonalnim odnosima. U pristupu zasnovanom na problemskom učenju nastavnici pronalaze načine da podstaknu ideje učenika. Učenici međusobno prosuđuju i diskutuju o iznetim rešenjima, kritikuju, vrednuju, postavljaju pitanja, opravdavaju i razjašnjavaju, a ponekada i menjaju svoj stav. U dvogodišnjem eksperimentalnom istraživanju, sprovedenom među učenicima šestog razreda, praćeni su rezultati primene metode problemskog učenja sadržaja iz matematike (Ridlon, 2009). U prvoj istraživačkoj godini uzorak su predstavljali neuspešni učenici, a u drugoj su bili uključeni učenici različitog postignuća i sposobnosti. Eksperimentalni tretman je imao pristup orijentisan na problem. U ovom pristupu zadaci su bili podeljeni i rešavani u grupama, a svaka grupa je pred odeljenjem iznosila i branila svoja rešenja. Nastavnik je trebalo da obezbedi takvu atmosferu u kojoj će se razvijati pogodni, sofisticirani načini rada matematike. Preciznije, na nastavniku je bilo da izabere odgovarajuće nastavne

aktivnosti koje stvaraju mogućnosti da se učenici uključe u aktivnosti od kojih mogu da prave lične konstrukcije. Od nastavnika se očekivalo da organizuju učenike u grupe u kojima je temelj rada diskusija i u kojima se oko matematička značenja pregovara. Kontrolnu grupu činili su učenici koji su sadržaje iz matematike učili primenom standardnog, uobičajenog objasni-vežbavaj pristupa, u kome je nastavnik demonstrirao načine i procedure izrade zadataka, a učenici su ih potom individualno primenjivali. U ovom pristupu nastavnici su obezbeđivali adekvatne mogućnosti učenicima da uvežbavaju ove procedure, kao i dodatnu podršku ukoliko im je to bilo potrebno. Rezultati su ukazali da pristup orijentisan na problem ne samo da poboljšava postignuće učenika iz matematike, već poboljšava i njihove stavove prema matematici. Ridlon (Ridlon, 2009), navodi da neuspešni učenici mogu imati najviše koristi od primene problemskog pristupa i smatra da on može postati sastavni deo svakog nastavnog programa, ukoliko nastavnici razumeju i pravilno primenjuju njegove komponente.

Zašto su nam stavovi učenika važni? Zato što je reč o personalnoj karakteristici učenika od koje zavisi njegov pristup školi, učenju, predmetu i obrazovanju u celini. Stavovi se oblikuju kontekstualno, a iako su podložni menjanju, u većini situacija mogu biti od presudnog značaja za više ili manje uspešno dostizanje nekog cilja. Očekivano je da neuspešni učenici imaju izrazito negativan stav prema školi i školovanju uopšte. Međutim, neki istraživački nalazi pokazuju da opšti stav izrazito neuspešnih učenika prema školi nije negativan, već samo umereno pozitivniji u odnosu na stavove uspešnijih učenika. Ipak razlike među uspešnim i neuspešnim učenicima postoje u pogledu odnosa prema nastavnim predmetima, ocenama, teškoćama u učenju i neopravdanom izostajanju (Nahod, 1997; Malinić, 2009).

Najopštije gledano, aktivnosti nastavnika u nastavi zahtevaju njegovo temeljno poznavanje nastavnih principa, metoda i oblika rada. To znači da nastavnik mora da zna kako da podstakne učenike da uče (Kyriacou, 2001; Bleuer & Walz, 2002). Nastavnici bi trebalo da podstiču sve, a ne samo neuspešne učenike da usvajaju znanja i veštine neophodne za dalji lični i profesionalni razvoj. U tom cilju, od nastavnika se očekuje da usmerava učenike na korišćenje istraživačkih metoda učenja, usvajanje povezanih znanja, a ne izolovanih činjenica; učenje sa razumevanjem, primenu naučenih pojmova, zakona i principa u što većem broju novih i različitih situacija, kao i na povezivanje

školskih znanja sa situacijama iz svakodnevnog života (Spasenović, Malinić i Mirkov, 2007).

#### *2.4.2. Davanje povratne informacije i ocenjivanje učenika*

Davanje povratne informacije učeniku ili kako se u literaturi češće navodi fidbek nastavnika, predstavljaju jednu od najznačajniju dimenziju njegovog pedagoškog pristupa. Zašto je ova dimenzija važna? Zato što su u njoj sublimirana pedagoška uverenja, pedagoška znanja i pedagoške veštine nastavnika kojima raspolaže i zato što su u svakodnevnom školskom životu učenika povratne informacije, a posebno one koje su date u vidu ocena, bitni, vidljivi pokazatelji njegov školskog postignuća i obrazovnog napretka.

Smatrajući da nastavnički fidbek igra integralnu ulogu u učionici Sivertova (Siewert, 2011) navodi nekoliko tipova ili vrsta povratnih informacija, istovremeno ukazujući na njihov uticaj na proces učenje. U odnosu na način na koji se daje prvi tip naziva usmenim fidbekom, a drugi pismenim. Poredeći ova dva tipa, Sivertova (Siewert, 2011) ukazuje na njihove prednosti i nedostatke. Prednost usmenog fidbeka je u tome što je „brz i lako primenljiv i što zahteva svega nekoliko sekundi nastavnikovog vremena” (str.17). Glavni nedostatak ovog tipa je u mogućnosti da ne bude uvek shvaćen ispravno, posebno ako je iskazan mehanički. Nastavnikov komentar tipa: „Dobro si uradio ovaj zadatak“ neće uvek dati očekivani efekat, ako se konstantno govori svim učenicima u odeljenju. Kako bi se izbegle potencijalne slabosti ovog tipa povratne informacije predlaže se dodavanje kratkog komentara, kao što je na primer: “Dobro si uradio ovaj zadatak, mislim da je bio baš težak“. Na taj način, ističe Sivertova, davanje usmene povratne informacije postaje smislen, a ne mehanički podsticaj učenikovom napretku. Rasprostranjeno korišćenje verbalnog fidbeka može da dovede do pogrešnog shvatanja da učenika razume zadatak, iako to ne mora da bude tačno. Kao rezultat toga, moguće je da se kod učenika razvije lažan osećaj naučenog. Spomenuta autorka sugeriše da nastavnikova orijentisanost na davanje isključivo usmenog fidbeka malo pomaže učenicima da unaprede svoje učenje i ukazuje na prednosti pisane povratne informacije. Kao glavnu prednost pisanog fidbeka Sivertova



prepoznaje u mogućnosti da učenici sami koriguju svoje greške, što se očekuje da će rezultirati u učenju, posebno ako je pisana povratna informacija zasnovana na specifičnim individualnim komentarima. Nedostatak ovog tipa informisanja učenika je u zahtevu za više nastavnikovog vremena i usredsređenosti na učenike pojedinačno, za šta nastavnici navode da uglavnom nemaju dovoljno vremena usled velikog broja učenika u odeljenju. Istraživački nalazi same Sivertove (Siewert, 2011) su potvrdili da je za školsko postignuće učenika pisani fidbek optimalnije rešenje, smatrajući ovaj vid povratne informacije okosnicom razvoja samopoštovanja učenika. Pisani fidbek posebno dobija na značaju kada je u formi takozvanog korektivnog fidbeka, za koji se smatra da vodi dubljem razumevanju sadržaja koji se uči.

U svakodnevnoj nastavnoj praksi postoji čvrsta veza između davanja povratne informacije i ocene. Ocena je, u najširem smislu, kondenzovana povratna informacija o učenikovom znanju i školskom napretku. U literaturi je postignuta salgasnost da efikasni nastavnici uspevaju da aktiviraju što više potencijala kojima učenik raspolaže, a izbor adekvatnih postupaka ocenjivanja znatno im pomaže u tome. Iskustva iz prakse pokazuju da neki nastavnici prilikom ocenjivanja daju višu ocenu od zaslužene, smatrajući da će tako uspešnije podstaći učenike na učenje, dok iz istog razloga neki nastavnici daju manju ocenu od zaslužene. Ispitujući vezu između nastavnikove prakse ocenjivanja i postignuća učenika Bounsrning (Bonesronning, 2004) je pošao od pretpostavke da strožije ocenjivanje bolje utiče na postignuće, što je i dokazao. Na osnovu nalaza zaključio je da od strožijeg ocenjivanja nisu na dobitku samo bolji učenici, već i slabi učenici, ističući da je karakteristika efikasnog nastavnika sposobnost da upravlja učenikovih trudom i zalaganjem putem ocenjivanja. Istraživački nalazi iz naše školske prakse pokazuju da davanje niže ocene od zaslužene deluje podsticajnije na učenike u osnovnoj školi nego na gimnazijalce. Srednjoškolce ovakav pristup nastavnika više obeshrabruje nego što pomaže i motiviše da se aktivnije ulože u učenje, nastavu i aktivnosti vezane za nju. Zanimljivo je da većina gimnazijalaca iz ovog istraživanja smatra da nastavnici uglavnom i daju niže ocene od zasluženih (Malinić i Komlenović, 2010).

Različiti autori su ukazali na visok stepen subjektivnosti nastavnika prilikom ocenjivanja, oštro kritikujući proizvoljnost nastavnika prilikom izbora kriterijuma kojima se u davanju ocene rukovode (Havelka, 2000; Grgin, 2002; Janković, 2002;

Gojkov, 2003; Havelka, Hebib i Baucal, 2003; Malinić i Komlenović, 2010). Prilikom ocenjivanja nastavnici se mogu rukovoditi kvalitetom odeljenja, ocenama koje učenik ima iz drugih predmeta, disciplinom učenika na času, fizičkim karakteristikama učenika, percepcijom vršnjačke prihvaćenosti učenika i slično. Tako, na primer, u istraživanju kontinuiteta uspeha učenika osnovne škole, utvrđeno je da više od polovine učenika čiji uspeh kontinuirano opada smatra da se u ocenjivanju učenika nastavnici rukovode ocenama iz drugih predmeta koje su već unete u dnevnik (Nikolić, 1998). Ako učenik ima više slabih ocena u dnevniku, nastavnik može očekivati pre slab nego dobar odgovor i može ispoljiti izvesnu dozu nepoverenja prema učenikovom radu iako je odgovor bio dobar. Takođe, istraživački nalazi iz naše školske prakse pokazuju da je prema proceni neuspešnih učenika iz osnovne iz srednje škole davanje nižih ocena zbog nedisciplinovanog ponašanja na času učestalo, ali ne i prihvatljivo ponašanje nastavnika (Milanović-Nahod i Malinić, 2004). Nastavnicima se zamera što ocenjuju prema simpatijama i što ocena, uglavnom, zavisi od njihovog raspoloženja. Nalazi ukazuju da je primena ocene, kao disciplinske mere, češće prisutna na osnovnoškolskom nego na srednjoškolskom nivou (Malinić i Komlenović, 2010).

Uticao spomenutih faktori otežava praksu ocenjivanja i čini da ocena gubi svoju funkciju i značaj. Takođe, prevelika subjektivnost u ocenjivanju dovodi do toga da ocena jednog istog nastavnika u dva različita odeljenja nema isto značenje, kao i da, usled proizvoljnosti, među različitim nastavnicima postoje znatne razlike i velika odstupanja u ocenjivanju (Havelka, 2000). Posledice nedovoljne objektivnosti prakse ocenjivanja odražavaju se i na učenikovu interpretaciju značenja ocene, posebno negativne, što rezultira u učenikovom odnosu prema nastavnom predmetu i nastavniku koji taj predmet predaje. Iz tog razloga, ocena predstavlja mesto sukoba nastavnika i učenika gde se raspravlja o pojedinim značenjima, umesto da se oko njih pregovara.

Pokušaj standardizacije ocenjivanja napravljen je u cilju veće objektivizacije ovog delikatnog procesa. U Pravilniku o ocenjivanju učenika (2013) precizirani su pojedini aspekti ocene za koje se ranije pretpostavljalo da su njeni gradivni elementi. Ocenjivanje je definisano kao „kontinuirana pedagoška aktivnost kojom se iskazuje odnos prema učenju i znanju, podstiče motivaciju za učenje i učenik osposobljava za objektivnu procenu sopstvenih postignuća i postignuća drugih učenika...” (str.1). Govori se o formativnom i sumativnom ocenjivanju. Formativno ocenjivanje je redovno

proveravanje postignuća u toku savladavanja školskog programa koje sadrži povratnu informaciju i preporuke za dalje napredovanje. Sumativno ocenjivanje predstavlja vrednovanje postignuća učenika na kraju neke predviđene programske celine ili klasifikacionog perioda. Formativno ocenjivanje može se označiti i kao podsticajno, razvojno ocenjivanje koje se odvija u toku procesa učenja, Njegova uloga je preventivna, jer može da spreči pojavu neuspeha, budući da registruje podatke o uspehu učenika i teškoćama na koje nailazi u aktivnostima koje se ocenjuju (Havelka, Hebib i Baucal, 2003).

U spomenutom Pravilniku (2013) ocena je definisana kao objektivna i pouzdana mera napredovanja učenika, ali istovremeno i kao pokazatelj kvaliteta rada nastavnika u ostvarivanju ciljeva, ishoda i standarda postignuća. U ovom normativu vrlo eksplicitno je navedeno da je ocena javna i da se saopštava uz nastavnikovo obrazloženje, kao i da ocena iz predmeta ne može biti umanjena zbog nedisciplinovanog ponašanja učenika. Dakle, nastavnik je obavezan da učeniku pruži povratnu informaciju o oceni neposredno po dobijanju, dok je primena ocene kao disciplinske mere zakonski zabranjena. Koliko je to u nastavnoj praksi zaista uvaženo, predstavlja diskutabilno pitanje koje može biti i početni impuls za neko potencijalno novo istraživanje u oblasti dokimologije.

U međuvremenu, nalazi pokazuju da učenici različite školske uspešnosti veoma jasno razlikuju poželjne i nepoželjne oblike ponašanja nastavnika prilikom ocenjivanja (Malinić i Komlenović, 2010). Oni navode da nastavnici čijim su ocenjivanjem zadovoljni većinom ispoljavaju sledeće oblike ponašanja: objektivno i realno ocenjuju; daju javnu i obrazloženu ocenu; iskazuju strpljivost i razumevanje dok učenik odgovara, ispituju učenika kad se on sam javi; pohvaljuju učenike i ponekad daju višu ocenu koja podstiče na rad; ocenjuju celokupan rad učenika; najavljuju obradu i ispitivanje gradiva, ispoljavaju drugarski i korektan odnos sa učenicima. Nastavnici čijim ocenjivanjem učenici nisu zadovoljni većinom: nemaju ujednačen kriterijum ocenjivanja, ne ocenjuju objektivno (prestrogo i brzo evidentiranje slabih ocena, opraštanje neznanja „boljim“ učenicima, izdvajanje „vrednijih“ i „lenjih“ učenika), ne saopštavaju ocene; gledaju druge ocene i tek potom evidentiraju ocenu koju ne obrazlažu, čak ni na insistiranje učenika; ne proveravaju redovno znanje učenika (pismene vežbe nisu planirane i česte su na kraju klasifikacionih perioda; to su najčešće i jedine ocene koje se ne mogu popraviti, a koje se i upisuju u dnevnik); ne podržavaju, ne hrabre i ne podstiču učenika

na rad; vređaju učenike pogrdnim rečima, ne pitaju učenike da li su zadovoljni svojim radom, znanjem i ocenom; nezainteresovani su za razvoj učenika, ne poznaju sposobnosti i interesovanja učenika; svoj predmet smatraju najvažnijim u školi, dozvoljavaju da im lično raspoloženja utiče na ocenjivanje učenika i slično.

Nesumnjivo, istraživački nalazi pokazuju da se od nastavnika očekuje visok nivo pedagoške kompetentnosti u ocenjivanju kako bi mogao da obezbedi uspešan pristup u radu sa učenicima različite školske uspešnosti. U ocenjivanju, kao sastavnom i neizbežnom delu nastavnog procesa, pedagoška ekspertiza nastavnika ogleda se u postojanju istinske zainteresovanosti za doborobit učenika i njegov obrazovni napredak, ali i u pravičnosti, dostupnosti i jasnom isticanju očekivanja od učenika za svaki od mogućih nivoa postignuća.

## **2.5. Socioemocionalna klima i rukovođenje odeljenjem**

Stvaranje podsticajnog okruženja za učenje je zadatak kome svaki nastavnik u svojoj praksi treba da teži. Takvo okruženje treba da predstavlja mesto dijaloga, sukoba ideja, pokretanja inicijative, razvijanja saradnje i podsticanja stvaralaštva svih, a posebno neuspešnih učenika. Klima koju nastavnik kreira u odeljenju podstiče ili koči učenje, oblikuje ideje, usmerava razmišljanja i akcije, utiče na interpersonalne odnose i odnos prema radu svih aktera. Ključni pokretač razredne klime predstavlja emocionalni odnos, odnosno opažanje i razumevanje onog šta nastavnik oseća prema svakom učeniku, kao i uspostavljanje adekvatne komunikacije (Đorđević i Đorđević, 1988). Odnos prema učeniku je određen primarnim ličnim svojstvima nastavnika, njegovim iskustvom, profesionalnim obrazovanjem i situacionim okolnostima (Suzić, 2003).

Socioemocionalna klima u odeljenju, u kontekstu pristupa nastavnika neuspešnom učeniku, može se postmatrati kao uzrok, ali i kao posledica uspostavljenih interpersonalnih odnosa. Moglo bi se reći da pozitivna klima podstiče pozitivniji pristup nastavnika u izboru strategija i procedura podrške neuspešnim učenicima, ali i da aktivnosti nastavnika usmerene na pomoć neuspešnim učenicima mogu doprineti razvoju pozitivne klime u odeljenju. Učenici koji su u riziku od neuspeha, kao i već neuspešni učenici trebalo bi da budu deo pozitivnog okruženja u odeljenju koje se stvara

pomoću ohrabrivanja, poverenja i razvijanja osećanja pripadnosti (Dunn, 2004). Visoko kvalitetan odnos između učenika i nastavnika poboljšava učenje i redukuje bihevioralne probleme u odeljenju (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Istraživači su pokazali da je školsko postignuće poboljšano kada okruženje u odeljenju smanjuje anksioznost, podstiče drugarstvo i korektne interakcije među učenicima (Borman & Overman, 2004). Stvaranje odgovarajućih uslova za uvažavanje razvojnih potreba učenika, kroz podsticanje uspostavljanja pozitivnih odnosa u školi, predstavlja jedan od načina podrške potencijalno neuspešnim i neuspešnim učenicima u dostizanju akademske uspešnosti (Comer, 1988). Dobro uspostavljene odnose između nastavnika i neuspešnih učenika u pozitivnoj socioemocionalnoj klimi u učionici odlikuju i jasno izražena očekivanja nastavnika, odnosno jasna poruka neuspešnom učeniku kakvo se ponašanje od njega očekuje (Borman & Overman, 2004). To se odnosi na obaveze učenika i pravila ponašanja koja, ako su jasno izražena i ako se dosledno na njih ukazuje, jačaju uverenja učenika da su sposobni za postizanje akademskog uspeha, poželjno ponašanje i kreativan doprinos u nastavnom procesu (Wang et al., 1997).

Kada se u literaturi govori o emocionalnom okruženju ili emocionalnoj klimi obično se misli na atmosferu za učenje i mogućnost izražavanja osećanja učenika o sebi, drugima, nastavniku, predmetu. Pozitivna emocionalna klima odslikava takve načine organizovanja koji učenicima omogućavaju maksimalno ispoljavanje samopoštovanje (prema: Porter, 2000). Pozitivna klima ima sledeće dimenzije: pripadnost (uključenost), podršku nastavnika, takmičenje, inovativnost, organizaciju, očekivanja i kontrolu. U emocionalnom okruženju učenici imaju potrebu da se osećaju sigurno, slobodno u izražavanju sopstvenih osećanja i zaštićeno od bilo koje vrste ponižavanja (Phelan, Davidson & Cao, 1992). Klausmajer i Gudvin (prema: Suzić, 2003) govore o tri vrste emocionalne atmosfere u razredu. Prvu nazivaju sentimentalnom, drugu toplom, a treću vrstu hladnom. *Sentimentalna atmosfera* nastaje onda kada se nastava izvodi improvizovano, uz impulsivan i promenljiv nastup nastavnika. U takvoj atmosferi slabiji uspeh većinom postižu emocionalno nestabilni učenici. Kada je prisutna *topla emocionalna klima*, nastavnik pažljivo sluša, prihvata emocije, prihvata predloge učenika, zapaža učenikove reakcije, hvali i hrabri. Nastava je sistematična, planska, a pristup nastavnika stimulativan i maštovit. U ovakvom okruženju, u kome je uspostavljena ravnoteža između davanja slobode i usmeravanja učenika, može se razviti

emocionalna sigurnost učenika, kao bitna komponenta školske uspešnosti. U atmosferi *hladne emocionalne klime* nastavnik se ponaša nadmoćno uzi omalovažavajući stav prema učeniku. Pristup nastavi je nemaštovit i dosadan, a zahtevi su ne primereni mogućnostima učenika, često se koristi nekonstruktivna kritika, pa većina učenika ispoljava emocionalnu nesigurnost.

Mejer (Mayer, 2005) smatra da nastavnik ima odlučujući uticaj na nastavno okruženje, što znači da klima u odeljenju zavisi i od nastavnikove usmerenosti. Usmerenost nastavnika na stvaranje pozitivnog okruženja za učenje ogleda se u uzajamnom poštovanju, pridržavanju uspostavljenih pravila, raspodeli odgovornosti, pravednosti nastavnika prema svakom učeniku, ali i kroz brigu koju nastavnik pokazuje za učenike. U tom smislu, kao indikatore podsticajnog okruženja za učenje Mejer novodi (str. 49):

- „nastavnik se ophodi prema učenicima s poštovanjem
- nijedan učenik nije diskriminisan zbog loših ocena
- učenici se međusobno uvažavaju i pomažu jedni drugima
- nema agresivnosti među učenicima
- učenici se međusobno ne vređaju
- nema davanja prednosti pojedinim učenicima ili zapostavljanja drugih
- ne postoji prikrivena diskriminacija
- postoje jasno definisane uloge u odeljenju“.

Pozivajući se na nalaze različitih istraživanja Mejer (Mayer, 2005) ukazuju na postojanje veze između pozitivnog nastavnog okruženja i: ***spremnosti učenika na postignuća i takmičenja*** (intenzivnija saradnja u nastavi; manji strah od škole, manje stresa); ***stavova prema školi i nastavi*** (učenici su zadovoljniji školom i nastavom, učenici osnovnih škola iz odeljenja u kojima je preovladavala pozitivna klima imaju više uspeha na prvom sledećem nivou školovanja); ***socijalnog ponašanja*** (smanjuje se agresivno ponašanje i nasilje); ***razvoja interesovanja*** (pojačava se interesovanje za neki predmet). Zanimljivo je da ovaj autor ukazuje na razlike između američkih i evropskih, preciznije, nemačkih autora u percepciji značaja nastavne klime za postignuće učenika. Naime, prema rezultatima istraživanja američkih autora među različitim kriterijumima

koji utiču na uspeh u učenju nastavna klima (okruženje) nije visoko kotirana (zauzima 15. od 18. mesta), dok nalazi nemačkih autora ukazuju na pozitivniju ulogu ove varijable u postignuću učenika. Meta analiza 236 istraživanja o efektima nastavnikovih očekivanja na učenike pokazala je da kreiranje pozitivne socioemocionalne klime i uključivanje izazovnog materijala za učenje predstavljaju značajne faktore u kontekstu ispoljavanja nastavnikovih očekivanja. Pozitivna klima je definisana kao ona u kojoj postoje pozitivni stavovi i željeno ponašanje učenika (Rubie-Davies, 2010).

Sasvim je izvesno da odluke koje nastavnik donosi u nastavnom procesu nisu zasnovane samo na njihovom profesionalnom identitetu i profesionalnim očekivanjima, već su i pod uticajem sociokulturnog okruženja u kome nastavnici rade (Obara & Sloan, 2010). Neka istraživanja pokazuju da je atmosfera u učionici u kojoj se ispunjavaju bazične psihološke potrebe učenika za kompetentnošću, autonomijom i povezanošću, uz poštovanje, podršku samostalnosti i nastavnikovu uključenost u pozitivne odnose sa učenicima u bliskoj vezi sa uspešnim školskim postignućem učenika (prema: Lutz, Guthrie & Davis, 2006). Istraživači su ukazali da pozitivno okruženje može da podstakne školski uspeh, kao i da su učenici za koje se smatra da predstavljaju grupu u riziku od školskog neuspeha uspešniji ukoliko nastavnik: (a) ima jasna očekivanja; (b) govori učenicima da preuzmu odgovornost za sopstveni uspeh; (v) ispoljava brigu o učenicima i (g) daje mogućnosti učenicima da aktivno učestvuju u nastavnom procesu (Downey, 2008). Veliki broj iskusnih nastavnika smatra da klima u odeljenju i pozitivna interakcija između nastavnika i učenika predstavljaju važne činioce uspešnosti učenika. Preciznije, svoj uspeh u radu sa učenicima ovi nastavnici pripisuju ne sopstvenom znanju ili iskustvu, već uspostavljanju brižnih odnosa sa svojim djacima (Holloway, 1994). Odnos je dobar kada počiva na: otvorenosti i iskrenosti, međusobnom poštovanju, međuzavisnosti, samostalnosti koja dopušta da svako razvija sopstveni potencijal, kreativnost i individualnost, ali i uzajamnom zadovoljenju potreba (Gordon, 2008). Dobri interpersonalni odnosi u nastavi posebno su značajni za podsticanje neuspešnih učenika. Opaženo je da su neuspešnim učenicima i učenicima koji su u riziku od neuspeha „potrebni nastavnici koji: (a) grade zdrave interpersonalne odnose sa njima; (b) se fokusiraju na njihove snage kako bi povećali pozitivno samopoštovanje; (v) održavaju realna očekivanja akademskog postignuća” (Downey, 2008:57).

Socioemocionalna klima u odeljenju u značajnoj meri utiče na nastavnikov pristup učenicima u riziku od neuspeha, učenicima sa teškoćama u učenju ili onim učenicima koji ispoljavaju socioemocionalne probleme. U literaturi je naglašeno da je podučavanje dece sa emocionalnim problemima daleko teže nego podučavanje učenika sa ostalim problemima, kao i da je veća verovatnoća da će ovi učenici biti pogrešno identifikovani ili neidentifikovani uopšte. Prema izveštaju američkog odeljenja za obrazovanje uspešno akademsko i socijalno iskustvo za učenike sa emocionalnim teškoćama nije moguće obezbediti u redovnom obrazovnom okruženju, pa se u većini zemalja sa američkog područja deca sa emocionalnim teškoćama izdvajaju u posebna odeljenja (prema: Gunter, Coutinho & Cade, 2002). U istom izveštaju je navedeno da, u poređenju sa drugim učenicima koji ispoljavaju teškoće, učenici sa emocionalnim teškoćama imaju slabije ocene, češće izostaju iz škole i mnogo češće ponavljaju razred, kao i da posle tri do pet godina nakon napuštanja srednje škole značajan broj ovih učenika nije uspeo da se zaposli i ostvari ekonomsku nezavisnost. Učenici neuspešni iz socioemocionalnih razloga žele da budu prihvaćeni, žele da im se posveti pažnja, jer se osećaju izolovano i odbačeno. Neki ispoljavaju agresivno ponašanje da bi prikrili osećaj nekompetentnosti ili nesigurnosti u svoje sposobnosti (Ford, Alber & Heward, 1998). Povezanost i briga o učenicima možda neće izlečiti njihove probleme, ali će ih značajno zaštititi od rizičnog ponašanja kada veruju da neko istinski brine o njima. Deca koja nemaju podršku češće pate u školi u kojoj se osećaju konfuzno i ranjivo, ispoljavajući emocije koje ometaju njihov akademski progres, kao i dobro mentalno i fizičko funkcionisanje (Black, 2006).

Neuspešni učenici, češće nego uspešni, ispoljavaju više emocionalnih teškoća posle nekog traumatskog događaja. Prema nekim nalazima (Low achievers may be more at risk for PTSD, 1994), učenici koji imaju izražene simptome posttraumatskog stresa (PTSD), ne postižu dobre rezultate kao njihovi drugovi iz odeljenja sa manje izraženim posttraumatskim sindromom. Istraživači su proučavali 280 učenika trećeg i četvrtog razreda sa Floride nakon što je bila pogođena orkanom. Oni su procenjivali povezanost stresnog događaja sa ispitnim skorovima učenika dobijenim na standardizovanom testu postignuća pre i posle dejstva traumatskog događaja. Učenici sa niskom skorom iz sve tri oblasti testa (čitanje, računanje i matematička primena) dosledno su pokazivali visok nivo posttraumatskog stresnog poremećaja u odnosu na učenike sa prosečnim



skorovima (rezultatima). Učenici sa prosečnim skorom su ispoljavali više PTSD u odnosu na najbolje učenike. Nalazi sugeriraju da je neuspešnim učenicima potrebna dodatna intervencija i pomoć posle traumatskog događaja. Kreiranje pozitivne klime, u kojoj nastavnik pokazuje da brine o svojim učenicima, pažljivo pristupanje izboru procedura i modela pomoći, može da predstavlja jedan od načina podrške neuspešnim učenicima sa simptomima postraumatskog stresa u učenju i ponašanju u školi.

Značajan element socioemocionalne klime je način na koji nastavnik upravljanja odeljenjem. Vudova (Wood, 2001) smatra da će uspešan nastavnik pokušati da prilagodi upravljanje odeljenjem i strategije učenja individualnim potrebama svakog učenika. Na kraju svake aktivnosti uspešan nastavnik preispituje sopstveni rad i ukoliko je prepoznao da učenik nije učestvovao u nastavi svojim punim kapacitetom on će potruditi da upotrebi dodatne strategije motivisanja uz praćenje učenikovog odgovora na te strategije. Ovakvim ponašanjem, dodatnim angažovanjem na podsticanju i motivisanju i neuspešnih učenika nastavnik šalje poruku učeniku da mu je važan, da veruje u njega i da je spreman da mu pomogne. Neuspešni i potencijalno neuspešni učenici kroz ovakav nastavnikov pristup mogu videti i priliku da razvijaju osećaj svrsishodnosti i odgovornosti za događaje u odeljenju i školi (Finn & Rock, 1997). Uspostavljanjem ovakvog odnosa razvija se i pozitivna socioemocionalna klima, koja može da rezultira i u školskom postignuću učenika.

Čako (Ciaccio, 2004) je razvio sopstveni pristup pomoći neuspešnim učenicima koji je nazvao *Totalno pozitivna nastava*. Svoja iskustva je pretočio u knjigu, u kojoj je detaljno opisao strategije kojima bi se učenici i nastavnici mogli da aktiviraju u procesu prevazilaženja neuspeha. Tako, u poglavlju koji se bavi strategijama pomoći na nivou odeljenja kao značajan deo uspostavljanja pozitivne klime Čako navodi nastavnikovo angažovanje na učvršćivanju i podupranju poverenja kod učenika. Strategije koje je nastavnik može da primeni u cilju promovisanja međusobnog poverenja su: (1) uključivanje svih učenika u odgovaranje na času i razredne diskusije, a ne samo onih za koje se očekuje da znaju tačne odgovore i (2) korišćenje deskriptivne nagrade, što pomaže učenicima da se osećaju dobro, posebno kada je feedback nastavnika pozitivan.

Kirijaku smatra da uspešan nastavnik poseduje niz kvaliteta koji mu omogućuju da uspešno upravlja odeljenjem. Rezultati učenika su bolji kada nastavnik (Kyriacou, 2001:21):

- „kreira sređeno i privlačno okruženje za učenje
- usredsređuje se na poučavanje i učenje tako da maksimalno poveća vreme učenja i zadržava akademski ton
- poučava dobro organizovane nastavne jedinice sa jasno naznačenom svrhom
- ima visoka očekivanja i postavlja pred učenike intelektualne izazove
- prati napredak i daje korektivne povratne informacije
- uspostavlja jasnu disciplinu“.

Neki nastavnici instiktivno mogu da kreiraju emocionalno pozitivnu sredinu za učenje (Wood, 2001). Ipak, većina nastavnika pažljivo treba da razmotri pedagoške aspekte uspostavljenog odnosa sa neuspešnim učenikom, pre nego što pristupi izboru strategija podrške i pomoći ovom učeniku. Taj odnos bi trebalo da bude brižljivo dizajniran i negovan uz osvešćenost mogućeg uticaja nastavnikovih ličnih uspeha ili poraza u sličnim situacijama vezanim za neuspešne učenike. Ovo je posebno važno u radu sa neuspešnim učenicima koji ispoljavaju emocionalne probleme, pa se od nastavnika očekuje da poseduje visok stepen socioemocionalne kompetentnosti kako bi znao da odgovori na njihove potrebe. U cilju obrazovne dobiti učenika škola može da pruži podršku nastavniku kroz omogućavanje različitih strategija, kao što je zajednička intervencija škole i lokalne zajednice u prevenciji emocionalnih i ponašajnih problema, upravljanje odeljenjem ili upravljanje ponašanjem učenika sa problemom emocionalne prirode. (prema: Gunter, Coutinho & Cade, 2002).

Bez obzira na uzrast, svim učenicima, a posebno neuspešnim, potrebno je da nastavnik iskaže brižnost. Stvaranje značajne veze sa važnim odraslim najviše doprinosi školskom uspehu kod učenika u riziku od neuspeha, a ova veza je jednako važna kako za mlađe tako i za starije učenike (prema: Downey, 2008). Rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji su bili u riziku od neuspeha, ali koji nisu postali neuspešni, imali su „najmanje jednog nastavnika koji je verovao u njih i njihove mogućnosti i koji

ih je podržavao i služio kao uzor“ (prema: Downey, 2008:57). Razumno je očekivati da nastavnikova briga o učenicima delom može da posluži i kao objašnjenje zašto su neki učenici više motivisani da ostvare bolje obrazovne ishode u školi. Na primer, utvrđeno je da se mlađi učenici brže prilagođavaju na školske obaveze i da ostvaruju i bolji uspeh u školi, ako je odnos sa nastavnikom pozitivan, što uključuje nastavnikovo ispoljavanje brižnosti za učenike, topline, odsustva konflikta i otvorenosti u komunikaciji (prema: Wentzel, 2002). Za neuspešne učenike veoma je bitno da imaju nastavnike sa kojima mogu da razviju snažan pozitivan odnos utemeljen na međusobnom poštovanju, poverenju, koherentnost, ali i brižnosti nastavnika (Brooks, 2006). Brižnost zauzima centralno mesto u svakodnevnom radu u učionici. U situacijama kada su nastavnici brižni, interpersonalno orijentisani, predusretljivi, empatični, kada prepoznaju učeničke mogućnosti i veruju u učenike, učenici su pozitivno orijentisani ka učenju (Chedzoy & Burden, 2007), a njihovi školski rezultati su bolji. Uz uzajamno poštovanje, podelu odgovornosti, osećaj zajedništva nastavnici će uveriti učenike da su poželjni i potrebni u učionici (Haberman, 1995; Parsley & Corcoran, 2003), a neuspešnim učenicima je potrebno da baš to iskuse. Kada učenici osećaju da su vrednovani od nastavnika veća je verovatnoća da će uložiti dodatni napor u rad i poštovanje dogovorenih pravila u učionici (Pigford, 2001).

Pozitivna interakcija sa nastavnicima i vršnjacima utiče na bolju motivaciju učenika za učenje, a učenička percepcija nastavnikove podrške utiče na povećanje interesovanja za određeni nastavni predmet. Pojedini nastavnici ne podučavaju učenike socijalnim ili emocionalnim veštinama smatrajući da je njihov razvoj deo porodične vrednosti. Ipak, empirijski nalazi govore suprotno. Istraživači ukazuju da su akademsko i socijalno-emocionalno učenje blisko povezani i da zajednički značajno poboljšavaju postignuće učenika. Na osnovu intervjuisanja oko 2000 učenika niskog postignuća opaženo je da se većina njih oseća usamljeno jer, između ostalog, nije ostvarila vezu sa školom i nastavnicima. Njihov otpor prema školskim obavezama povezan je sa njihovim osećajem otuđenosti i izostanka istinske brige nastavnika za njihov akademski napredak (prema: Black, 2006).

Pozitivni odnos između nastavnika i učenika „može biti uspostavljen najmanje na četiri načina“ (prema: Parsley & Corcoran, 2003:86). „Prvo, nastavnik mora da iskaže učeniku visok nivo poverenja. Poverenje se može iskazati davanjem

odgovarajućih obaveza učeniku, kao što je zaduženje da brine o računarima u učionici. Drugo, nastavnik treba da pokaže da brine o učeniku kao individui. Jedan od načina je razgovor o širim obrazovnim i ličnim ciljevima. Treće, nastavnik treba da stvori takvo okruženje za učenje u kome se učenik neće plašiti da preuzme rizik. Konačno, nastavnik treba da izgradi takvo okruženje u kome će učenici imati osećaj da baš tu pripadaju. Kada nastavnik razvija i održava pozitivne odnose sa učenicima on daje podršku koja je neuspešnim učenicima potrebna da uspeju“ (Parsley & Corcoran, 2003:86). Na taj način on poboljšava celokupan ambijent za učenje, koji se može nazvati i *pedagoškom stvarnošću* i koji se može posmatrati kao objektivno data realnost u obrazovanju i vaspitanju koja uključuje stanje, uslove, odnose, rezultate, učesnike, prostor, opremu i slično (Pedagoški leksikon, 1996).

Svi ovi načini, kao što se vidi, nisu ni didaktički ni metodički, već su nastali na pedagoškim osnovama i utemeljenom posmatranju učenika ne samo kao „učećeg bića“, već kao bića koje ima svoje potrebe, želje i ciljeve uklopljive u svakodnevni školski kontekst. Ukazujući na značaj socioemocionalne dimenzije odnosa između nastavnika i učenika zapravo se ukazuje na potrebu za unapređenim oblikom saradnje, inicijative i stvaralaštva nastavnika i učenika u kojima postoje svi elementi na kojima se razvija uzajamno uvažavanje i poštovanje. Ova osnova, dalje predstavlja pozitivan, pomažući, podržavajući kontekst za razvoj samopoštovanja kao bitnog, gradivnog elementa self koncepta učenika koji nije neuspešan u školi.

U nameri da se izbore sa neuspehom učenika i problemima u ponašanju mnoge škole polaze od različitih individualnih preventivnih ili interventnim programima. Međutim, neke škole ne uključuju gotove programe u svoj rad, već polaze od ideja samih učenika kako da se popravi škola, a tako i uspeh učenika. Na primer, na osnovu istraživanja sprovedenog među 1500 učenika iz 13 srednjih škola, istraživači su ukazali na preporuke koje su učenici pripremili nastavnicima (prema: Black, 2006). Između ostalog, od nastavnika očekuju da ulože ozbiljan napor da dobro upoznaju učenike kako bi se učenici osećali motivisanijim za učenje. Takođe, poželjno je da nastavnici pomognu učenicima u prepoznavanju potencijala kojim raspolažu, kako bi učenici ostvarili uspeh i nakon završetka srednje škole. Nastavnicima se preporučuje da kreiraju takvo okruženje u kome će učenici imati mogućnosti da uče o kulturi svojih vršnjaka iz odeljenja, čime bi se redukovala rasne i etničke pristrasnosti. Ne treba zaboraviti da

emocionalni doživljaj učenika utiče na nastavnu situaciju (Pedagoški leksikon, 1996) i da od njega zavisi stepen ličnog angažovanja u nastavi, što je posebno značajno za učenike koji ispoljavaju školski neuspeh. Veoma davno Jan Amos Komenski je zapisao da škola treba da bude ugodno mesto koje pruža „prijatnost spolja i iznutra“, a da će samo ljubaznim postupanjem učitelj pridobiti učenike za rad (Komenski, 1997). Potreba za prijatnošću okruženja u kome se uči, toplom i ljubaznom pristupu nastavnika svim učenicima postoji i danas u nepromenjenom obliku.

### *2.5.1. Komunikacija u nastavi*

Pedagoški aspekt nastavnikovog pristupa neuspešnom učeniku u velikoj meri definisan je komunikacijom u odeljenju. Komunikacija se može posmatrati kao proces prenošenja i primanja informacija i poruka posredstvom reči, gestova i drugih simbola (Inglis i Inglis, 1972). Pored verbalne komunikacije značajnu ulogu u uspostavljanju, razvijanju i negovanju odnosa između nastavnika i neuspešnih učenika ima neverbalna komunikacija. Najšire gledano, neverbalna komunikacija se odnosi na komunikaciju pomoću dodira, mirisa, formalizovanih sistema, a ponekad uključuje i glasovne odlike. Neverbalna komunikacija se može odnositi na različite oblike telesnih pokreta: na izraze lica, pogled, veličinu zenice, stav, gestove i udaljenost između ljudi. Pošto se pojam „neverbalno“ definiše samo isključivanjem, „odlike koje može da obuhvati praktično su neograničene“ (Bul, 2009: 906). U ovoj vrsti, najčešće, spontane komunikacije bez reči se izražavaju i razmenjuju ne samo emocije, već i namere, stavovi i želje. Njen značaj ogleda se u pouzdanijem i boljem prenošenju autentičnih emocionalnih poruka nego što je to moguće rečima (Trebješanin, 2008). Značaj neverbalne komunikacije u odeljenju predstavlja jedan od definišućih parametara dobrih interpersonalnih odnosa. Ti odnosi posledično utiču i na druge aspekte nastave, ponašanje i školsko postignuće učenika.

Neuspešni učenici zahtevaju više emocionalne pažnje i brige od nastavnika (Black, 2006). U tom pogledu neverbalna komunikacija odnosno neverbalni znaci smatraju se bitnim u međuljudskim odnosima (Bul, 2009). Neverbalna komunikacija može biti različita ili u suprotnosti sa verbalnim porukama onoga ko komunicira. Na primer, učenik može da izgleda kao da pažljivo sluša nastavnikovo izlaganje, ali

položajem tela da pokazuje da se zapravo dosađuje. Ili nastavnik može verbalno izraziti razumevanje za učenikovo pokazano neznanje, ali neverbalnim znacima može da izrazi potpuno suprotno. Pozivajući se na neke autore iz istraživačke literature o neverbalnoj komunikaciji Bul navodi da je za razumevanje značenja pokret tela podjednako važan, kao i govor. „Ukratko, kretanje tela može da se posmatra ne samo kao alternativa govoru, već i kao jedan dodatni resurs, kao deo višekanalnog sistema komunikacije koji veštom govorniku pruža dodatne mogućnosti da izrazi značenje“ (Bul, 2009: 908). Iz navedenog se može zaključiti da neverbalna komunikacija u nastavi zavređuje pažnju, posebno onda kada je u suprotnosti sa verbalnim aspektom onih koji komuniciraju.

U pedagogije se podsticanje učenika verbalnim ili neverbalnim putem, u cilju olakšavanja njegovog daljeg napredovanja, naziva *nastavnim impulsom* (Pedagoški leksikon, 1996). Tradicionalnoj nastavi se zamera da je previše opterećena verbalizmom, da je u njoj komunikacija jednosmerna, uglavnom od nastavnika ka učenicima. Proučavajući različite tipove komunikacionih odnosa između nastavnika i učenika Lindgren (prema: Đorđević i Đorđević, 1988) je utvrdio da je atmosfera u odeljenju najmanje efikasna kada nastavnik nastoji da ostvari jednosmernu komunikaciju sa učenicima u odeljenju. Efikasnije je uspostavljanje dvosmerne komunikacije, a najoptimalnije rešenje je kada nastavnik postaje saradnik u grupi, osoba koja podstiče komunikaciju između svih članova, uključujući i sebe. Na ovaj način razvija se i emocionalnost u nastavi koja može biti osnova za formiranje učeničkog stava prema nastavnom predmetu ili nastavniku. Jednosmerna komunikacija ne ostavlja mogućnost razmene ideja, mišljenja, stavova i tokom vremena zatvara interesovanje da do uspostavljanja komunikacije uopšte dođe. Svakako, ovaj nivo komunikacije otežava nastavniku adekvatan pristup podrške neuspešnom učeniku i zahteva visoko poznavanje pedagoških znanja i veština nastavnika kako bi „razbio“ otpor učenika i prodobio ga za saradnju.

Mejer (Meyer, 2005) koristi sintagmu *uspostavljanje smisla komunikacijom* kojom označava proces u kome učenici daju lična značenja procesu i rezultatima podučavanja i učenja. U uspostavljanju smisla komunikacijom važnu ulogu ima učenički fidbek nastavniku. Cilj ove povratne informacije nije ocenjivanje nastavnika, već poboljšanje kvaliteta nastave. Mejer naglašava da nastavnici treba da imaju u vidu da je reč o subjektivnim doživljajima nastavnog procesa, a ne o objektivnim iskazima i

da ne bi trebalo da se ljute ako su dobijeni rezultati učenickog fidebeka suprotni od očekivanog. On savetuje nastavnike da informacije posmatraju kao koristan vodič u promeni ličnih uverenja, stavova i značenja. Kao neke indikatore uspešnog uspostavljanja smisla komunikacijom spomenuti autor navodi sledeće (Meyer, 2005: 68-69):

- „učenici pažljivo prate nastavu
- učenje je ugodna aktivnost koja razvija dalja interesovanja
- iznose svoja razmišljanja; postavljaju kritička i dodatna pitanja
- razmišljaju o vlastitom procesu učenja
- adekvatno vrednuju svoje radne rezultate“.

U svetlu ovih shvatanja, uspostavljanje smisla komunikacijom između nastavnika i neuspešnih učenika moglo bi se tumačiti kao obostrano koristan proces. Na primer, u domenu nastavnika, smisljena komunikacija sa neuspešnim učenikom može doprineti promeni nastavnikovih uverenja o školskom neuspehu ili neuspešnom učeniku kao izrazito nemativisanom, nezaintersovanom ili lenjom učeniku (što spada u domen stereotipnih uverenja), ka nekim manje stereotipnim uverenjima u kojima se neuspeh posmatra kao manje ili više osvešćen izbor pojedinca, koji je za njega smisleniji od drugih alternativa. Pomeranje fokusa značajno može uticati na način na koji nastavnik pristupa izboru procedura i strategija pomoći učeniku koji pokazuje školski neuspeh. S druge strane, neuspešan učenik u dobroj komunikaciji sa nastavnikom može izbeći mogućnost poistovećivanja otpora prema gradivu predmeta sa otporom i nesimpatijama prema nastavniku koji taj predmet predaje i tako se „otvoriti“ za saradnju koja bi mogla da doprinese njegovom obrazovnom progresu. Istraživanja pokazuju da jedan broj izrazito neuspešnih učenika smatra da su njihove negativne ocene proizašle iz nesimpatija nastavnika, kao i da je ponavljanje razreda u velikoj meri zavisilo od simpatija i raspoloženja samog nastavnika (Malinić, 2009).

Da li će nastavnik izabrati dobar način da pristupi neuspešnom učeniku zavisi i od toga da li ume aktivno da sluša učenika. Aktivno slušanje odražava nastavnikov odnos prema učenicima, njihovim problemima ali i sopstvenoj profesionalnoj ulozi (Gordon, 2008). Aktivno slušanje je sržni elemenat, baza uspešne komunikacije koja

ukazuje na stepen razvijenosti komunikacione kompetentnosti nastavnika. Kada nastavnik aktivno sluša učenika on mu šalje poruku da je dovoljno važan da ima neraspodeljenu pažnju nastavnika, a cilj mu je da nauči učenike da postanu aktivni u rešavanju sopstvenih problema. U zavisnosti šta učenici govore aktivan odgovor nastavnika može biti ili parafraziranje onoga što je upravo čuo ili postavljanje pitanja koja učenika vode ka otkrivanju sopstvenog rešenja (više o tome na: [www.osr.state.ga.us/bestprac/class/cm-3.htm](http://www.osr.state.ga.us/bestprac/class/cm-3.htm)). Nastavnik koji ume aktivno da sluša u mogućnosti je da prepozna obrazovne potrebe svojih učenika i da na njih odgovori. Aktivnim slušanjem on prodobija učenike za saradnju i neutrališe emocionalnu distancu između učenika i zahteva koji se odnose na školsko učenje. Može se reći da veština aktivnog slušanja nastavniku pomaže da se uspešnije prilagodi radu sa učenicima različitih sposobnosti, interesovanja, kao i različite školske uspešnosti.

Aktivnim slušanjem se može izbeći prisustvo otežavajućih elementa u komunikaciji. Gordon (Gordon, 2008) navodi neke od neprimerenih oblika komunikacije između nastavnika i učenika, kao što je naređivanje, komandovanje, pretnja, moralisanje, propovedanje, pridikovanje. Iz ličnih iskustva sa nastavnicima koji pohađaju seminar o aktivnom slušanju Gordon ukazuje na podatak da veliki broj nastavnika reaguju na neki od neprimerenih načina, kao i da je slična situacija sa roditeljima. Kao moguća objašnjenja takvog ponašanja nastavnika i roditelja autor ukazuje na njihovo nepoznavanje alternativnih načina reagovanja, ali i na prihvaćenost ovih načina kao uobičajenih obrazaca ponašanja u praksi. Osim toga, Gordonova iskustva sa obuke aktivnog slušanja namenjene nastavnicima ukazuju na otpor koji nastavnici mogu da imaju prema aktivnom slušanju. Kao argumente nastavnici navode da je slušanje posao stručnih saradnika u školi, da imaju preveliki broj učenika u odeljenju da bi mogli da aktivno slušaju i da, na kraju krajeva, njihov zadatak nije da slušaju, već da podučavaju. Međutim, nastavnici koji su isprobali tehniku aktivnog slušanja poručuju da ova tehnika ima pozitivan uticaj na produktivnije korišćenje vremena za podučavanje i učenje, kao i na savladavanje veoma snažnih ličnih emocija u odeljenju koje bi bile neprimerene u svakodnevnoj komunikaciji sa učenicima.

Za nastavnike je veoma važno da omoguće smislenu komunikaciju između neuspešnih i ostalih učenika u odeljenju. Svakodnevna interakcija u razrednom



okruženju u velikoj meri omogućava neuspešnim i potencijalno neuspešnim učenicima da razviju upotrebljive životne veštine, kao što su komunikacione, socijalne i interpersonalne veštine koje im mogu biti korisne kod suočavanja sa stresom, snalaženja u konfliktnim situacijama, prilikom rešavanja problema, donošenja odluka i kritičkog razmišljanja o nekoj temi ili događaju (Brooks, 2006; Reis, Colbert & Hebert., 2005; Thomson & Geren, 2002).

Ne treba zaboraviti da komunikacija koja vodi razvijanju emocionalnosti u nastavi može biti i didaktički predviđen deo nastavnog procesa. U tom slučaju, reč je o planiranom i smišljenom načinu koji nastavnik ciljano uvodi kako bi učenici potpunije doživeli određeni nastavni sadržaj i kultivisali svoju emocionalnost i emocionalno izražavanje. Polazi se od saznanja da su *emocije* važan deo svih situacija koje su za osobu važne (Pedagoški leksikon, 1996) i da predstavljaju neposrednu reakciju na sopstveni doživljaj, koji može biti prijatan i neprijatan (Pataki et al., 1939). Prijatna emocije proističu iz onih utisaka i događaja koji podstiču procese, a neugodni iz onih koji te procese ometaju ili su štetni za organizam. Kada je u pitanju emotivni odnos učenika prema gradivu on može biti prijatan, neprijatan ili bez prisustva emocija. Flanders (prema: Suzić, 2003) smatra da odsustvom emocionalnog odnosa učenika prema nastavnom gradivu učionica postaje “emocionalna pustinja”. Emocionalna distanca učenika prema predmetu i nastavniku može biti posledica neprilagođenosti nastave kognitivnom stilu učenja učenika, kao i učenikove samopercepciji sposobnosti da se bude uspešan u određenom predmetu. Međutim, pošto se emocionalna klima u odeljenju ne razvija sama po sebi, niti zavisi isključivo od učenika, važan je i nastavnikov pristup gradivu. Emocionalno podsticajna klima za učenje stvara se onda kada nastavnik podstiče dvosmernu komunikaciju koja nije opterećena autoritarnim ponašanjem nastavnika (prema: Suzić, 2003).

### **3. PEDAGOŠKA REŠENJA U OBLASTI ŠKOLSKOG NEUSPEHA: uloga nastavnika u različitim modelima i strategijama pomoći neuspešnom učeniku**

*„Nisu svi neuspešni učenici jednaki. [...] Prepoznavanje onoga što motiviše svaku grupu neuspešnih učenika suštinski je značajno za razumevanje neuspešne dece i pružanje pomoći da ostvare svoj potencijal“.*

Mandel, Marcus & Dean, 1995: 4.

Fokusiranje na strategije i modele podrške i pomoći neuspešnim učenicima predstavlja zadatak od krucijalnog značaja u obrazovnim sistemima različitih zemalja. Borba protiv neuspeha predstavlja aktuelan problem u obrazovanju, što su i donosioci obrazovnih odluka nekih zemalja potvrdili kroz zakonsku regulativu (No Child Left Behind Act of 2001, 2002). U kritičkom osvrtu na školstvo u Velikoj Britaniji najvećim obrazovnim problemom se smatra način na koji je škola izneverila neuspešne učenike. Napomenuto je da rešenja postoje, ali da ona zahtevaju radikalnije promene u mišljenju, kao i značajna novčana ulaganja, pošto faktor isplativosti ne može biti zanemaren (Teach The Underclass A Lesson, 1997).

Postoji više razloga za prevenciju školskog neuspeha, a jedan od najznačajnijih odnosi se na činjenicu da mnogi učenici zaostanu za svojim vršnjacima na samom početku školovanja i nikada ih više ne sustignu. Cena koju za to plaćaju je visoka, kako na ličnom tako i na širem društveno-socijalnom planu, što se ogleda kroz skupe programe remedijacije, propuštene mogućnosti za zapošljavanje, korišćenje socijalne pomoći, kao i društveno neprihvatljivo ponašanja (prema: Sylva & Evans, 1999).

Poslednjih decenija neuspeh u školi se može opisati kao “predominantni diskurs” u obrazovanju. Ovaj fenomen je prepoznat kao ozbiljan problem, sa kojim su brojne države pokušale da se suoče kroz različite pokušaje. Lista učinjenih inicijativa je raznovrsna i uključuje ideje, kao što su organizovanje klubova za izradu domaćih zadataka, školska putovanja, programe zasnovane na upotrebi informacionih obrazovnih tehnologija u cilju podsticanja uključenosti očeva u obrazovanje sinova; razvijanje

mentorskih i tutorskih progama (prema: Smith, 2005), letnje kampove i tranzitna odeljenja (prema: Rust & Wallace, 1993).

U daljem tekstu detaljnije će biti razmatrana neka pedagoška rešenja koja su se pokazala kao efikasna u borbi protiv neuspeha učenika i njegovog otuđivanja od škole. U svakoj od strategija, modela, ili preporuka na koje ćemo ukazati od nastavnika se očekivalo da odigra ključnu ulogu. Nastavnik je stavljen u poziciju odgovornog aktera u ostvarenom postignuću učenika, pri čemu ta odgovornost uključuje ne samo obrazovni, već i vaspitni, pedagoški aspekt nastavnog rada. Dakle, nastavnik je odgovoran ne samo za kognitivne aspekte rada u učionici i kvalitet znanja koja učenici treba da usvoje, već i za socioemocionalnu klimu koja se u odeljelju razvija kao posledica komunikacije vođene nastavnikovim pedagoškim pristupom učenicima.

Pre nego što prikazemo neke modele i programe podrške neuspešnim učenicima, a potom i izvesne preporuke koje na pedagoški pozitivan način doprinose boljim obrazovnim ishodima neuspešnih učenika, razmotrićemo vrste intevencije i neke moguće interventne pristupe koji su u raspoloživoj literaturi prepoznati. Važno je napomenuti da veliki broj interventnih programa, modela, strategija i preporuka koje će biti navedene nastali su kao posledica pravljenja razlika između hroničnih neuspešnih učenika i darovitih učenika sa poremećajima u učenju, poremećajima pažnje ili psihološkim problemima, jer je opaženo da intervencije adekvatne za spomenute subgrupe učenika mogu biti radikalno različite (Reis & McCoach, 2000).

### **3.1. Vrste programa podrške**

Ispitujući probleme vezane za školski neuspeh, pre svega definišući i istražujući moguće strategije podsticanja i motivisanja učenika, Kerolin Kojl (Coil, 2007) naglašava da problem svakog neuspešnog učenika zahteva drugačiji interventni pristup sa čim su saglasni i drugi istraživači iz ove oblasti (Blanchard, 2002; O'Connell, 1998). To znači da je u izboru strategija pomoći proces identifikacije učeničkih potreba veoma važan korak. Na primer, neki učenici imaju potrebu za intervenisanjem usled deficita specifičnih veština potrebnih za uspeh, drugi pokazuju izrazito motivacione probleme ili nedostatak organizacionih veština, dok je nekim učenicima intervencija i pomoć nastavnika neophodna u domenu discipline (Coil, 2007).

Polazeći od shvatanja da svaki oblik neuspeha nije moguće prevenirati, kao i da svi preventivni pristupi nisu dovoljno efikasni, Silva i Evans smatraju da je pre bilo kakve intervencije važno odgovoriti na tri pitanja (Sylva & Evans, 1999:279).

„Koja intervencija je najefektivnija?

Kada je najbolje vreme za intervenciju?

Kako možemo biti uvereni da je intervencija odgovarajuća?“

Imajući u fokusu ova pitanja spomenuti autori, najpre, razmatraju moguće oblike prevencije i pozivajući se na Oforda (Offord, 1987, prema Sylva & Evans, 1999) razlikuju tri vrste prevencije: (1) *primarnu* (2) *sekundarnu* i (3) *tercijalnu*. „Primarnu prevencija ima za cilj smanjenje broja novih slučajeva u populaciji. Sekundarna prevencija ima za cilj smanjenje prevalence problema, odnosno ukupnog broja osoba u populaciji koje imaju probleme u nekoj oblasti [...]. Tercijarna prevencija ima skromniji cilj u odnosu na prethodne, a to je da umanjí efekat negativnih posledica koje problem ostavlja na pojedinca“(str. 279). Iako se definicije prve i druge prevencije čine na prvi pogled sličnim, autori ukazuju da razlike postoje i da primarna prevencija ima za cilj smanjenje pojave problema na prvom mestu, dok je zadatak sekundarne “lečenje” problema nakon njegovog otkrivanja.

U nekim istraživanjima koja se bave pronalaženjem rešenja za sprečavanje prevremenog napuštanja škole došlo se do zaključka da postoje tri vrste preventivnih strategija: (1) *univerzalne* interventne strategije namenjene svim učenicima u školi; (2) *specifične* interventne strategije namenjene učenicima koji su svrstani u rizičnu grupu na osnovu nekih spoljnih pokazatelja i (3) *individualne* interventne strategije namenjene pojedincima za koje je jasno da su u riziku od prevremenog napuštanja škole (Martin, Tobin, & Sugai, 2002).

Koristeći kao okvir vrste interventnih programa može se govoriti o tri pristupa intervenciji (prema: Sylva & Evans, 1999: 279). Prvi je *klinički pristup* koji je namenjen deci i porodicama koje traže pomoć. Drugi se može nazvati “*ciljani*”*pristup*. Reč je o pristupu koji je dizajniran u cilju identifikacije dece i porodica u visokom riziku od neuspeha i koji obezbeđuje posebne usluge ovim grupama. Treći pristup se može

nazvati *univerzalnom intervencijom* koja je namenjena svim učenicima u populaciji bez obzira na rizik od neuspeha. Spajajući ova dva konceptualna okvira, Silva i Evans zaključuju da i univerzalne i ciljane intervencije imaju za cilj primarnu prevenciju. Univerzalni programi nemaju za cilj sekundarnu prevenciju, osim ukoliko se nastanak i razvijanje problema ne očekuje u čitavoj populaciji.

Dakle, kriterijumi za izradu programa podrške i pomoći neuspešnim učenicima mogu biti različiti. Na primer, ako se kao kriterijum uzme cilj zbog koga se određeni postupak izvodi onda pravimo razliku između prevencije i remedijacije. Ako je kriterijum izbora pristupa i strategija vremenski okvir delovanja tada je reč o primarnoj, sekundarnoj ili tercijalnoj intervenciji. Obzirom na broj učenika na koji se odnosi moguće je govoriti o individualnoj i grupnoj intervenciji. Ako se kao kriterijum uzme problemski fokus pristupa razlikovaćemo sveobuhvatni i specifični pristup. Takođe, jedan od kriterijuma može biti i namena pristupa, odnosno ponuđenog rešenja, i tada govorimo o pristupu u redovnoj školi ili u alternativnim školama.

U alternativnim školama orijentacija škole je od posebnog značaja zbog implikacija koje programi imaju na učeničku motivaciju, ishode u učenju i generalno, na efektivnost celokupnog programa. Rejvid (prema: Lehr & Lange, 2003) je razvrstao alternativne škole i programe u tri tipa. Prvi tip naziva *Škole izbora*. U pitanju su škole za koje se učenici dobrovoljno opredeljuju i u kojima je naglasak na inovativnim i atraktivnim programima. Drugi tip naziva *Poslednja šansa*. Reč je o školama u koje se učenici smeštaju kao poslednji korak pre isključenja iz škole. Rejvid navodi da je u ovim školama naglasak na modifikaciji ili remedijaciji učenikovog neadekvatnog ponašanja. Treći tip čine *Škole sa naglaskom na remedijaciji* i u njima je fokus na akademskim pitanjima i/ili socioemocionalnim problemima učenika. U alternativne škole ili programe učenici se mogu dobrovoljno ili prinudno uključiti. U programima baziranim na izboru učenika rad je individualizovan, fleksibilan i zasnovan na inovativnoj nastavi i nastavnim strategijama. Škole u koje su učenici prinudno raspoređuju karakteriše strožiji pristup sa manje fleksibilnosti. Međutim, upis u škole zasnovane na izboru nije automatski, već da bi se ostvario transfer iz redovne u izabranu alternativnu školu učenik mora da zadovolji važne kvalifikacione kriterijume.

### **3.2. Komparativna analiza tri programa podrške neuspešnim učenicima i učenicima u riziku od neuspeha**

U vreme intenzivnije transformacije američkih javnih škola nastali su brojni reformski modeli, s ciljem da se specifičnim programskim komponentama i kroz profesionalni razvoj nastavnika odgovori na lokalne potrebe u domenu obrazovanja (Slavin & Madden, 1999). Očekivano, ponuđena programska rešenja međusobno su se veoma razlikovala u pogledu ključnih dimenzija, kadrovske podrške, radnih materijala i strateških pristupa. U tom periodu razvijen je jedan od najpoznatijih programa prevencije i rane intervencije u oblasti školskog neuspeha, pod nazivom *Uspeh za sve*, na Džon Hopkins Univerzitetu u Baltimoru. Autor programa je Robert Slavin, a osnovni cilj programa je omogućavanje učenicima u riziku od neuspeha da se što duže zadrže u okvirima redovnih škola. U okviru ovog programa predlažu se različiti oblici rada (tutorski, kooperativni), postojanje voditelja programa i organizovanje stručnih timova. Napredak učenika vrši se periodično, kako bi učenici promenili grupu ako su napredovali, kako bi se izvršile intervencije u samom programu ili kako bi se identifikovali oni učenici kojima je potreban drugi ili dodatni vid pomoći. Praćenje efekata primene ovog programa donelo je brojne pohvale autoru. Poredeći škole u kojima se primenjivao program sa školama u kojima nije primenjivan zaključeno je da je u školama sa programom došlo do značajnog napretka učenika u oblasti čitanja, naročito kod učenika sa ograničenim znanjem engleskog jezika (Slavin, Madden & Karveit, 1989).

Jedan drugi poznati program rane intervencije u oblasti školskog neuspeha, pod nazivom *Školski razvojni program*, autora Džejsma Komera, nastao je u cilju unapređivanja obrazovnog iskustva mladih iz manjinskih zajednica. Osnova ideja programa je stvaranje takvog školskog okruženja u kome će se deca osećati prijatno, uvaženo i sigurno, okruženja u kome će ostvariti pozitivne emocionalne veze sa nastavnicima i roditeljima i u kome će formirati pozitivan stav prema školskom programu koji omogućava učenje i napredak. Komer i njegovi saradnici pratili su efekte primene ovog programa u dve osnovne škole u Nju Hevenu. Opšti zaključak do koga su došli je da dečje iskustvo kod kuće i iskustvo iz škole direktno utiču na njegov psihosocijalni razvoj i njegovo školsko postignuće. Prema tome, nisko školsko postignuće u velikoj meri predstavlja neuspeh u premošćavanju socijalnih i kulturnih

razlika između kuće i škole. Komerov program je primenjen u brojnim školama Amerike i imao je veliki uspeh (Coulter, 1993), kao i Slavinov program.

Pored činjenice da programi treba da opravdaju svoju primenu što, u ovom slučaju znači da imaju pozitivne efekte na postignuće učenika u ciljanoj oblasti, veoma bitna stavka je i ekonomski aspekt njihove primene (efikasnost). U nameri da utvrdi isplativost programa podrške učenicima u riziku od neuspeha Kingova (1994) poredi Slavinov i Komerov program sa još jednim poznatim programom pod nazivom: *Ubrzane škole* Henrija Luvina. Ova tri sveobuhvatna modela primenjuju se u osnovnoj školi i usmerena su na obrazovne potrebe i mogućnosti učenika koji su u nepovoljnom položaju i riziku od neuspeha. Kingova analizira sličnosti i razlike među spomenutim programima u odnosu na sledeće komponente: godine starosti (uzrast) učenika; kurikulum; nastavu; uključenost roditelja i upravljački sistem. Zbog značaja navedenih programa detaljnije će biti navedeni rezultati analize do kojih je ova autorka došla.

*Uzrast učenika.* Sva tri modela su namenjena učenicima nižih razreda osnovne škole. Programi imaju preventivnu ulogu i zbog toga su pogodni za učenike koji su u riziku od neuspeha, jer im se kroz njih može obezbediti napredak tokom školovanja. Zajednička odlika sva tri programa je uvažavanje iskustva iz predškolskog perioda učenika. Ključna razlika je u tome što „Slavin pod iskustvom podrazumeva iskustvo stečeno kroz primenu zvaničnih programa u vrtićima, dok se Luvin i Komer više fokusiraju na opšte iskustvo deteta za koje smatraju da može olakšati kasniji obrazovni uspeh” (King, 1994:2).

*Kurikulum.* U daljoj analizi Kingova (1994) ukazuje da se u sva tri programa naglašava značaj čitanja i razvijanja jezičkih veština učenika, ali da se pristupi učenju razlikuju. Slavin se zalaže za definisan kurikulum u kome postoje jasno određeni ciljevi učenja za grupe učenika različitih nivoa postignuća u čitanju, kao i za određenu literaturu u odnosu na postavljene ciljeve učenja. Na primer, „na predškolskom uzrastu akcenat je na razvijanju bazičnih jezičkih veština i prepoznavanju zvukova, dok se već na narednom, naprednijem nivou prelazi na mešanje zvukova i fonetiku” (King, 1994:2). U svakoj grupi naglašena je primena kooperativnih strategija u učenju. Pristup druga dva autora se oslanja na slobodu i fleksibilnost škola u biranju i određivanju onih kurikuluma koji će zadovoljiti potrebe njihovih učenika. Ipak, Luvin iznosi neka

načelna očekivanja od kurikuluma, smatrajući da kompletan kurikulum koji škola odabere treba da bude primenljiv u svakodnevnom životu učenika i lokalnoj zajednici. Interpretirajući i analizirajući kurikulum Komerovog programa Kingova (1994) ukazuje na značaj koji je ovaj autor pridavao razvijanju socijalnih veština, kao što su veštine samokontrole, pregovaranja i rešavanja konflikata. Učenje ovih veština za Komera je podjednako važno za uspeh u budućnosti, kao što je važno da učenik nauči da čita, piše i računa, ako ne i važnije od toga. Nastavnicima i učenicima se predlaže fokusiranje na „nekoliko akademskih kurseva i njihovo izučavanje duži vremenski period” (King, 1994:2).

*Nastava.* Kao zajedničku karakteristiku sva tri programa Kingova (1994) navodi organizovanje nastavnih aktivnosti u malim grupama, s tim što veličina grupe zavisi od modela do modela. Ova autorka zatim opisuje načine na koji se organizuje nastava u programima. U Slavinovom programu učenici od prvog do trećeg razrede koji su spremni da čitaju grupišu se u odnosu na nivo postignuća u čitanju, bez obzira na uzrast ili razred koji pohađaju. „Svakodnevno, 90 minuta, oni su posvećeni nastavi čitanja” (King, 1994:3). Obezbeđen je tutorski rad, a tutori su sertifikovani nastavnici koji individualizovano pružaju pomoć učenicima sa teškoćama u čitanju. Prioritet u partnerstvu u čitanju imaju učenici prvog razreda, koji u vreme redovne nastave imaju dvadesetominutne sesije čitanja (osim za vreme časova matematike ili regularne nastave čitanja). Što se tiče nastavnih strategija Luvinovog programa one su drugačije od Slavinovih. Luvini predlaže primenu nekih grupnih tehnika, kao što su kooperativno učenja i vršnjačko podučavanje i zalaže se za prošireni dnevni raspored aktivnosti u kome postoji dodatno vreme predviđeno za fizičke aktivnosti deteta i umetnost u koje se učenik dobrovoljno uključuje. Kada je reč o Komerovom programu on se zasnova na dve komponente (King, 1994). Prva komponenta, koju naziva *Fokus program*, odnosi se na suočavanje sa akademskim problemima učenika koji najmanje godinu dana zaostaju u čitanju i matematici za svojom uzrasnom grupom. Učenici koji ispoljavaju probleme u spomenutim oblastima spajaju se u grupe od dva do šest članova i najmanje tri puta nedeljno se sastaju da uvežbavaju čitanje i matematiku. Svrha ovih sastanaka je dopuna redovnoj nastavi. Ovaj deo programa ima neke elemente dopunske nastave koja se organizuje u našoj školi. Druga komponenta Komerovog programa, koju on naziva *Soba otkrića*, odnosi se na pružanje pomoći učenicima sa različitim psihosocijalnim



problemima, u cilju integracije učenja bazičnih akademskih veština i razvijanja socijalnih veština. Ovakva struktura programa je očekivana, ako se imaju u vidu osnovne ideje modela koje su usmerene na podsticanje socioemocionalne klime i promovisanja pozitivnih odnosa između nastavnika i učenika.

*Uključenost roditelja.* Analiza sva tri modela pokazuje da su roditelji prepoznati kao značajan faktor školske uspešnosti deteta, ali načini njihove participacije razlikuje se od projekta do projekta (King, 1994). Na primer, Slavin predlaže organizovan i strukturisan model roditeljske uključenosti, što je u skladu sa osnovnim postavkama ovog programa. Svaka škola mora da ima formiran tim koji čine dva socijalna radnika i jedan roditelj, kao stalna spona sa školom. Njihov zadatak je "animiranje roditelje da se uključe i podrže uspeh svoje dece u školi" (King, 1994:4), kroz posetu porodicama, organizovanje radionica za roditelje i podsticanje roditelja da kroz volonterski rad u školi aktivno participiraju u obrazovanju svoje dece. U Luvinovom programu škole bi trebalo da obezbede različite mogućnosti kroz koje je moguća interakcija roditelja sa obrazovnim programima i aktivno participiranje i podrška deci. U različitim školama roditelji imaju različite uloge, što je u skladu sa osnovnim postavkama ovog programa, ali uključenost roditelja u obrazovanje je prepoznata kao visoko značajno za uspeh ovog programa. U daljoj analizi Kingova (1994) ističe da u Komerovom programu škola mora da obučni nastavnike kako da uspostave i razvijaju komunikaciju sa roditeljima. Uključenost roditelja Komer vidi na tri nivoa "kroz oblikovanje politike preko svojih predstavnika u vlasti; učestvovanjem u aktivnostima koje podržavaju školski program i posećivanjem ili prisustvovanjem školskim događajima" (King, 1994:4).

*Upravljački sistem.* Svaki od spomenutih programa ima određenu upravljačku strukturu. Na primer, u Slavinovom program, svaka škola ima Nadzorni organ koji čine direktor, program facilitator, izabrani nastavnici, socijalni radnik i predstavnici ustanove Džon Hopkins (Johns Hopkins) koji su razvili ovaj program. Ovaj tim se sastaje nedeljno kako bi se se pratio napredak ili eventualni problem u školi. U Luvinovom programa upravljanje se vrši na tri nivoa. Prvi nivo upravljanja je tim koji čine nastavnici, roditelji i učenici i čiji je zadatak da ukažu na izazove i probleme u školi. Izveštaj se podnosi Upravnom odboru škole, koji čini drugi nivo upravljanja, a koji sačinjava rukovodstvo škole, direktor, članovi školskog osoblja, učenici i roditelji. Upravni odbor nadgleda i rukovodi školom. Međutim svi koji participiraju moraju da

odobre bilo koju promenu u funkcionisanju škole (treći nivo upravljanja), pa Kingova ukazuje na Luvinov detaljan opis procesa koji treba da prethodi donošenju odluka u školi. Ovaj, istraživački proces za Kingovu je od esencijalnog značaja za funkcionisanje programa. U Komerovom modelu svaka škola ima tim koji čine direktor, odabrani nastavnici i roditelji, učenici, specijalista za mentalno zdravlje i osoblje za podršku. „Tim je odgovoran za razvijanje glavnog školskog plana, uključujući i donošenje odredbi u oblasti školske klime, akademskog razvoja i razvoja kadrova” (King, 1994:4). Sva kasnije odluke vezane za školu moraju biti u skladu sa glavnim planom razvoja škole koju je upravljački tim odobrio.

Rezimirajući dosadašnje nalaze može se reći da su tri analizirana modela slična u pogledu ciljeva, ali da se pristupi u ostvarivanju tih ciljeva razlikuju. Za Slavinov program je karakteristična jasna i definisana struktura, uniformna za sve škole koje ovaj program primenjuju. Luvinov model je fleksibilan vodič školama u kome je akcenat na ohrabrivanju lokalne zajednice da razvija one programske komponente koje su u skladu sa lokalnim potrebama i lokalnom školom. Za Komerov program se može reći da je strukturalno smešten između dva pomenuta programa, budući da poseduje elemente jasne i razrađene strukture, ali i fleksibilnosti u odlučivanju na nivou škole (King, 1994). Slavinov program je usmeren na kognitivne postupke koji doprinose boljim obrazovnim ishodima, Luvinov program je usmeren na ubrzani program za učenike koji su u nepovoljnom položaju, dok je Komer fokusiran na poboljšanje školske klime (Coulter, 1993).

Na osnovu izlaganja ključnih elemenata do kojih je u komparativnoj analizi došla Kingova (1994) možemo zaključiti da su sva tri programa veoma detaljno razrađena u cilju podrške učenicima koji su neuspešni ili su u riziku da postanu neuspešni. Shvatajući značaj rane intervencije pre svega u oblasti čitanja, a potom i matematike, spomenuti autori imaju očekivanja od svih obrazovnih aktera, ali pre svega od nastavnika. Bez obzira o kom programu je reč nastavnik je taj koji vodi, usmerava, podstiče, organizuje, saraduje, inicira. Sve aktivnosti koje obavlja predstavljaju gradivne elemente, pedagoške aspekte u ponašanju koji zajedno sa njegovim profesionalnim znanjima i veštinama oblikuju socioemocionalne odnose i klimu u učionici.

### 3.3. Napredovanje kroz individualni pristup

Centar za multikulturalno obrazovanje iz Kalifornije pokrenuo je program pod nazivom *Napredovanje kroz individualni pristup* (Advancement Via Individual Determination (AVID)). U pitanju je projekat čiji je primarni cilj motivacija neuspešne dece iz etnički manjinskih grupa i dece iz porodica sa niskim primanjima, bilo koje nacionalnosti, da uspešno završe srednju školu, kao i da se poveća stopa upisa ovih učenika na koledže. Program je nastao pre više od trideset godina zahvaljujući naporima Meri Ketrin Svonson i smatra se jednim od najuspešnijih školskih reformskih programa koji je pokrenuo jedan nastavnik. O uspešnosti programa govore statistički pokazatelji o značajnom broju onih učenika koji su kroz njega prošli, kao i škola koje su prihvatile ovaj projekat. Napredovanje kroz individualni pristup spada u grupu programa prevencije i rane intervencije školskog neuspeha, a zasniva se na sledećem konceptu:

1. Neuspešni učenici iz etnički manjinskih grupa i porodica sa niskim primanjima grupišu se u priprema odeljenja zajedno sa učenicima koji imaju visoka postignuća i koji uglavnom potiču iz porodica koje čine većinsku grupu sa srednjim primanjima.
2. Svakodnevno, pored časova redovne nastave, učenici pohađaju i izbornu nastavu predviđenu Programom, a u kojoj je naglasak na pisanju, istraživanju i saradnji, kao osnovnim programskim komponentama.
3. Ove komponente se ostvaruju kroz primenu određenih nastavnih strategija.  
*Učenje kroz pisanje* se zasniva na vođenju detaljnih beleški na redovnim časovima, formiranju pitanja na osnovu tih beleški i raspravljanju o tim pitanjima sledećeg dana na časovima koji su organizovani prema Programu. Pored toga učenici vežbaju brzo pisanje kako bi razvili veštine pisanja.  
*Istraživanje*. Kao podrška istraživačkom pristupu učenika. program predviđa uključivanje drugih učenika kojima se dodeljuje uloga mentora. Mentori su prethodno obučeni da ne daju odgovore u vidu gotovih rešenja, već da pomognu učenicima iz Programa da razmišljaju i samostalno odgovore na pitanja koja su dobili na časovima.  
*Saradnja*. Učenici obuhvaćeni ovim programom rade u grupama kako bi ostvarili nastavne ciljeve. Saradnjom u izbornom programu

podstiče se primena i integracija saradnje u svakodnevnoj nastavi koju učenici pohađaju.

Prema podacima preuzetim sa zvaničnog sajta Centra za multikulturalno obrazovanje postignuće učenika koji su tri godine bili uključeni u ovaj program bilo je bolje u odnosu na postignuće učenika koji su napustili ovaj program nakon godinu dana ili manje. Kao značajan nalaz izdvaja se podatak da su ovi učenici uspeali da razviju svoj akademski identitet uz poštovanje njihovog kulturnog i etničkog identiteta. Smatra se da je napredovanje učenika bilo uspešno zato što im je omogućen pristup institucionalnom kulturnom resursu, kao i uspostavljanje socijalnih odnosa sa onim osobama koje su im pružale podršku tokom trajanja programa. Ovo je posebno važno, jer u Program nisu uključeni samo nastavnici, već pomoć pružaju i učenicima generacijski bliže osobe, odnosno studenti, a prema nalazima mnogih istraživanja značaj vršnjačke interakcije na postignuće je od nesumnjivog značaja (Spasenović, 2008). Na sajtu su dostupni i podaci istraživanja Mehana i saradnika koji su ukazali na uspešne strategije Programa. Reč je o sledećim načinima koji su omogućili školski uspeh, kao i prihvatanje članova ovog programa u školi: (a) izdvajanje članova u posebna odeljenja; (b) davanje posebnih instrukcija za razvijanje veština i usvajanje nekih aplikativnih procesa kao što je „skriveni kurikulum“; (v) obezbeđivanje javnih markera grupnog identiteta (kao što su prostorija za članove, novine koje izdaje učenici iz Programa); (g) formiranje kooperativnih grupa za učenje i (d) organizovanje planskih posete lokalnoj zajednici.

Škola koja se odluči za primenu ovog programa tokom letnjeg raspusta šalje na obuku svoj interdisciplinarni tim koji obično čine direktor, školski savetnik, koordinator Programa i nastavnici: engleskog, kao maternjeg jezika; stranih jezika; prirodnih nauka; istorije i matematike. Oni se obučavaju za primenu tri osnovna metoda ovog programa: pisanje, istraživanje i saradnja. Polaznici mogu dolaziti i narednih godina da bi naučili kako da koncept programa prošire i na ostale nastavne predmete. Letnja obuka tima praćena je mesečnim radionicama i polugodišnjim sastancima sa predstavnicima Programa.

### 3.4. Program opismenjavanja kao primarna prevencija na početku školovanja

Razmatrajući značaj rane obrazovne intervencije u oblasti školskog neuspeha Silva i Evans (Sylva & Evans, 1999) daju kritički osvrt na neke specifične programe sa aspekta efikasnosti, prihvatljivosti i generalizacije. U daljem tekstu prikazaćemo jedan od programa koji su oni detaljnije analizirali. Reč je o programu za opismenjavanje kao **primarnoj prevenciji u prvoj godini školovanja**. U programu opismenjavanja se kombinuju jezički pristup opismenjavanju sa strukturisanom organizacijom rada na času, uključujući i relativno visok nivo direktne instrukcije nastavnika. Silva i Evans (Sylva & Evans, 1999:282) ukazuju na ključne karakteristike ovog preventivnog programa.

1. *Sesije opismenjavanja na časovima*. Rad na času se organizuje na nivou celog odeljenja, grupe ili individualno. Ponekada ove sesije vodi nastavnik, a ponekada učenici rade samostalno na tekstu. Informacije o aktivnostima i rasporedu izvođenja aktivnosti na nivou grupa jasno su prikazani, što pomaže učenicima u samostalnom radu.
2. *Zajedničko čitanje pomoću „Velike knjige“*. Reč je o časovima čitanja na nivou odeljenja uz upotrebu velikih tekstualnih celina ili “Velike knjige”. Ovaj deo programa omogućava nastavniku da usmeri pažnju učenika na različite aspekte kako same knjige, tako i govornog jezika. Nastavnici mogu da rade na nivou reči, rečenica ili čitavog teksta koristeći materijal koji je prihvatljiv za decu, a koji ima i potrebno značenje.
3. *Procena*. Nastavniku je veoma važno da ima povratnu informaciju o efikasnosti samog učenja. Primena različitih načina procene, a naročito upotreba školskih dosijea, omogućuje dobro „sparivanje“ učenika i zadatka koji mu je postavljen. Na osnovu procene čitalačkog nivoa učenika moguće je predložiti adekvatan tekst koji može da pročita.
4. *Vodeno čitanje u grupama*. Nastavnik formira male grupe učenika na osnovu nivoa njihovog čitalačkog znanja i organizuje rad na delovima istog teksta. U grupama se vodi diskusija o sadržaju teksta, a ovakav pristup omogućava

direktnu podršku čitanju, upoznavanje učenika sa tekstom, naglašavanje težih reči, što sve zajedno pomaže deci da prate tok priče i zavole pisanu reč.

5. *Nezavisan grupni rad*. Nastavnik postavlja obrazovne zadatke koji su za učenike izazovni, ali na kojima mogu da rade uz relativno malu podršku nastavnika. Uloga nastavnika je da procenjuje i prati napredak grupe u čitalačkim aktivnostima.

Sveobuhvatno gledano Silva i Evans (Sylva & Evans, 1999) smatraju da postoje dokazi da je primarna prevencija problema sa čitanjem moguća kroz nekoliko tipova intervencija. Intervencija pre polaska u školu može značajno da pomogne deci koja su u najvišem riziku od neuspeha, kao i učenicima koji potiču iz porodica sa niskim socioekonomskim statusom. U osnovnoj školi, primarna intervencija se pokazala kao efikasna u pripremnim časovima za opismenjavanje, dok je sekundarna prevencija efikasna za spore čitače, ali samo u individualizovanom, odnosno tutorskom radu.

U literaturi su identifikovani i neki drugi postupci nastavnika koji su korisni za optimalno angažovanje učenika u čitanju (prema: Lutz, Guthrie & Davis, 2006). Postupci uključuju: (a) naglašavanje ciljeva učenja i znanja; (b) obezbeđivanje realnih (stvarnih) interakcija koje su povezane sa temom o kojoj se čita; (c) razumevanje pročitanog pomoću interesantnih informacija; (d) podrška učeničkoj autonomiji i (e) podrška saradnji među učenicima.

### **3.5. Podsticanje motivacije kao strategija pomoći neuspešnim učenicima**

Pre nego što započne rad na izboru adekvatnih pedagoških procedura, određenih metoda i strategija podrške neuspešnim učenicima nastavnik bi trebalo da postavi sebi određena pitanja (Heacox, 1991; Mandel, Marcus & Dean, 1995; Coil, 2003; Lublin, 2003, Seeley, 2004). Jedno od pitanja bi se odnosilo na to šta očekuju od učenika na svojim časovima. Obično se može čuti da se od učenika očekuje da budu zainteresovani za predmet, da ulože napor u učenju, da budu uključeni i aktivni tokom nastave, da vrednuju i znaju da primene naučeno, jednom rečju nastavnici od učenika očekuju „da razumeju i vole predmet kao što ga oni sami razumeju i vole“ (Lublin, 2003:2).

Međutim, to nije uvek tako. U većini odeljenja postoji jedan broj učenika koji ne ispunjavaju očekivanja svojih nastavnika, a najčešće je reč o učenicima koji imaju slabe ocene iz tog predmeta. Slabe ocene nastavnici pripisuju neznanju učenika, pri čemu je neznanje viđeno kao posledica učenikove nezainteresovanosti i nemotivisanosti da uči gradivo tog predmeta, bez udubljenja u razloge te nemotivisanosti (Malinić, 2011). Ukoliko se neuspeh u školi uprošćeno objašnjava „nedostatkom motivacije“, na veoma suptilan način za neuspeh se okrivljuje samo učenik (Malinić, 2009; Seeley, 2004). Sili smatra da ovako pogrešno percepirana uzročno-posledična veza može pomoći nastavnicima da se osećaju bolje, ali da problemi neuspešnih učenika i dalje neće biti rešeni. Iako ne osporava da nedostak motivacije potiče iz unutrašnjih procesa učenika, Sili smatra da su oni i deo socijalnog odnosa između nastavnika i učenika. Tako, kada se nastavnik suoči sa neuspehom učenika i nedostatkom motivacije treba sebi da postavi neka pitanja. Na primer (Csikszentmihalyi & Larsen, 1984 prema: Seeley, 2004):

- Koji su moji ciljevi za ovog učenika i koja su moja očekivanja od njega?
- Da li su ciljevi nejasni meni ili učenicima?
- Koje su prepreke za ostvarivanje odgovarajućih kolektivnih ciljeva?
- Da li su ciljevi u sukobu?
- Koliko je učenik zainteresovan za neko učenje?
- Ako interesovanje učenika nije visoko, kako ga mogu poboljšati?

Odgovori na ova pitanja obezbeđuju ne samo procenu problema, već ukazuju i na nastavne strategije koja se mogu upotrebiti. U cilju razvijanja rešenja za prevazilaženje neuspeha i napuštanja školovanja Sili ukazuje na određene aktivnosti koje su učenici i obrazovni lideri predložili. Identifikovano je pet oblasti u kojima treba sprovesti intervenciju (Seeley, 2004:5): (1) vršnjački i socijalni odnosi; (2) porodični kontekst; (3) etnički status učenika; (4) uloga nastavnika i stručnih saradnika (savetnika) i (5) školsko okruženje. Taj plan treba da posluži kao okvir za diskusiju na nivou škole. U svakoj od navedenih oblasti prepoznati su određeni zadaci, dato je adekvatno objašnjenje zašto su ti zadaci važni i predložene su određene strategije za njegovo rešavanje. U daljem tekstu navešćemo predloge koji se odnose samo na oblasti koje su relevante za temu našeg rada.

Na primer, u oblasti *Uloge nastavnika i stručnih saradnika* jedan od zadatake je poboljšanje komunikacije između nastavnika i stručnih saradnika (školskih savetnika) sa neuspešnim učenicima. Savetuju se redovni sastanci sa jasnim rasporedom.

**Strategija:** Od nastavnika se očekuje da kreiraju savetodavni program koji će biti pod supervizijom školskog savetnika; a koji bi bio korišćen za identifikovanje neuspešnih učenika. Nakon identifikovanja, potrebno je da se napravi adekvatan plan pomoći tim učenicima i da se omogući dovoljno vremena i prostora stručnom saradniku za rad sa neuspešnim učenicom. Kao deo strategije posebno je razviti pristup zasnovan na individualnom obrazovnom planu za neuspešnom učenicu i pažljivo nadziranje ostvarenje tog plana.

Polazeći od toga da razvoj samopoštovanja učenika predstavlja bitan činilac njegove samopercepcije sposobnosti da uspešno dostigne obrazovne ciljeve, drugi zadatak bi bio razvijanje samopoštovanja, kao deo sistemske brige o učenicima i nastavnicima.

**Strategija:** Preporučuje se rad u malim grupama na nivou odeljenja sa periodičnim izveštavanjima učenika; razvijanje programa mentorstva; planiranje učenja i donošenja odluka zajedno sa učenicima.

Budući da je neuspešnim učenicima potrebna dodatna pažnja i briga nastavnika, kao treći zadatak prepoznato je poboljšanje okruženja za učenje.

**Strategija:** Omogućiti učenicima da učestvuju u upravljanju školom; primenjivati fleksibilne grupe za učenje zasnovane na potrebama učenika, podstaći pozitivno suočavanje (konfrontaciju) i rešavanje sukoba; podržati razvoj alternativnih škola na svim nivoima školovanja.

U oblasti *Vršnjački i socijalni odnosi* Sili (Seeley, 2004) navodi da se jedan od zadataka odnosio na obezbeđivanje bolje fleksibilnosti, u cilju podsticanja i negovanja vršnjačkih i socijalnih odnosa među učenicima. Pošlo se od toga da većina učenika dolazi u školu zbog socijalne interakcije i da ovaj motivacioni faktor treba iskoristiti za učenje u grupama, parovima, timovima.

**Strategije** Predlaže se omogućavanje vršnjačkog podučavanja ili organizovanje mešovitih starosnih grupa.



Drugi zadatak bi bio obezbeđivanje efektivnih savetodavnih programa, pre svega, zato što nije iskorišćen potencijal školskog savetovanja.

Neke od **strategija iskorišćavanja ovog resursa**: razvijanje vršnjačkog savetodavnog programa; podržavanje sastanaka u malim grupama u cilju rešavanja nekog problema; organizovanje tematskih sastanaka u malim grupama (neke od mogućih tema: razvod, preseljenje); razvijanje sistema podrške između škole i porodice.

Promovisanje i osnaživanje autonomije učenika predstavlja treći zadatak u ovoj oblasti. Pošlo se od toga da učenici imaju potrebu za većim stepenom kontrole nad svojim učenjem u cilju razvijanja odgovornosti prema sopstvenom obrazovanju i investiranju u njega. Nastavnici koji omogućuju učenicima veći stepen kontrole nad sopstvenim učenjem uglavnom su više poštovani od svojih učenika, a i učenici su više motivisani na njihovim časovima.

**Strategije:** Omogućiti učenicima da imaju uticaj na nastavnikovo planiranje nastave, promovisati priznanja i nagrade za uspeh i postignuće; obezbeđivanje obuke za mlade lidere, uključivanje učenika u evaluaciju škole.

Podsticanju motivacije neuspešnih učenika nastavnik može pristupiti na više načina (Heacox, 1991; Porter, 2000; Lalić-Vučetić, 2007). Jedan od mogućih pristupa je smanjenjem *anksioznosti i stresa* kod učenika (prema: Porter, 2000). Neosporno je da izazovi u učenju treba da postoje, ali previše izazova može biti stresno, sa negativnim efektima na školski uspeh učenika. Uprkos činjenici da učenici vole da se porede sa vršnjacima i da se sa njima takmiče, takmičenje je opaženo kao jedan od glavnih uzorkovača stresa. Nastavnik može da umanja stres učenika tako što: (a) neće staviti vremensko ograničenje za realizaciju pojedinih zadataka niti će vršiti pritisak da se neki cilj postigne; (b) o uspehu i ocenama neće raspravljati sa učenikom pred drugima; (v) fokusiraće se na rešavanje problema, a ne na vođenje učenika do gotovog odgovora; (g) unapred će definisati kriterijume ocenjivanja sa kojima će upoznati učenike; (d) davati pojedinačne povratne informacije o ocenu koju je dodelio.

Drugi pristup podsticanju motivacije ogleda se u *omogućavanju integracije novih u postojeća znanja*, ostavljanjem dovoljnog vremena učenicima da se taj proces realizuje. Na taj način učenicima se pruži mogućnost vertikalnog i horizontalnog transfera znanja kroz usvajanje naučnih pojmova, a ne izolovanih parcijalnih

informacija. Porter (Porter, 2000) ukazuje i na relevantnu literaturu u kojoj se kao metod podsticanja motivacije navodi *nastavnikovo angažovanje da nauče učenike kako da uče*. U našoj sredini, pitanje je koliko nastavnici mogu da učine u ovom smeru. Potreba postoji, jer neuspešnim učenicima nedostaju znanja o tome kako da uče, da razlikuju bitno od nebitnog, koje tehnike da primene u kojoj situaciji učenja (Malinić, 2009). Međutim, problem je u tome što većina nastavnika ni sama ne poznaje tehnike učenja, pa se postavlja pitanje kako da nauče druge da uče, kada ni sami to ne znaju. Ovaj problem mora biti adresiran ka fakultetima na kojima se pripremaju nastavnici za rad u različitim obrazovnim ciklusima. Poznavanje tehnika učenja, sastavni je deo poznavanja načina za uspešno omogućavanje učenicima da usvoje željena znanja. Dakle, pored profesionalnih znanja nastavnik mora da raspolaže i znanjima kako da to što zna i prenese i kako da drugi to uspešno savladaju, što predstavlja deo njegovog pedagoške kompetentnosti.

*Podržavanje učenikovog očekivanja uspeha* takođe može da bude motivator koji nastavniku nije teško da primeni u svakodnevnim nastavnim situacijama (Porter, 2000). Kada nastavnik pokaže učeniku da veruje u njegove mogućnosti učenici će imati više želje da opravdaju očekivanja svojih nastavnika. Kao vrlo efikasan pristup podsticanju motivacije prepoznato je i *davanje konkretne povratne informacije učeniku* (Siewert, 2011). Niska zastupljenost pozitivnih povratnih informacija smanjuje interesovanje učenika za školske aktivnosti i zadatke. Naglašen je značaj autentičnosti i iskrenosti povratne informacije na razvijanje motivacije za učenje i obrazovne rezultate učenika, što znači da nastavnik mora da omogući učeniku da prepozna kada je zaista uspešan, a kada ne.

*Pohvala* kao mera podsticanja učenika primenjuje se u školi, a njen pedagoški uticaj na postignuće učenika od nesumnjivog je značaja (Lalić-Vučetić, 2007). Ipak, neki autori smatraju da pohvala kao motivaciono sredstvo mora oprezno da se koristi. Tako, Porter (Porter, 2000) navodi da je Brofi u pravu kada govori o tome da previše nagrade učenicima može da škodi. Na primer, ako nastavnik pohvaljuje učenika niskih sposobnosti u situaciji kada njegov rad nije korektan on ojačava neznanje tog učenika i nizak nivo njegovog postignuća. Takođe, pohvala nije u funkciji kada je nastavnikova verbalna pohvala kontradiktorna sa nastavnikovim neverbalnim ponašanjem ili u

situacijama kada nagrada nije usmerena na podsticanje učeničkog postignuća uopšte, već ima neku drugu funkciju.

Pošto su uspešni učenici motivisani učenici Hikoks (Heacox, 1991: 10) navodi osam karakteristika uspešnih učenika: (1) *orijentisanost na ciljeve* (kratkoročne i dugoročne; personalne i profesionalne-akademske); (2) pozitivnost u mišljenju (očekuju da budu uspešni, imaju iskustvo dovoljnog uspeha u životu što ih čini sigurnim da i dalje mogu nastaviti da budu uspešni); (3) samouverenost (imaju jako, pozitivno osećanje o svojim sposobnostima zbog čega su spremni da rizikuju u potrazi za novim idejama ili metodama rada); (4) prilagodljivost (ne dozvoljavaju da ih neuspeh obeshrabri, iznova pokušavaju); (5) samodisciplinovanost (sposobni su da se uporedo bave svojim personalnim i profesionalnim ciljevima. otporni su na uznemiravanje i odvlačenje pažnje); (6) ponos (znaju da su dobro uradili i veruju da imaju pravo da se zbog toga dobro osećaju. razvijaju osećaj unutrašnjeg zadovoljstva); (7) vičnost (vešti su u nečemu, imaju veštine da budu uspešni); (8) spremnost da rizikuju (spremni su da rade na ivici, sposobni su da isprobaju nove stvari i da pomere granice onoga što znaju; rizik podrazumeva adekvatni snagu i poverenje u sopstvene sposobnosti, a uspešni učenici ih imaju). U cilju pružanje podrške nastavnicima u otkrivanja načina podrške neuspešnim učenicima Hikos (Heacox, 1991) daje određene preporuke nastavnicima kako da podstaknu motivaciju učenika da uče. Ona kaže:

*„Dajte do znanja Vašim učenicima da cenite njihovo učenje i njihovo zalaganje u učenju. Pokažite im to kroz Vaše reči i akcije. Recite im da Vi želite od njih da budu radoznali, da postavljaju pitanja, zahtevaju objašnjenja i da budu ushićeni novim informacijama. Budite fleksibilni: ako su Vaši učenici intenzivno uključeni u nastavu ili aktivnost nemojte ih prekidati samo zato što je kraj časa ili što vaš nastavni plan kaže da je vreme da nastavite dalje sa gradivom“.*

Heacox, 1991: 67

Dakle, od nastavnik se očekuje da *pokaže učenicima kako da razvijaju motivaciju*. To je moguće postići ohrabrivanjem učenika da biraju teme koje su u skladu sa njihovim interesovanjima ili upućivanjem učenika šta i kako da primene (koje metode, tehnike, izvore) da bi uspešno obradili temu. Osim toga, motivacija se podstiče i ličnim primerom, kada nastavnici treba sami da posluže kao *model uspeha*. Nastavnici mogu učenicima da pokažu kako se postavljaju i ostvaruju ciljevi i kako je dobar osećaj kada se uspešno obavi zadatak. Motivacija se podstiče i kada nastavnik *ohrabruje i*

*nagrađuje zalaganje učenika i napor koji je uložio u učenju. Veoma važno je da nastavnik jasno izrazi svoja očekivanja od učenika. Poželjno je da što preciznije navede šta se od učenika očekuje. Na primer, umesto „Ti moraš da vežbaš zadatke iz fizike“, svrsishodnije je reći „Očekujem od tebe da svaki dan bez uznemiravanja bar jedan sat dnevno provežbavaš zadatke iz fizike“.*

### **3.6. Individualni pristup neuspešnim učenicima: konstruktivna konfrontacija**

Polazeći od shvatanja da se neuspešni učenici međusobno veoma razlikuju Mendel i Markus (Mandel, Markus, 1988; Mandel, Markus & Dean 1995) se zalažu za individualni pristup neuspešnim učenicima U ovom pristupu autori savetuju primenu tehnike **konstruktivne konfrontacije**. Suština ove tehnike je u tome da se „učenik suoči sa sobom i razjasni nedoslednosti u svojim stavovima, ponašanju ili emocijama“ (str. 57). Pri tome, važno je naglasiti da konstruktivistička konfrontacija nije negativan sukob i da je u njenoj primene veoma bitno da se održi objektivan ton ili da se ne bude neprijateljski ili previše prisno raspoloženo prema učenicima. U svakom trenutku, nastavnik treba da odaje utisak da je tu kako bi pomogao učeniku. U primeni ove tehnike predviđeni su koraci kroz koje nastavnik i učenik treba zajedno da prođu, uz maksimalan fokus na problem neuspešnog učenika.

Na samom početku, nastavnik treba da utvrdi da li učenik ima obrazovne ciljeve koje želi da ostvari. Ukoliko ih nema nastavnik treba da mu pomogne da ih formira. Drugi korak podrazumeva zajednički rad nastavnika i učenika na utvrđivanju procedura koje učeniku treba da olakšaju pripremu za izvršenje školskih obaveza. U trećem koraku, predstoji usredsređivanje na problematične oblasti i učenikovu samopercepciju tih problema. U četvrtom koraku od učenika se može očekivati davanje različitih izgovora za niže postignuće ili neuspeh. Na ovom nivou, zadatak nastavnika je da zajedno sa učenikom analizira svaki pojedinačni izgovor koji je naveden. Peti korak podrazumeva pojašnjavanje izgovora i njegovo povezivanje sa posledicom koja će iz njega prirodno proisteći. Istovremeno, ovo je trenutak u kome nastavnik treba da upotrebi svoje pedagoške veštine i pomogne učeniku da uoči

elementarnu vezu između sopstvenog zalaganja i sopstvenog postignuća. U šestom koraku definišu se prepreke u učenju, a nastavnik vodi učenika ka razvijanju specifičnih rešenja za svaki navedeni „kamen spoticanja“ u cilju njegovog rešavanja. Sedmi korak se odnosi na nastavnikovu inicijativu da učenik razvije sopstveni akcioni plan, pri čemu nastavnik treba da razume da će verovatno biti odstupanja od tog plana, ali da ne sme da vrši pritisak na učenika kako ne bi odustao. Naredni, osmi korak zahteva da nastavnik prati da li je učenik kompletirao sve predložene akcije. Ako nije, potrebno je da obasni zašto nije. Mendel i Markus (Mandel, Markus, 1988; Mandel, Markus & Dean, 1995) smatraju da kada dođe do ove faze u partnerstvu učenik se neće dugo služiti izgovorima, jer bi tako priznao da je neuspeh lični izbor, a ne posledica nekih spoljašnjih faktora. Ovi autori savetuju ponavljanje od trećeg do sedmog koraka svaki put kada učenik ponudi izgovor za svoj neuspeh. Takođe, nastavnicima se savetuje fokusiranje na detalje pre nego na neke generalizacije i izbegavanje interpetiranja motivacije i osećanja učenika. Kompletan pristup nastavnika treba da bude nedirektivan, ali podržavajući, a cilj je da učenika dovede u poziciju u kojoj sve teže izbegava ličnu odgovornost za neuspeh.

U primeni ove tehnike Mendel i Markus savetuju nastavnika da ne shvati lično kada učenik iznosi nezadovoljstvo njegovim stilom predavanja ili časovima koje drži. Nastavnik uvek mora da ima u fokusu da je njegov zadatak da pomogne neuspešnom učeniku da reši problem koji ima i da mu ne dozvoli da krivicu prebacuje na drugoga. U primeni tehnike konstruktivne konfrotacije autori daju konkretne savete nastavnicima (Mandel, Marcus & Dean, 1995).

- *Budite sigurni da je Vaša motivacija konstruktivna.*
- *Fokusirajte se na činjenice.* Primer: "Reci mi više o tome šta se tačno dogodilo."
- *Pozovite učenika da reši problem.* Postavljajte pitanja. Na primer: "Kako možeš da rešiš taj problem?" ; "Kako možeš da izbegneš pravljenje iste greške sledeći put?" ; "Kako možeš da budeš siguran da ćeš zapamtiti šta treba da učiniš sledeći put?"
- *Suočite se sa problemom kada se pojavi.* „Ne dozvolite da tenzija naraste“ (str.61). Držite se trenutnih činjenica ili činjenica iz skorije prošlosti, ne

raspravljajete o događajima koji su se dogodile prošle godine. Suočite se sa problemom čim se pojavi i kada je dovoljno mali da se može lakše rešiti.

- *Obratite pažnju na prednosti, a ne slabosti učenika.* „Fokusiranjem na snage koje nisu iskorišćene mnogo je lakše motivisati učenike nego fokusiranjem na njegove slabosti“ (str. 63). „Deca koja su konstantno kritikovana počinju da veruju da nešto nije u redu sa njima. Deca koja su nagrađivana za svoja uspeh počinju da se dobro osećaju i da veruju u svoj potencijal“ (str. 64).
- *Budite selektivni u tome kada i kako se konfrontirate.* Konfrontacija bi trebalo da se koristi razborito (razumno) kako bi se neuspešnom učeniku skrenula pažnja na razliku između reči i dela ili na neusaglašenost njegovih izjava.
- *Budite jasni u tome čiji je neuspeh problem (a to **niste Vi!**).* Ne dozvolite neuspešnom učeniku da odgovornost za neuspeh prebaci na Vas.
- *Ne prihvatajte rešenja zdravo za gotovo-nastavite sa pokušajima*
- *Ne prihvatajte nejasne izjave-odgovore.* Tražite od učenika da iznese činjenice specifičnim pitanjima. Na primer: Koji su tvoji akademski ciljevi za ovu godinu/ pologodište? Da li ispunjavaš svoje postavljene ciljeve? Ako nisi zadovoljan uspehom ili ocenama, tačno kojim delom nisi zadovoljan? Šta konkretno treba da uradiš da ispuniš svoje ciljeve?
- *Pristupite svakom školskom problemu učenika traženjem sistematske liste problema za njegovo rešavanje.*

### **3.7. Razgovor kao strategija pomoći neuspešnom učeniku**

Pedagoška podrška nastavnika neuspešnom učeniku može imati različite pojavne oblike. Između ostalog, ona se može ogledati i kroz afirmativan ton u njihovom razgovoru. Nastavnik koji vodi računa o načinu na koji se obraća učeniku koristi pozitivan govor, traži alternative i podstiče učenike da urade to isto. Na primer, ovakav nastavnika će reći: „Ovaj zadatak ne može biti urađen na ovaj način. Hajde da razmislimo kako bi mogli da ga rešimo“. Podstičući učenike da pronađu način koji im odgovara da napreduju nastavnici zapravo podstiču metakognitivne strategije učenja, a istovremeno utiču i na razvijanje pozitivne slike o sebi i sopstvenim sposobnostima.

Pedagoški aspekt nastavnikovog rada ogleda se u njegovoj otvorenosti za promene i iniciranju različitih aktivnosti i rešenja radi ostvarenja krajnjeg cilja, a to je da učenici razumeju naučeno. U daljem tekstu, navedeno neke od načina kojima se nastavnik može poslužiti u individualnim i grupnim razgovorima, u cilju pružanja pomoći neuspešnim učenicima da ostvare školski napredak (O'Connell, 1998; Blanchard, 2002).

- *Pozvati učenike da se izjasne šta vide kao teškoće i ometajuće okolnosti sopstvenom napretku.* Ohrabriti učenika da navede kada, zašto i kako se teškoća ispoljava. Potom, ponuditi učeniku da ukratko definiše glavnu prepreku. Ako učenik nije u mogućnosti da to učini, nastavnik treba da pokuša da definiše kako bi se uverio da dobro razume problem. Nakon toga, fokusirati se na razgovor o situacijama u kojima se teškoće ne javljaju, da bi se uočile okolnosti u kojima je moguće izbeći te teškoće. Ovaj korak u razgovoru sličan je nekim koracima koji se primenjuju u konstruktivnoj konfrontaciji o kojoj su govorili Mendel i Markus.
- Nastavnik treba da *daje svakodnevnu povratnu informaciju* učeniku, kao deo podrške pokušaju da se problem reši i da se učenik suoči sa teškoćama. O značaju povratne informacije na promene u učenju i ponašanju učenika govorili smo u prethodnim poglavljima, a posebno smo ukazali na visoko podsticajnu ulogu autentične i precizne informacije nastavnika.
- Nastavnik i učenik treba *da se dogovori* o dinamici kojom će se obaljati njihovi razgovori. Dinamika razgovora može da zavisi od vrste problema i nivoa do koga se u njegovom rešavanju došlo. Po potrebi, razgovori mogu biti česti, kako bi se odabrale procedure za rešavanje problema, odnosno uklanjanje teškoće. Takođe, razgovori se mogu održavati i ređe, ako je glavni cilj ostvaren, a sastanci se održavaju kako bi se pratio ili održao dostignuti nivo u učenju ili ponašanju učenika.
- Nastavnik treba da sugeriše *učenicima da iznesu predloge* šta mogu sami da učine da poboljšaju svoj rad na zadacima. Kao pomoć, nastavnik može *koristiti pitanja u kojima ima gradacije*. Na primer: „Na skali od 0 do 10, 0 označava nedostatak napretka, a 10 označava izuzetan uspeh. Gde se ti nalaziš?“ Potom,

nastavnik treba da postavi pitanje o mogućim rešenjima. Na primer, „Da li možeš da zamisliš da je problem malo manji?“ i „Možeš li da opišeš na osnovu čega možeš biti siguran u svoj napredak?“ Ova pitanja treba da posluže kao smernice nastavniku u otkirvanju toga šta učenici osećaju da mogu da učine, a što će im omogućiti uspeh.

- .Kada učenik doživi uspeh, *doživljeno iskustvo* treba iskoristiti kao osnovu za zatvaranje procesa vođenog razgovora. Učeniku treba sugerisati da treba da nastavi dalje sam ili kroz neki drugi oblik podrške. U razgovoru nastavnik treba da se fokusira na ono šta je bilo dobro, da ukaže na razloge koji su tome doprineli i da da neke naredne korake (kao smernice) kako da se održi i unapredi dalji napredak učenika.

Suština ovakvih strategija je u prilagođavanju individualnim problemima učenika, budući da formalne i standardne procedure mogu da budu prilično neefikasne. Fokus treba da bude na lociranju problema, istraživanju mogućnosti, pravljenju akcionog plana delovanja i razvijanju otpnosti učenika na školski neuspeh (Blanchard, 2002).

### **3.8. Strategije za upravljanje ponašanjem učenika**

Pedagoški pristupi nastavnika neuspešnom učeniku u velikoj meri zavise, a istovremeno i utiču na nastavnikovu spretnost u rukovođenju celokupnim odeljenjem. Vud (Wood, 2001) smatra da veštine nastavnikovog rukovođenja odeljenjem, koje počivaju na upravljanju ponašanjem učenika, mogu da se grupišu u tri celine. Reč je o uspešnim strategijama rukovođenja odeljenjem, kojima se učenici podstiču na učenje i bolje obrazovne rezultate . U pitanju su strategije koje:

1. preveniraju potencijalne probleme u učenju i ponašanju;
2. sprečavaju eskalaciju problema u učenju i ponašanju;
3. kontrolišu disruptivno ponašanje.

Aktivnosti nastavnika u okviru prve grupe strategije mogu da preduprede (preveniraju) „potencijalne probleme u učenju i ponašanju, fokusiranjem na pozitivne



uspešne načine koje ohrabruju učenike“ (str. 56). Kao osnovne elemente za upravljanje ponašanjem učenika u ovoj grupi strategija Vud (Wood, 2001) navodi sledeće: (1) motivisanje učenika materijalima; (2) davanje pozitivnog fidbeka i nagrađivanje; (3) organizovanje materijala i postupaka u nastavi; (4) opisivanje procedura, odnosno načina rada i (5) pregled uspostavljenih pravila ponašanja. Uz pomoć ovih strategija nastavnik omogućava učenicima da shvata da je on svestan njihovog truda, da prati njihov napredak i da prepoznaje njihov doprinos u nastavi. Nastavnici koji koriste ovu grupu strategija visoko su pozitivni, puni entuzijazma i „često sebe smatraju vođama“ (str. 56). Oni ohrabruju učenike, promovišu uspeh, zbližavaju učenike i generalno gledajući, održavaju visoki timski duh u odeljenju.

Druga grupa uključuje strategije koje su „efikasne sa potencijalno disruptivnim akcijama učenika, pre nego što one eskaliraju u problem u ponašanju“ (str.56). Ove strategije se oslanjaju na (1) osveščivanje prisustva problema; (2) reflektovanje reči i dela; (3) preusmeravanju ponašanja i (4) tumačenje reči i dela (davanje značenja). Praveći analogiju sa sportom, Vudova (Wood, 2001) smatra da nastavnici koji primenjuju ovu grupu intervencija mogu da se posmatraju kao treneri tima (ekipe). „Oni prate učenikove poteze, predviđaju šta će se sledeće dogoditi, menjaju načine rada i redizajniraju planove igre kako bi postigli cilj“ (str.56).

Treća grupa uključuje strategije koje direktno kontrolišu disruptivno ponašanje čim je započelo. Osnovni elementi u ovoj grupi su: (1) suprotstavljanje neprihvatljivom ponašanju učenika; (2) upotrebljavanje prekida rada u učionici (Time out) i (3) udaljavanje učenika iz učionice. Nastavnici koji koriste ove intervencije smatraju da imaju ulogu koja je anlogna ulozi sudije u sportskoj terminologiji (Wood, 2001). Oni pažljivo prate sve aktivnosti u učionici kako bi bili sigurni da se svi učenici pridržavaju postavljenih pravila. Kao sudije na sportskom terenu „ovi nastavnici zaustavljaju igru, dodeljuju penale, a nekada čak moraju i da izbacuju igrače iz igre“ (str.56). Međutim, dužim oslanjanjem na ove strategije malo je verovatno da će učenici kontinuirano preuzimati odgovornost za svoje ponašanje.

Kombinacija prve i druge grupe strategija može da ima pozitivne efekte na razvoj samopouzdanje učenika i motivacije za učenjem. Treća grupa strategija nema tu tendenciju, osim ukoliko se ne kombinuje sa drugim strategijama. Zato, smatra Vud

uspešni nastavnici moraju povremeno da budu i vođe i trenera i sudije. Kada će koja strategija biti primenjena zavisi od individualnih potreba učenika. Navedene strategije su se pokazale kao uspešne ne samo u okviru redovne škole ili specijalnog obrazovanja, već i u dopunskim programima posle škole i drugim programima gde se odrasli i deca okupljaju radi aktivnosti vezanih za učenje (prema: Wood, 2001). Efikasnost spomenutih strategija zasniva se na njihovom uvažavanju četiri socijalna principa: (1) prepoznavanju dečjih pozitivnih akcije (dela) i ideja, (2) učenju kako da uspešno učestvuju; (3) razumevanju i poštovanju i (4) dostojanstvenom održavanju reda.

Grupe strategija koje se ovde razmatraju zapravo predstavljaju grupe aktivnosti koje se, u odnosu na vremenski okvir primene, mogu posmatrati kao primarna prevencija (strategije koje preveniraju potencijalne probleme u učenju i ponašanju), rana intervencija (strategije koje sprečavaju eskalaciju problema u učenju i ponašanju) i sekundarna intervencija (strategije koje kontrolišu disruptivno ponašanje). Posebno značajna poruka ovog programa je fleksibilan pristup nastavnika u odabiru procedura za konkretnog neuspešnog učenika, odnosno svakog učenika koji ispoljava probleme u učenju ili ponašanju. Ovakvim pristupom jasno je da Vudova opaža školski neuspeh kao koncept sa različitim input varijablama koji u sopstvenom interaktivnom prostoru mogu rezultirati razovrsnim pojavnim oblicima, pri čemu svaki oblik zahteva drugi interventni pristup nastavnika.

### **3.9. Preporuke nastavnicima za rad sa neuspešnim učenicima**

U dokumentu koji je dizajniran da sumira različite pristupe u radu sa neuspešnim učenicima (Bethani et al., 1995) navode se ideje do kojih su istraživači došli u različitim programima. Osnovna zamisao ovog izveštaja je da se ukaže na preporuke o tome šta bi trebao učenik, a šta nastavnik, škola ili porodica da učini u cilju prevencije ili intervencije u oblasti školske neuspešnosti. Pošto su u fokusu ovog rada pedagoški pristupi nastavnika, ukazaćemo samo na one preporuke koje se odnose na aktivnosti i očekivanja od nastavnika u tim programima. Između ostalog, od nastavnika se očekuje da:

- pokazuju poverenje u učenike i daju realna obrazovna očekivanja od njih
- provode više vremena aktivno podučavajući
- pokazuju veće razumevanje principa učenja
- pokazuje bolje razumevanje posebnih karakteristika učenika
- da rade zajedno u timovima
- da u nastavi primenjuju: *Kontinuirani model napretka i Kooperativni model učenja*; prvi se oslanja na: (a) vođenje učenika kroz dobro strukturiranu hijerarhiju veština i testiranje tih veština na svakom nivou, (b) pažljivo beleženje učeničkog napretka i (v) grupisanje učenika koji su na istom instrukcionom nivou, kao i regrupisanje prema ostvarenom napretku; drugi model podrazumeva: (a) formiranje četiri grupe od pet učenika različitih sposobnosti koje se bore za najbolje ocene tima; (b) nastavnike koji podučavaju učenike iz različitih grupa sa istim ili sličnim nivoom razvijenosti veština; (c) kontinuirane učeničke i nastavničke procene postignuća
- koriste pozitivne strategije koje podstiču kognitivni razvoj, kako bi razvili pozitivnu klimu koja se zasniva na nastavnikovoj brizi za dobrobit učenika, toplini i odgovornosti za učenika
- spremni su na promene soprtvene prakse, pohađaju programe stručnog usavršavanja, posebno budući nastavnici i nastavnici početnici kako bi naučili da odgovore na individualne potrebe učenika.

Pozivajući se na rezultate različitih istraživanja Brofi (Brophy, 2006) navodi neke od opštih strategija i načina pomoći neuspešnim učenicima.

- Kao jednu od potencijalnih strategija navodi *fokus na prevenciju i ranu intervenciju* pre nego što problem školskog neuspeha postane „hroničan“ i frustrirajući.
- Druga strategija se oslanja na *razvijanje partnerstva između nastavnika i roditelja* koje podrazumeva i davanje nastavnog materijala roditeljima za tutorski rad sa neuspešnim učenikom kod kuće.
- *Razvijanje pozitivne klime u odeljenju* i negovanje lične podrške učenicima koji se bore protiv neuspeha dobar je način podrške prevazilaženju školskog

neuspeha. „U ovakvoj sredini, učenik treba da opazi svoje nastavnike i roditelje kao partnere koji su tu za njega, da njemu pomognu, koji cene njegov rad i napredak, čak iako zaostaje za većinom svojih vršnjaka“ (str. 25).

- Značajan segment podrške ovim učenicima je i *pažljivo praćenje njihove participacije na času*. Nastavnik već na samom početku časa, treba da proveri da li su slabiji učenici dobro razumeli šta treba da rade. Nastavnicima se savetuje da periodično proveravaju razumevanje gradiva kod ovih učenika i da po potrebi intervenišu. Takođe, kao preporuka se javlja i zahtev nastavnicima da organizuju čas tako da sa ovom decom rada individualizovano ili u malim grupama, kada god je to moguće.
- *Obezbeđivanje dodatnih mogućnosti za učenje* na nivou dnevnog ili godišnjeg rasporeda predstavlja još jednu preporuku u nizu podsticajnih strategija. To znači da je za ove učenike veoma bitno da se predvide dopunski časovi, da se omoguće letnje škole i tutorski rad izvan časova redovne nastave.
- Obezbeđivanje *adekvatne obuke nastavnika* kako bi mogli da blagovremeno prepoznaju i zadovolje različite potrebe neuspešnih učenika u okvirima redovne nastave, kao i obezbeđivanje saradnje sa ekspertima iz oblasti školskog neuspeha i specijalnim pedagogima predstavlja još jednu od strategija korisnih u prevazilaženju neuspeha učenika.
- Obučavanje nastavnika kako da *vrednuju sopstveni rad (samoevaluacija) i postignuće nastavnika*. Veoma je bitno da nastavnici shvate da su rezultati sa testova samo jedno od merila rada i da ne treba da se zapostavi ni stepen participacije učenika na časovima kao ni njihova zainteresovanost za rad.
- Nastavnici treba da budu sigurni da su „*obrazovna očekivanja realna na svakom nivou školovanja*“ (str. 25), jer su ponekada obrazovni standardi postavljeni prilično visoko, što neuspešnim učenicima predstavlja ozbiljnu prepreku daljem školskom napretku.

Praktične i korisne savete daje i Dajan Hikoks (Heacox, 1991). Ona smatra da nastavnici, pre svega, treba da *izbegavaju rigidnost u nastavi*. Nastavnicima predlaže da planiraju raznovrsne aktivnosti koje uključuju različite modalitete (vizuelne, verbalne, kinestetske), preporučuje im da budu otvoreni za učeničke ideje i reviziju sopstvenog plana aktivnosti, jer nefleksibilna nastava može da stvori otpor učenika prema nastavniku i nastavnom predmetu. Takođe, nastavnicima savetuje da ne *prihvataju nedovoljan rad učenika* i da se tim ne zadovolje. S tim u vezi, nastavnici ne treba da imaju i *nedakvatna očekivanja od učenika*. Nastavnik treba da se zapita koliko je učenik sposoban (koliko može) da postigne uz zalaganja i trud koji ulaže. Nekim učenicima značajan podsticaj može predstavljati nastavnikov stav „možeš bolje“. Neke druge to može frustrirati. Stoga, važno je imati realna očekivanja od učenika pojedinačno. Kao podjednako važan preduslov uspešnog rada sa neuspešnim učenicima Hikoks podseća nastavnike da *ne odustaju* od neuspešnih učenika kad im se učini da ne mogu da kontrolišu ili utiču na određene faktore koji su povezani sa uspehom. Ona preporučuje nastavnicima da se uvere da učenik može da uči i da treba da veruju u njegove sposobnosti. Nastavnik zajedno sa učenikom treba da postavi realno ostvarljive ciljeve zasnovane na prednostima i „jakim“ stranama učenikove ličnosti.

Hikoks posmatra nastavnika kao „akadenskog trenera“ (Heacox, 1991: 23) koji treba da podrži uspeh učenika i koji obezbeđuje podsticajne i misaono izazovne nastavne zadatke. Kako bi olakšala nastavnicima procenu sopstvenih sposobnosti akademskog trenera Hikoks nudi listu aktivnosti (Tabela 3) koje su u pozitivnoj ili negativnoj korelaciji sa ovim sposobnostima. Ček lista treba da posluži kao svojevrsan pedagoški vodič nastavnicima za veći stepen angažovanja na aktivnostima koje podstiču uspeh u učenju.

Tabela 3. Pregled aktivnosti nastavnika

AKTIVNOSTI NASTAVNIKA	Tačno	Netačno
Većina mojih časova zasniva se na mom izlaganju i mojim veštinama.		
Dajem mogućnost učenicima da kažu šta znaju o predmetu razgovora.		
Planiram iste ciljeve učenja za sve moje učenike.		
Učenici se osećaju sigurno na mojim časovima.		
Utvrdžujem prethodno znanje učenika što mi pomaže da razumem koliko znaju i lekcije tome prilagođavam.		
Imam tačno određenu i nepromenljivu dnevnu ili nedeljnu rutinu u svom radu.		
Imam svoje načine kako da pomognem učenicima da se drže zadataka i predviđenih rokova.		
Učenici koji nisu završili svoj rad ne mogu da učestvuju u određenim aktivnostima.		
Prepoznajem uspeh (napredak u radu) učenika pojedinačno.		
Većina mojih ocena je pozitivna.		
Organizujem individualne ili privatne razgovore sa učenicima koji imaju probleme na mojim časovima.		
Sklapam ugovore sa učenicima koji imaju školske probleme.		
Pokazujem učenicima kako njihovo učenje može biti korisno u svakodnevnom životu.		
Ukazujem učenicima na predmete ili veštine koje su značajne za uspeh u učenju.		
Podstičem interesovanje učenika postavljanjem pitanja ili pružanjem jedinstvenih informacija koje ih zanimaju.		
Moje tehnike predavanja su uglavnom nepromenljive.		
Razvijam ciljeve samo za sopstveno planiranje, ne delim ih sa učenicima.		
Ocenjujem većinu aktivnosti učenika, tako da oni znaju da su njihovi zadaci važni.		
Prepoznajem poboljšanje učenika u radu i pohvaljujem napredak.		
Planiram svoje aktivnosti u cilju razvoja samopoštovanja učenika.		

Adaptirano prema: Heacox, D. (1991): *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Pored navedenog, Hikoks (Heacox, 1991) daje veoma konkretne savete nastavnicima za rad sa neuspešnim učenicima.

- Fokusirajte se na pozitivno (bolje je reći „Ako ovo *uradiš* danas...“, nego „Ako ovo *ne uradiš* danas, onda“).
- Aktivno uključite učenike u proces učenja (Pitanjima proverite da li i koliko znaju o temi koju treba da obrađujete. Uputite ih na izvore ukoliko žele da nešto dodatno saznaju).
- Omogućite izbor (ne treba zaboraviti da učenici uče na različite načine i da poseduju različite stilove učenja).
- Služite se primerima iz svakodnevnog života (posebno se podstiče motivacija i uviđanje značaja veze između školskog gradiva i stvarnog sveta).
- Zainteresujte učenike za nastavu (primenom različitih nastavnih metoda i tehnika, otvaranjem diskusija o nastavnom gradivu kada god je to moguće).
- Minimizirajte evaluaciju (fokusirajte se na učenje više nego na evaluaciji; postavljajte problemska pitanja, koja su individualno podsticajna, na primer „Šta te je iznenadilo“? „Da li te je nešto posebno zainteresovalo““, „Koji deo je bio najteži za tebe dok smo obrađivali ovu temu“?).

Na osnovu svog višegodišnjeg iskustva u radu sa neuspešnim učenicima Kerolin Kojl (Coil, 2007) iznosi neke od opštih preporuka nastavnicima šta da u svom pedagoškom pristupu neuspešnim učenicima razvijaju i neguju.

- *Ohrabrivanje učenika da postavljaju ciljeve*; ukazivanje na značaj veze između školskog uspeha i uspeha kasnije u životu ( u tom cilju mogu se dovesti i bivši učenici, kako bi pokazali šta znači ostvariti uspeh izvan škole i posle škole).
- *Podsticanje učenika da razviju strategije za nezavisno (samostalno učenje)* (radi ostvarivanja ovog cilja nastavnici treba da nauče učenike specifičnim veštinama učenja).
- Stvaranje mogućnosti za *primenu različitih oblika rada na času* u odnosu na ciljeve učenja i i željene shode.
- Pružanje pomoći neuspešnim učenicima u *identifikovanju svojih jačih snaga* koje mogu biti korisne i za učenje.

- *Identifikovanje organizacionih veštine* koje su neuspešnim učenicima potrebne, a koje oni nemaju u dovoljnoj meri razvijene i pružanje pomoći u razvijanju tih veština.
- *Primena različitih formi ocenjivanja* (za nadzor i praćenje postignuća učenika mogu se koristiti, između ostalog, tabele, kriterijumske kartice, učenički portfolio).
- Omogućavanje *interdisciplinarnog učenja*, kako bi se učenici bolje motivisali da povežu nastavno gradivo sa situacijama iz stvarnog života.
- Podsticanje učenika da se *bave oblastima koje ih interesuju* u školi i van škole.
- Primena *različitih obrazovnih tehnologije* u različitim aspektima nastave.
- Razvijanje *diskusije sa učenicima o uspehu i neuspehu* i osećanjima straha vezana za jednu od ove dve kategorije uspešnosti.
- Održavanje *kontakta između porodice i škole*, a u tom cilju može da koristiti različita sredstva komunikacije, kao što su imejlovi, kratke tekstualne poruke, posete porodici, telefonski pozivi.
- Pomaganje *roditeljima da razviju realna očekivanja od svoje dece*.

Mnoge od navednih preporuka međusobno se preklapaju, što znači da je u više različitih pedagoških situacija prepoznato njihov pozitivno dejstvo na učenje, obrazovne rezultate i školsko postignuće učenika.

### **3.10. Dopunska i alternativna rešenja za neuspešne učenike i učenike u riziku od napuštanja škole**

Intenzivni javni interes za poboljšanje javnog obrazovanja rezultirao je **dopunskim vannastavnim programima redovnoj nastavi** (Miller, 2003). Reč je o programima koji su dizajnirani da poboljšaju angažovanje učenika u učenju posle redovne nastave. Pošlo se od činjenice da svega petinu svog vremena deca provode aktivno u školi i da je veoma važno osmisliti ostatak njihovog vremena imajući u vidu njihovu dobrobit. Ovi programi ne samo da predstavljaju bezbednu sredinu i jedan od načina čuvanja omladine da ne upadnu u nevolje, već omogućuju razvoj interesovanja i veština



neophodnih za svakodnevni život. Programi zadovoljavaju i neke potrebe učenika kao što su uključivanje u pozitivne vršnjačke grupe i prijatno iskustvene aktivnosti koje grade samopouzdanje učenika. Programi su tako koncipirani da predstavljaju sponu između škole i porodičnog okruženja, mesto gde svi učenici, posebno neuspešni, dobijaju veći motivacioni podsticaj. Istraživanja su ukazala na vezu između pohađanja ovih programa i uspeha u školi (Miller, 2003). Na primer, na nivou angažovanosti u učenju utvrđeno je da kod učenika koji pohađaju dopunske programe dolazi do: poboljšanja u ponašanju, porasta kompetentnosti u učenju, višeg stepena razvijenosti radnih navika, smanjenog odsustvovanja iz škole, povećanja obrazovnih aspiracija i pozitivnog odnosa prema školi, redukovanja osećaja otuđenosti i tako dalje. Pozitivni rezultati pohađanja ovih programa ogledaju se i u postignuću. Učenici iz ovih programa imaju bolje ocene i bolje skorove na testovima postignuća, poboljšan je kvalitet njihovih domaćih zadataka i smanjen je broj onih koji ponavljaju razred.

Međutim, uprkos preduzetim merama, prevenciji i intervenciji i dalje postoji jedan broj onih koje obrazovni sistem gubi pre vremena, budući da su učenici koji su u riziku od neuspeha i napuštanja školovanja sve veći deo učeničke populacije (Lagana-Riordan et al, 2011). „Kada učenik napusti školu posledice su ozbiljne i dugotrajne“ (Lagana-Riordan et al., 2011: 105), a razlozi koji su do napuštanja doveli često su izraz dugotrajnog i kontinuiranog iskustva neuspeha uz prateće socijalne i emocionalne teškoće (Alspaugh, 1998). Na primer, oni koji **napuštaju školu** ispoljavaju depresivnu simptomatologiju, osećaju se izolovano, često pribegavaju psihoaktivnim supstancama i alkoholu, češće se pridružuju različitim kriminalnim grupama, uglavnom su nezaposleni ili ako su zaposleni njihova primanja su značajno manja od onih koji su završili školu (prema: Lagana-Riordan et al., 2011; Martin, Tobin & Sugai, 2002). Zbog ograničenih mogućnosti zaposlenja oni koji napuste školu, u odnosu na one koji je završe, češće su prinuđeni na različite socijalne programe pomoći (Martin, Tobin, & Sugai, 2002) što je, psihološki gledano, veoma degradirajući proces u kome se snižava već narušeno sampoštovanje pojedinca.

U Američkom obrazovnom sistemu kreirane **su alternativne škole u cilju smanjenja broja onih koji prerano napuštaju školu**. U početku nastanka ove škole su bile usmerene ka inovativnosti. Do pomeranja fokusa i promena orijentacije sa progresivne na više konzervativnu, kao i usmerenosti ka remedijaciji došlo je kasnije

kada su ove škole počele da služe za rad sa učenicima koji su bili neuspešni u učenju ili su ispoljavali probleme u ponašanju u redovnim školama, a taj trend se nastavio i kasnije (prema: Lehr & Lange, 2003). Alternativne škole su prepoznate kao jedan od načina na koji je moguće pomoći učenicima koji u okvirima tradicionalne, redovne škole nisu postigli uspeh (prema: Lagana-Riordan et al, 2011). Američko odeljenje za obrazovanje definisalo je alternativnu obrazovnu školu kao javnu osnovnu ili srednju školu koja je namenjena zadovoljenju potreba učenika koje obično ne mogu biti ispunjene u redovnim školama. Početkom dvadeset prvog veka samo u Americi je funkcionisalo oko dvadeset hiljada alternativnih programa i škola uz tendenciju kontinuiranog povećanja ovog broja (prema: Lehr & Lange, 2003).

U alternativnim školama se primenjuje različiti pristupi od onih u redovnoj školi. „Većina učenika koja pohađa ove škole bila je neuspešna u redovnoj školi, imala je loše ocene, izostanke, probleme u ponašanju...” (Lagana-Riordan et al, 2011:106). Istraživanja su pokazala da učenici koji su pohađali ove škole imaju više obrazovne aspiracije od svojih vršnjaka i svoj uspeh pripisuju različitim školskim faktorima, kao što je pozitivno i neosuđujuće okruženje i mnoštvo socijalnih usluga na raspolaganju (prema: Lagana-Riordan et al, 2011).

Definisanje alternativnih škola varira od države do države. U nekim državama pravi se razlika između alternativnih programa i alternativnih škola, u nekim su oni izjedanačeni. Negde su alternativne škole stvar izbora učenika, dok u nekim drugim reč je o pohađanju ovih škola na osnovu donetih propisa. Negde su alternativne škole kratkoročna rešenja pomoći, a negde je predviđeno njihovo pohađanje do trenutka diplomiranja. Iz svih ovih definicija moguće je izdvojiti zajedničke odlike: alternativni programi predstavljaju „podržavajuće okruženje“ u kome je nastava individualizovana (tutorska), u kome kurikulum ima fleksibilnu strukturu i koji je tako dizajniran da uzima u obzir učenička interesovanja, a istovremeno služi i kao oslonac za razvijanje i učenje učenika kako da aktivno učestvuju u procesu odlučivanja (prema: Lehr & Lange, 2003).

Logana-Riordan i saradnici (2011) su sproveli istraživanje među učenicima u riziku od neuspeha i na osnovu analize odgovora dobijenih primenom intervjua omogućili uvid u stavove ovih učenika prema tradicionalnoj(redovnoj) i alternativnim školama. Rezultati pokazuju da učenicima u tradicionalnoj školi nedostaje bliskiji odnos

sa nastavnikom, razumevanje socijalnih pitanja, pozitivan odnos sa vršnjacima. Ponuđene su izvesni predlozi koje mogu omogućiti nastavnicima u redovnim školama da podrže učenike u riziku od neuspeha.

- *Fokusiranje na odnos između nastavnika i učenika u kome ima podrške a nema osuđivanja.* Ovi autori ukazuju na to da su i raniji istraživači potvrdili postojanje korelacije između nastavnikove podrške učeniku i učenikove motivacije za postignućem, kao i da je taj uticaj jači nego uticaj veličine i strukture odeljenja na postignuće. U alternativnim školama nastavnici su ispoljili pozitivniji odnos nego u tradicionalnoj školi, više pažnje i brige za učenike i pružili im drugu šansu kada su pogrešili.
- *Uspostavljanje saradnje sa porodicom.* Ovaj oblik saradnje može da redukuju osećaj usamljenosti, otuđenosti i odbačenosti neuspešnih učenika i da učeniku ukaže da nastavnik veruje u njega i da ga forsira da bude uspešniji.
- *Planiranje i implemetiranje strategija za poboljšanje školske klime.* Učenicima je potrebno sigurno i bezbedno okruženje u kome je moguće uspostaviti pozitivne odnose sa vršnjacima, razvijati tolerantnost i prihvaćenost, što alternativne škole omogućuju u većoj meri nego tradicionalne.
- *Fleksibilnost školskih pravila.* Učenici iz ovog istraživanja su ukazali da su školska pravila tradicionalnih škola rigidna, da nemaju dovoljno razumevanja koje im je potrebno od školskog osoblja, što u alternativnim školama nije slučaj.

Iako je kontinuirani porast broja alternativnih škola doveo u pitanje njihovu opravdanost i efektivnost (Lehr & Lange, 2003) lista interventnih programa koji su se pokazali kao uspešni u prevenciji napuštanja školovanja je brojna. Iako u većini ovih programa nije eksplicitan naglasak na pedagoškom pristupu nastavnika, kao delu strategije pomoći učenicima u riziku od preranog napuštanja školovanja, većina programa ne bi mogla da bude realizovana bez nastavnika. A ako imamo u vidu naše određenje pedagoškog pristupa nastavnika, kao sveobuhvatnog skupa različitih aktivnosti usmerenih na prevenciju ili remedijaciju školskog neuspeha u cilju ostvarivanja dobrobiti učenika, onda je sasvim opravdano ukazati i na programe za prevenciju napuštanja škole, kao pedagoška rešenja, koji su se pokazala kao uspešna. U tom cilju, ukratko ćemo se

osvrnuti na opise nekih programa koje su u svom pregledu dali Martin, Tobin i Sugai (Martin, Tobin, & Sugai, 2002).

*Proveri i poveži* je naziv interventog programa koji je dizajniran da podstakne učenike u riziku od školskog neuspeha i napuštanja škole, odnosno „učenike sa teškoćama u učenju i ponašanju da ostanu uključeni u školovanje“ (Martin, Tobin, & Sugai, 2002:13). U dužem vremenskom periodu savetnik kontinuirano radi sa istom porodicom pa čak i kada učenik promeni školu u istom okrugu. On proverava angažovanje učenika u školi i blagovremeno interveniše ukoliko je to potrebno. Iako je programski okvir isti za sve, usluge supervizora su individualizovane, prema specifičnim potrebama učenika i njegove porodice. Martin, Tobin i Sugai navode da je evaluacija programa ukazala na izvanredne rezultate, jer se stopa osipanja učenika smanjila za čak 50%. Prema nekim podacima, učenici koji su pohađali ovaj program, u odnosu na one koji nisu, značajno češće su redovno pohađali nastavu.

Još jedan od programa koje ovi autori spominju je *Škola u školi*. Reč je o programu za decu različite etničke pripadnosti koja su u riziku od napuštanja škole. U programu se formiraju grupe od po 20 učesnika sa kojima saraduje tim stručnjaka. Neke od ključnih karakteristika programa su: uvažavanje individualnog tempa učenja i fleksibilnost u prilagođavanju alternativnim stilovima učenja; mogućnost uključivanja u školsko okruženje; koordinacija sa lokalnom zajednicom; interdisciplinarni tematski rad, kooperativno učenje i rad na projektima i evaluacija u samom procesu rada, a ne posle završetka rada. Efikasnost ovog programa empirijski je potvrđena u oblasti čitanja.

Kao još jedan primer interventog programa realizovanog u cilju povećanja stope onih koji završavaju školu Martin, Tobin i Sugai (Martin, Tobin, & Sugai, 2002) ukazuju na program pod nazivom *Zajednica koja uči*. Karakteristike ovog programa dosta su slične prethodnom. Pored akademskog razvoja, program uključuje i građansko obrazovanje, učenje o zanimanju (istraživanje različitih profesija), kao i mogućnost učenika da učestvuje u izboru sadržaja programa, što je doprinelo boljem postignuću učenika i redovnijem pohađanju nastave. Izbor budućeg zanimanja počinje tako što učenici biraju neku organizaciju u lokalnoj zajednici u kojoj provedu dva dana nedeljno, učeći o zanimanju i o drugim oblastima koje ih interesuju. Tokom ove aktivnosti

naglasak je na povezivanju (primeni) akademskih veština sa aktivnostima iz „stvarnog ili realnog sveta“ (Martin, Tobin, & Sugai, 2002:13). Program je zamišljen na principu malih grupa u kojima je obezbeđena individualizovana nastava. Studenti sa lokalnih univerziteta su tutori koji pomažu učenicima.

Još jedan od interventnih programa pokazao se uspešnim u prevenciji osipanja učenika, u oblasti poboljšanja školskog postignuća i u redukovanju upotrebe različitih hemijskih supstanci. Reč je o programu koji je implementiran u škole tokom jednog semestra, kako bi se pružile svakodnevne informacije o razvijanju veština rešavanja ličnih problema i poboljšanju međuljudskih odnosa. Nastavnici se posebno obučavaju za izvođenje ovog programa čiji se sadržaj oslanja na četiri široke oblasti: samopoštovanje, donošenje odluka, ličnu kontrolu i međuljudsku komunikaciju.

Nakon detaljne analize postojećih programa Martin, Tobin i Sugai (Martin, Tobin, & Sugai, 2002) su otišli korak dalje i pozvali praktičare da iznesu svoje ideje o sprečavanju osipanja učenika, kao i da opišu sopstvena iskustva u preventivnom radu. Posebno su tražili da pošalju opise svojih programa koje su smatrali praktičnim, vrednim i efikasnim, uprkos činjenici da ne postoji empirijska potvrda efikasnosti tih programa. Navešćemo neke od predloženih programa praktičara, a o kojima spomenuti autori govore.

Jedan od programa, pod nazivom *Približavanje mladim beskućnicima* predstavlja alternativni program neprofitne agencije u saradnji sa školama iz javnog sektora. Ovaj obrazovni program ima za cilj da „olakša povratak mladih beskućnika u državne škole, kada god je to moguće“ (Martin, Tobin, & Sugai, 2002:14). Program koji je dizajniran da odgovori individualnim potrebama mladih bez krova nad glavom obuhvata učenje nekih socijalnih i životnih veština, sticanje radnog iskustva, kao i mogućnost pronalaženja plaćenog posla u lokalnoj zajednici. Pohađanje ovog programa evaluira se na osnovu testova koji se popunjavaju u državnim školama.

Za mlade koji neredovno pohađaju škole, koji imaju problema sa školskim neuspehom ili koji ispoljavaju probleme u ponašanju, dizajniran je i realizovan *Program za sticanje osnovnih veština kojima se poboljšava mogućnost zapošljavanja*. Program nudi obuku iz bazičnih akademskih i funkcionalnih veština, kao što je sticanje

kompjuterske pismenosti. Učenje je moguće kroz tutorski rad, obuku za posao ili pomoć u pronalaženju plaćenog posla.

*Pozivamo nepozvane* je naziv još jednog alternativnog obrazovnog program. Cilj programa je promovisanje nastavka obrazovanja učenika koji su napustili školu. Reč je o programskoj šemi u kojoj su sve intervencije individualnog tipa.

Program, pod nazivom *Uspešni učenici kao mentori početnicima*, ima za cilj povezivanje starijih uspešnih i novih učenika, gde uspešni učenici služe kao adekvatan model mlađima.

\*\*\*\*\*

Dosadašnja razmatranja modela, programa i strategija podrške neuspešnim učenicima imala su za cilj da ukažu na brojne mogućnosti i aktivnosti koje se mogu preduzeti u cilju rešavanja ovog problema. Videli smo da se od svih obrazovnih aktera očekuje angažovanje na traženju jednog ili više pedagoških rešenja u sprečavanju otuđivanja učenika od škole i izbegavanja hroničnog neuspeha. Neka rešenja su razrađena, dok su neka druga data samo u vidu preporuka koje u svakodnevnim nastavnim situacijama mogu biti višestruko korisne smernice za rad nastavnika sa neuspešnim učenicima. Naravno, kao i u većini ključnih promena u školskom sistemu i ovde je nastavnik prepoznat kao pokretač promene, pa je akcenat stavljen na različite aspekte njegovog pedagoškog angažmana kojima se može uspešnije pristupiti radu sa neuspešnim učenicima.

Mnoge od gore spomenutih aktivnosti su prisutne na časovima većine nastavnika, ali često nisu iskorišćene kao potencijalni resurs promene. Uprkos činjenici da rešenje postoji „na dohvat ruke“, ako nastavnik ne ume da ga prepozna i iskoristi, onda rešenja kao da ni nema. Svaka potencijalna aktivnost u učionici može biti iskorišćena za stvaranje pedagoške situacije sa usmerenošću na pozitivne promene u postignuću neuspešnih učenika, što nas vraća na početak i razmišljanja o propustu u inicijalnom pedagoškom obrazovanju nastavnika. Još jednom se apostrofira potreba za reorganizacijom pedagoške i didaktičko-metodičke pripremljenosti budućih nastavnika, kako bi se dobili stručnjaci koji znaju i umeju svoje znanje da prenesu drugima i koji svojim postupcima uspešno mogu da odgovore različitim pedagoškim izazovima u odeljenju.

## **II**

# **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

## 1. Predmet istraživanja

Posmatrajući školski neuspeh kao složen socijalni problem koji nadilazi okvire individualnog značenja prepoznajemo raznovrsne činioce koji u različitom intezitetu doprinose njegovoj pojavi. Najčešće se školski neuspeh pripisuje individualnim karakteristikama učenika (sposobnostima, motivaciji, interesovanjima) ili faktorima porodične sredine (socioekonomskom statusu porodice, strukturi porodice, odnosima u porodici, zainteresovanosti roditelja za školske aktivnosti). Međutim, istraživački nalazi pokazuju da uticaj škole, a pre svega nastavnika na neuspeh učenika ne sme biti zapostavljen (Malinić, 2009).

U teorijskom delu rada pokušali smo da sagledamo vezu između pedagoških pristupa nastavnika i neuspeha učenika kroz prizmu različitih segmenata vaspitno-obrazovnog procesa u školi. Ukazali smo na brojne teorijske radove i empirijske nalaze koji potvrđuju da očekivanja, stavovi i uverenja nastavnika, uz njegova profesionalna znanja, didaktičko-metodičku i pedagošku kompetentnost konstruišu svakodnevnu praksu u učionici. Takođe, ukazali smo i na radove u kojima je naglašeno da od nastavnikovog stila rukovođenja odeljenjem, komunikacije i socioemocionalne atmosfere koju podstiče u odeljenskoj zajednici zavisi i postignuće učenika u učenju.

Na osnovu dosadašnjih razmatranja definisali smo **predmet istraživanja** kao proučavanje pedagoških pristupa nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima. Sagledavanje ove problematike podstaknuto je nalazima o značaju nastavnika u pojavi školskog neuspeha učenika, s jedne strane, kao i nedovoljnom istraženošću ove problematike u našoj sredini, s druge strane.

Ideja da se u fokusu ovog rada nađu pedagoški pristupi nastavnika neuspešnim učenicima podstaknuta je i nizom pitanja koja su se otvorila nakon detaljnijeg proučavanja fenomena školske neuspešnosti. Pošli smo od pitanja šta nastavnici čine u nastavnom procesu da pomognu učenicima sa problemima u učenju i ponašanju koji rezultiraju školskim neuspehom. Koji su to postupci koje primenjuju, odnosno koje aktivnosti preduzimaju i kakve oblike ponašanja ispoljavaju u radu sa neuspešnim učenicima? Da li učenici percipiraju te postupke kao podsticajne? Postoje li razlike



među učenicima u percepciji postupaka s obzirom na njihovo školsko postignuće? Konačno, nametnulo se i pitanje da li postoji vezi između nastavnikovih uverenja o školskom neuspehu i aktivnosti koje preduzima u radu sa neuspešnim učenicima? Odgovori na ova pitanja trebalo bi da nas usmere ka tome šta bi nastavnici još mogli da učine, odnosno koje bi postupke mogli da primene kako bi podstakli promene u postignuću neuspešnih učenika.

## 2. Definisane osnovnih pojmova

Pedagoški pristup nastavnika predstavlja sintagmu koja podrazumeva stručno i naučno promišljene načine rada nastavnika sa stanovišta pedagoške nauke. Reč je o konstrukt koji je široko koncipiran i koji uključuje teorijske koncepte i metodičko-didaktičke pristupe, a koji se konkretizuje kroz različite aktivnosti i ponašanja nastavnika u nastavi.

U prvom poglavlju ovog rada, u delu koji se odnosi na određenja osnovnih pojmova, definisali smo sintagmu pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima u značenju u kome će ovde biti korišćena. Na ovom mestu ćemo je ponoviti. Dakle, pod **pedagoškim pristupom nastavnika neuspešnom učeniku** podrazumevamo **pedagoška uverenja i postupke nastavnika koji su usmereni na podsticanje razvoja i stvaranje uslova za realizaciju potencijala neuspešnog učenika.**

## 3. Cilj i zadaci istraživanja

**Cilj istraživanja** definisan je kao utvrđivanje karakteristika pedagoških uverenja i postupaka nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima. Ovaj cilj je operacionalizovan kroz zadatke koji su grupisani na sledeći način:

1. Identifikovati *mišljenja nastavnika* o školskom neuspehu i neuspešnim učenicima, odnosno:
  - a) utvrditi kakvo značenje nastavnici pripisuju školskom neuspehu
  - b) utvrditi koje karakteristike nastavnici percipiraju kao tipične za neuspešnog učenika

2. Ispitati *stavove* nastavnika prema školskom neuspehu, odnosno:
  - a) identifikovati strukturu pedagoških uverenja nastavnika prema neuspešnim učenicima
  - b) utvrditi da li postoje razlike u stavovima nastavnika prema neuspešnim učenicima u odnosu na pol i godine radnog staža nastavnika, kao i nastavni predmet koji predaju
3. Identifikovati *postupke nastavnika* u nastavnom procesu, odnosno:
  - a) identifikovati aktivnosti koje nastavnik preduzima u cilju podrške i pomoći neuspešnim učenicima i oblike ponašanja koje tom prilikom ispoljava
  - b) utvrditi da li postoje razlike u aktivnostima i ponašanju nastavnika prema neuspešnim učenicima u odnosu na pol i godine radnog staža nastavnika, kao i nastavni predmet koji predaju
4. Utvrditi da li postoji *veza između stavova nastavnika i aktivnosti i ponašanja* koja ispoljavaju u radu sa neuspešnim učenicima.
5. Ispitati *da li je moguće predvideti postupke (aktivnosti i ponašanja) nastavnika* prema neuspešnim učenicima na osnovu *stavova nastavnika prema neuspehu*.
6. Ispitati *mišljenje učenika o školskom neuspehu i postupcima nastavnika u nastavnom procesu*, odnosno:
  - a) identifikovati značenja koja učenici pridaju školskom uspehu i neuspehu
  - b) identifikovati stavove učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu
  - c) utvrditi da li postoje razlike u stavovima učenika u odnosu na pol, prisustvo/odsustvo slabih ocena, broj slabih ocena i samopercepciju školske uspešnosti
7. Utvrditi da li postoje razlike između nastavnika i neuspešnih učenika u percepciji učestalosti pojedinih aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima.

Na osnovu realizacije zadataka istraživanja ukazati na izvesne preporuke nastavnicima za adekvatan pedagoški rad sa neuspešnim učenicima.

#### **4. Varijable istraživanja**

##### **Zavisne:**

- pedagoška uverenja nastavnika o školskom neuspehu
- aktivnosti u radu sa neuspešnim učenicima
- ponašanje prema neuspešnim učenicima u nastavnom procesu
- stavovi učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu

##### **Nezavisne:**

###### Nastavnik:

- pol
- radni staž
- nastavni predmet

###### Učenici:

- pol
- prisustvo/odsustvo slabih ocena
- broj slabih ocena
- samopercepcija školske uspešnosti

#### **5. Hipoteze istraživanja**

Polazeći od cilja i zadataka istraživanja postavljene su sledeće hipoteze:

1. Postoji veza između stavova nastavnika prema neuspešnom učeniku i aktivnosti i ponašanja koje u radu sa neuspešnim učenicima ispoljava.
2. Na osnovu stavova nastavnika prema školskom neuspehu moguće je predvideti ponašanje nastavnika i aktivnosti u radu sa neuspešnim učenicima.

3. Nastavnici i neuspešni učenici se značajno razlikuju u pogledu percpecije učestalosti konkretnih aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnom učeniku.
4. Postoje razlike među nastavnicima u samopercepciji aktivnosti i ponašanja prema neuspešnom učeniku u odnosu na godine radnog staža.

## 6, Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali nastavnici (N=200) i učenici (N=241) iz osnovnih škola sa šireg područja grada Beograda. Preciznije, istraživanje je uključilo **200 nastavnika iz 11 osnovnih škola sa 8 beogradskih opština** (Novi Beograd, Surčin, Zvezdara, Zemun, Voždovac, Obrenovac, Grocka i Barajevo) sa prosečnom dužinom radnog staža oko 14 godina (M =13.92, SD=10,35).

Reč je o nastavnicima koji predaju predmete iz grupe društvenih i prirodnih nauka. Iz grupe društvenih nauka u istraživanju su učestvovali nastavnici srpskog jezika, stranog jezika i istorije, a iz grupe prirodnih nauka nastavnici matematike, fizike i hemije. Pomenuti predmeti su odabrani na osnovu rezultata istraživanja sprovedenog među izrazito neuspešnim učenicima u osnovnoj školi u kojima je naglašeno da najveći broj neuspešnih učenika ima slabe ocene upravo iz navedenih predmeta (Malinić, 2008).

Što se tiče polne strukture u istraživanju je učestvovala 171 nastavnica (85.5%) i 29 nastavnika (14,5%). Ujednačavanje uzorka prema polu nije bilo moguće zbog feminizacije nastavničkog poziva u našoj zemlji (Joksimović i Bogunović, 2005, Stanković, Marušić i Stevanović, 2011). Takođe, nije bilo moguće ni ujednačavanje uzorka prema nastavnom predmetu usled različite zastupljenosti nastavnih predmeta u ukupnom godišnjem fondu časova. Neki nastavni predmeti se realizuju kroz jedan ili dva, a neki drugi kroz četiri ili pet časova nedeljno. Iako nismo nameravali da se rukovodimo brojem časova kroz koje se neki nastavni predmet realizuje, činjenica je da je u školi više nastavnika onih predmeta čiji se sadržaji realizuju kroz veći nedeljni fond časova. Otuda je u istraživanje uključeno više nastavnika predmeta za koje je predviđen veći broj časova tokom školske godine (srpski jezik i književnost, strani jezik i matematika) i manji broj nastavnika onih predmeta za koje je određen manji broj časova

(istorija, fizika i hemija). Distribucija uzorka prema polu i nastavnom predmetu data je u Tabeli 1.

Tabela1. Distribucija uzorka nastavnika prema polu i nastavnom predmetu

Pol	Nastavni predmet						Ukupno (%)	
	srpski jezik	strani jezik	matematika	istorija	fizika	hemija		
ženski	39	54	34	14	13	17	171	85,5
muški	3	2	12	4	7	1	29	14,5
Ukupno	N	42	56	46	18	20	18	200
	%	21	28	23	9	10	9	100

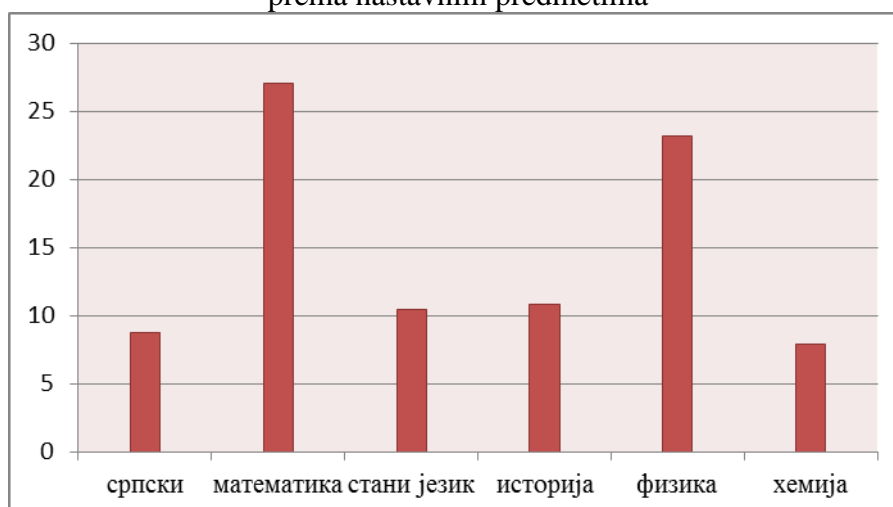
Pored nastavnika uzorak istraživanja činio je i **241 učenik**. Reč je o 122 (50,6%) učenika **šestog** i 119 (49. 4%) učenika **sedmog** razreda **različitih nivoa postignuća** iz **šest novobeogradskih škola**. Za istraživanju su veoma ciljano birani učenici šestog i sedmog razreda i to iz dva razloga. Prvo, u petom razredu nisu zastupljeni svi predmeti koji su u fokusu ovog istraživanja. Fizika se kao nastavni predmet izučava tek od šestog, a hemija od sedmog razreda. Drugo, smatramo da ocene učenika u osmom razredu nisu najobjektivniji pokazatelji njihovog ostvarenog školskog postignuća, već su više ulepšana i doterana slika uspeha sa kojim učenik treba da izađe iz osnovne škole. Što se tiče polne strukture uzorka devojčice (53,1%) su zastupljenije nego dečaci (46,9%) .U istraživanje su bili uključeni učenici različitih nivoa uspešnosti.(Tabela 2). Veoma važno je istaći da je reč o opštem uspehu sa prvog polugodišta školske godine u kojoj je realizovano ovo istraživanje. Opređenje da se zaključne ocene sa polugodišta uzmu kao merilo uspešnosti učenika nastalo je na osnovu prepoznate tendencije nastavnika u ocenjivanju. Ocene učenika na kraju prvog polugodišta su objektivnije nego ocene na kraju drugog polugodišta (Malinić, 2009).

Tabela.2 Postignuće učenika iz uzorka

Školski uspeh	N	%
nedovoljan	19	7,9
dovoljan	3	1,2
dobar	31	12,9
vrlo dobar	96	39,8
odličan	92	38,2
<b>Ukupno</b>	<b>241</b>	<b>100</b>

Na osnovu Tabele 2 može se uočiti da je u uzorku najmanje zastupljen broj učenika sa nedovoljnim i dovoljnim uspehom, što na prvi pogled predstavlja zbunjujući podatak s obzirom na temu ovog rada. Međutim, ako se ima u vidu da su u fokusu rada neuspešni učenici koje u ovom istraživanju reprezentiraju svi oni učenici sa ocenama jedan i/ili dva iz nekog od šest navedenih predmeta (srpski jezik i književnost, strani jezik matematika, istorija, fizika i hemija), onda je jasno da ključni kriterijum predstavlja ocena, a ne opšti uspeh učenika. To znači da i među učenicima sa dobrim i vrlo dobrim uspehom ima onih učenika koji iz nekog od spomenutih predmeta imaju ocenu jedan i/ili dva na polugodištu, pa nam opšti uspeh učenika predstavlja kontrolnu varijablu u istraživanju. Pored učenika koji imaju jedinice, uključeni su i učenici sa dvojkama, jer predstavljaju potencijalno neuspešne učenike, odnosno učenike u riziku od neuspeha koji u toku školske godine veoma lako mogu da „skliznu“ ka nižoj oceni. Tako, od ukupno 241 ispitanog učenika različite uspešnosti 118 učenika (49%) je imalo ocenu „jedan“ ili „dva“ na kraju prvog polugodišta i to iz sledećih predmeta: srpski jezik (8.7%), matematika (27%), strani jezik (10.4%), istorija (10,8%), fizika (23.2%) i hemija (7.9%), što je i grafički prikazano na Histogramu 1. U uzorku su najzastupljeniji učenici sa slabim ocenama iz matematike što je i očekivano, ako se imaju u vidu nalazi nekih ranijih istraživanja u kojima je utvrđeno da najveći broj izrazito neuspešnih učenika ima slabu ocenu upravo iz ovog predmeta (Malinić, 2009). Od ukupnog broja učenika iz uzorka 123 učenika nisu imala slabe ocene iz napred navedenih predmeta i oni su predstavljali grupu za poređenje.

Histogram 1. Distribucija učenika sa ocenama jedan i/ili dva prema nastavnim predmetima



## 7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju je primenjena analitičko deskriptivna metoda uz dve tehnike istraživanja: anketiranje i skaliranje. Za potrebe rada konstruisana su dva instrumenta: jedan za nastavnike, drugi za učenike. Oba instrumenta su dizajnirana kao kombinacija anketnog lista i skale procene. Pitanja i iskazi koji su predstavljali ajteme obuhvaćene instrumentima nastali su kao rezultat uvida u relevantnu literaturu iz oblasti školske neuspešnosti, ali i kao proizvod višegodišnjeg proučavanja različitih aspekata fenomena neuspeha, uključujuću uzroke ove pojave, forme njenog ispoljavanja, kao i moguće načine prevencije i remedijacije u ovoj oblasti.

Konstruisani *Instrument za nastavnike* organizovan je u tri celine. Pored opštih i demografskih karakteristika nastavnika (pol, nastavni predmet, godine radnog staža) prva celina se sastojala od tri pitanja zatvorenog tipa. Ova pitanja su usmerena na utvrđivanje značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu i njihovoj percepciji „tipičnog“ neuspešnog učenika. U prvom pitanju su ponuđena četiri, a u drugom tri ajtema. Trećim pitanjem, obuhvaćeno je 18 ajtema organizovanih u 9 parova, koji reprezentuju različite polove sledećih karakteristika učenika: pol, fizički izgled, sposobnosti, motivacija za nastavu, problemi u porodici, problemi u učenju, pohađanje nastave i vršnjačka interakcija. U svakom od navedenih pitanja od nastavnika se očekivalo da se opredele za jedan od ponuđenih ajtema koji najbolje reprezentuje njihovo mišljenje.

Drugi deo instrumenta činila je skala od 52 ajtema. Ova skala je konstruisana u cilju identifikovanja stavova nastavnika prema neuspehu, njihovih pedagoških uverenja o neuspešnim učenicima, opažanju personalne pedagoške kompetentnosti za rad sa neuspešnim učenicima i procene mogućnosti ličnog uticaja na prevenciju ili remedijaciju ove pojave. Od nastavnika se očekivalo da izraze stepen slaganja sa ponuđenim iskazima na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je broj 1 označavao „Uopšte se ne slažem“; broj 2 „Uglavnom se ne slažem“; broj 3 „Niti se slažem niti se ne slažem“; broj 4 „Uglavnom se slažem“; a broj 5 „U potpunosti se slažem“.

Treći deo instrumenta činila je skala aktivnosti i ponašanja nastavnika. Ova skala je sadržala 50 ajtema koji opisuju konkretne aktivnosti nastavnika usmerene na

pomoć i podršku neuspešnim učenicima, uključujući primenu određenih nastavnih metoda i oblika nastavnog rada, način davanja povratne informacije u funkciji podsticanja neuspešnih učenika na učenje, komunikaciju u odeljenju, kao i izvesne prepreke koje nastavnici prepoznaju u primeni adekvatnih pedagoških postupaka. Takođe, skalom su obuhvaćeni i oni ajtemi koji se tiču obrazovnih očekivanja nastavnika od neuspešnih učenika i aktivnosti nastavnika usmerenih na podsticanje pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju kao poželjne sredine za učenje neuspešnih učenika. Na skali od 1 do 5, gde 1 znači „Nikad“, 2 „Veoma retko“, 3 „Povremeno“, 4 „Često“, a 5 „Gotovo uvek“ od nastavnika se očekivalo da se izjasne koliko često se ponuđene aktivnosti dešavaju u njihovoj nastavnoj praksi.

*Instrument za učenike* konstruisan je iz dva dela. Prvi deo sadrži pitanja o demografskih karakteristikama učenika, ostvarenom uspehu na kraju prvog polugodišta i slabim ocenama na kraju prvog polugodišta iz predmeta: srpski jezik, matematika, strani jezik, istorija; fizika, hemija, pri čemu se kao slabe ocene tretiraju bročane ocene „jedan“ i „dva“. Ovaj deo instrumenta sadrži set od 4 pitanja. Prvo pitanje je otvorenog tipa i odnosi se na značenja koja učenici pripisuju školskom uspehu. Drugo pitanje je zatvorenog tipa i usmereno je na utvrđivanje toga kako učenici sebe doživljavaju u kontekstu školske uspešnosti. Treće pitanje sadrži 7 ajtema, od kojih je 6 ponuđenih, a 1 ajtem je s mogućnošću slobodne produkcije učeničkih odgovora. Ovim pitanjem hteli smo da ispitamo šta učenici opažaju kao ključni uzrok neuspeha u školi. Poslednje pitanje iz ovog seta je bilo otvorenog tipa i njim smo nameravali da utvrdimo da li i u kakvu vezu učenici dovode neuspeh u školi i uspešnost izvan škole.

Drugi deo instrumenta činila je skala aktivnosti i ponašanja nastavnika u nastavnom procesu. Učenicima su ponuđena 53 ajtema koja opisuju različite aktivnosti i pristupe nastavnika neuspešnim učenicima u nastavnom procesu. Od učenika je traženo da procene koliko često se ponuđene aktivnosti dešavaju na časovima nastavnika koji predaju sledeće nastavne predmete: srpski jezik, matematiku, strani jezik, istoriju, fiziku, hemiju. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde 1 znači „Nikad“, 2 „Veoma retko“, 3 „Povremeno“, 4 „Često“, a 5 „Gotovo uvek“.

Skala aktivnosti i ponašanja iz instrumenta za nastavnike i skala aktivnosti i ponašanja nastavnika iz instrumenta za učenike sadrže 24 ajtema koja su sadržinski ista, što nam je u analizi dobijenih podataka omogućilo poređenje nastavničkih i učeničkih



odgovora i utvrđivanje razlika među njima u percepcijama određenih aktivnosti i ponašanja nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima.

## 8. Tok istraživanja

Istraživanje je realizovano u toku drugog polugodišta školske 2012/13. godine. Instrument za nastavnike je distribuiran u škole uz detaljno uputstvo istraživača o cilju istraživanja i načinu popunjavanja. Instrument za učenike popunjavan je u školama uz prisustvo samog istraživača. U svim školama u kojima su podaci prikupljeni dobijena je saglasnost direktora za sprovođenje istraživanja.

## 9. Obrada podataka

U obradi podataka korišćeni su kvantitativni i kvalitativni postupci. Osim deskriptivnih statističkih pokazatelja (proseci i standardne devijacije) i frekvencijske analize (procenti), korišćene su parametrijske i neparametrijske statističke tehnike.

1. Za identifikovanje nastavničkih uverenja o školskom neuspehu (značenja koja pripisuju neuspehu i ključnih odlika neuspešnih učenika) primenjen je **Hi-kvadrat test**.
2. Za identifikivanje stavova nastavnika prema neuspešnom učeniku primenjena je **faktorska analiza**. Faktorskom analizom smo hteli da utvrdimo koje su latentne dimenzije (aspekte) stavova nastavnika prema neuspešnom učeniku. Pored opisa svih aspekata pojedinačno primenjena je **deskriptivna statistika** kako bi se izračunali skorovi na dobijenim faktorima, standardne devijacije, raspon). Da bismo utvrdili da li se faktori razlikuju od proseka izračunavali smo **t-testove**. U cilju utvrđivanja međusobnog odnosa aspekata primenjena je **korelaciona analiza** za izračunavanje interkorelacije faktora stavova i **mešovita analiza varijanse** da bi utvrdili koji skorovi su visoki, a koji niski i kakvi su jedni u odnosu na druge. Da bismo utvrdili da li postoje razlike u stavovima u odnosu na pol nastavnika i nastavni predmet koji predaju primenjena je **jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)**. Za izračunavanje razlika u stavovima

nastavnika s obzirom na godine staža nastavnika rađena je **korelaciona analiza**.

3. Za identifikovanje aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima rađena je **faktorska analiza**. Primenjene su iste statističke tehnike kao i kod identifikovanja faktora stavova nastavnika.
4. Radi utvrđivanja odnosa stavova i aktivnosti primenjena je **korelaciona analiza** za utvrđivanje interkorelacija faktora stavova i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnom učeniku. U cilju predviđanja aktivnosti i ponašanja nastavnika na osnovu stavova primenjena je **linearna regresija**.
5. Za utvrđivanje značenja koja učenici pripisuju školskom uspehu i neuspehu primenjena je **induktivna tematska analiza**.
6. U identifikovanju uzroka školske neuspešnosti (percepcija i samopercepcija neuspeha) primenjen je **Hi-kvadrat test**.
7. Za utvrđivanje stavova učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu primenjena je **faktorska analiza**. Pored opisa svih aspekata pojedinačno primenjena je **deskriptivna statistika**, izračunavani su **t-testovi**, primenjena je **korelaciona analiza** i **mešovita analiza varijanse**. Da bismo utvrdili da li postoje razlike u stavovima učenika u odnosu na pol, prisustvo/odsustvo slabih ocena i samopercepciju uspeha primenjena je **jednofaktoska analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)**. Za izračunavanje razlika u stavovima učenika u odnosu na broj slabih ocena rađena je **korelaciona analiza**.
8. Za utvrđivanje razlika između nastavnika i neuspešnih učenika u percepciji aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima, izdvojene su stavke istog sadržaja. Za svaki par stavki rađena je po jedna **ANOVA**.

# **III**

## **REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA**

## 1. PEDAGOŠKA UVERENJA NASTAVNIKA O ŠKOLSKOM NEUSPEHU

### 1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu

Prvi korak u našoj analizi bio je usmeren na identifikovanje opštih pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu. Od nastavnika smo tražili da se izjasne o tome koji od ponuđenih iskaza najbolje odslikava njihovo uverenje o ključnom obeležju neuspešnog učenika. Ponuđena su 4 iskaza, a svaki od njih je reprezentovao glavni element jedne od postojećih definicija školske neuspešnosti. Dakle, ponuđeni su sledeći iskazi na pitanje: *Za Vas je neuspešan učenik, najčešće:*

- a) onaj koji, pre svega, nema dovoljno razvijene sposobnosti da uspe
- b) onaj koji je sposoban, ali je uglavnom lenj ili nezainteresovan da uči
- c) svaki učenik koji je propustio priliku da razvije i koristi sopstveni potencijal
- d) učenik koji nema ni intelektualnih ni motivacionih problema, već bira da bude neuspešan zato što mu škola nije važna

Utvrđeno je da najveći broj nastavnika (38%) smatra da treći iskaz najviše odslikava njihovo mišljenje i da neuspešnog učenika najbolje određuje shvatanje neuspeha kao svojevrsnog propusta da se razvije i koristi sopstveni potencijal. Oko trećina svih nastavnika (32.5%) smatra da je neuspešan učenik onaj koji ima mogućnosti da bude uspešan, ali ga nedostatak motivacije i interesovanja, kao i lenjost sprečavaju da postigne uspeh. Nešto više od petine ukupnog broja nastavnika iz uzorka (22.5%) je mišljenja da je neuspeh u školi izbor učenika, a ne posledica intelektualnih nedostataka ili motivacionih problema u učenju, dok je najmanje onih nastavnika (7%) koji neuspeh u školi vide, pre svega, kao posledicu nedovoljno razvijenih sposobnosti učenika neophodnih za učenje ( $\chi^2=44.440$ ,  $p=.000$ ).

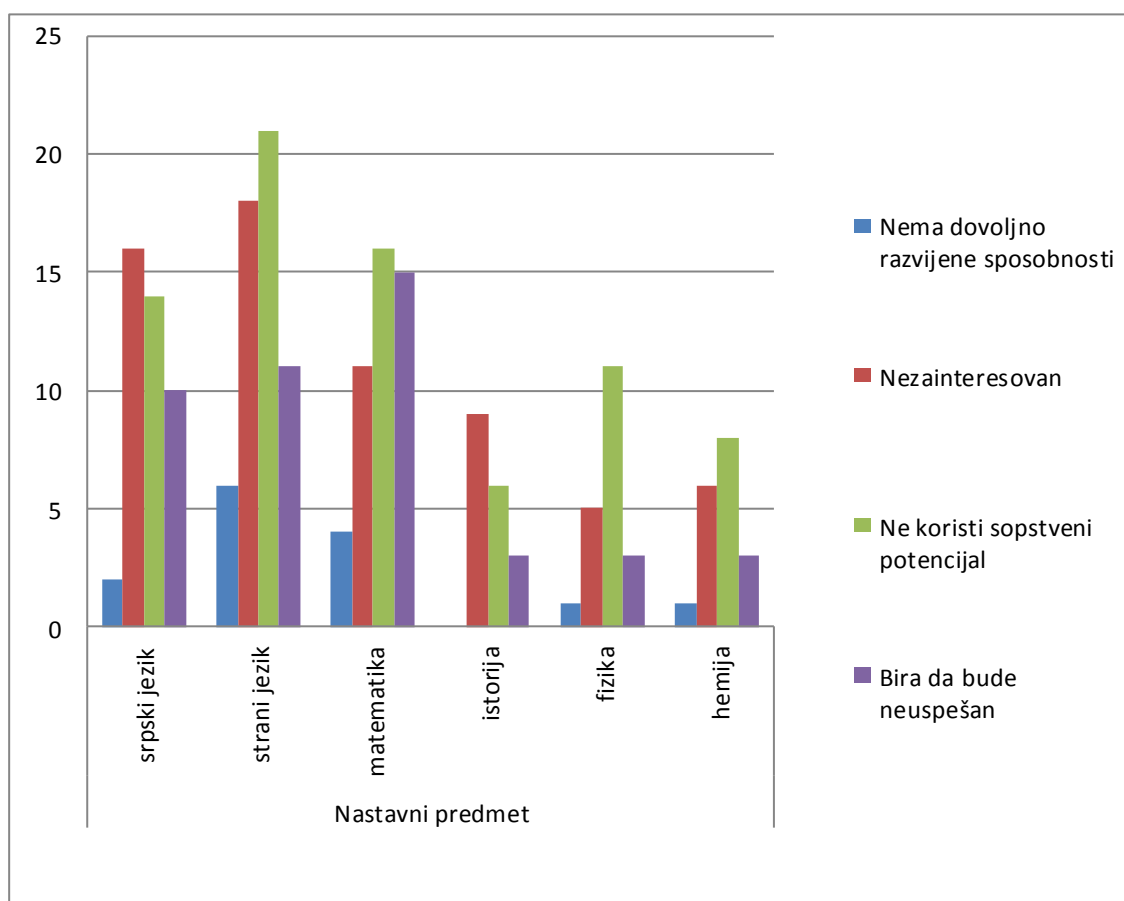
#### *1.1.1. Značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu u odnosu na pol, nastavni predmet i godine radnog staža*

Da bismo ispitali potencijalne razlike među nastavnicima u značenjima koja pripisuju neuspehu uzeli smo u obzir polnu pripadnost, nastavni predmet koji predaju i godine radnog staža. Na osnovu vrednosti  $\chi^2$  utvrđeno je da se polovi ne razlikuju ( $\chi^2=5.764$ ,  $p=.124$ ) u pogledu određivanja značenja neuspeha.

Za utvrđivanje razlika u odgovorima nastavnika u odnosu na godine radnog staža urađena je jednofaktorska ANOVA za neponovljena merenja. Faktor je tip odgovora koji nastavnici biraju, a zavisna varijabla je radni staž. Budući da F količnik nije značajan  $F(3,197)=.617$ ,  $p=.605$ , može se reći da nastavnici koji odabiraju različite tipove odgovore međusobno se ne razlikuju prema godinama radnog staža.

U pogledu iskaza koji najbolje opisuje nastavnikovo uverenje o školskom neuspehu postoje razlike među nastavnicima različitih predmeta (Histogram 1), ali te razlike nisu statistički značajne ( $\chi^2=12.077$ ,  $p=.673$ ).

Histogram 1. Značenja koja nastavnici pripisuju školskom neuspehu: razlike u odnosu na nastavni predmet



Od nastavnika se tražilo da procene ispravnost formulacije ponuđenih iskaza. Reč je o sledećim iskazima:

- a) Đorđe Petrović je neuspešan učenik u školi.
- b) Đorđe Petrović je učenik koji pokazuje neuspeh iz fizike (ili bilo kog drugog predmeta).
- c) Ne vidim razliku između ova dva iskaza, isti su.

Većina nastavnika smatra da je drugi iskaz najispravniji (87.5%), značajno manji deo misli da je prvi iskaz ispravniji od drugih (4.5%), dok za jedan broj nastavnika nema razlike među ponuđenim formulacijama (8%). U pogledu mišljenja o formulaciji ponuđenih iskaza nisu utvrđene statistički značajne razlike među predmetnim nastavnicima ( $\chi^2=264.430$ ,  $p=.000$ ).

Iako su na prvi pogled istovetni ovi iskazi se suštinski razlikuju. Prvi iskaz ima previše uopšteno značenje i kroz njegov sadržaj određeno je celokupno ponašanje učenika u školskom kontekstu što ne mora da bude adekvatno realnom stanju stvari. U ovom iskazu zanemaren je bilo kakav pozitivan rezultat ili ponašanje učenika (Delisle & Berger, 1990). Sadržaj drugog iskaza je precizniji i govori nam o segmentu ponašanja učenika koji je kontekstualno uslovljen sadržajima i aktivnostima jednog ili više konkretnih nastavnih predmeta. U tom smislu, može se zaključiti da većina nastavnika ume da razlikuje fine, suptilne jezičke nijanse, ali ostaje otvoreno pitanje da li značenja koja pripisuju tim razlikama odgovaraju. To što nastavnik prepoznaje da je jedan iskaz precizniji od drugog ne znači nužno da uočava razlike u značenjima ovih iskaza. Utvrđivanje značenja može da bude jedan od zadataka nekog narednog istraživanja.

## **1.2. Karakteristike tipičnog neuspešnog učenika**

Sledeći deo naše analize odnosio se na utvrđivanje karakteristika neuspešnih učenika. Nastavnicima je ponuđeno devet binarnih varijabli i od njih se očekivalo da se odluče za jednu od vrednosti na svakoj od varijabli. Reč je o sledećim varijablama:

- dečak-devojčica
- urednog fizičkog izgleda-neuredne spoljašnosti
- intelektualno sposoban- smanjenih intelektualnih sposobnosti
- zainteresovan za nastavu-nezainteresovan za nastavu

- sa porodičnim problemima- bez porodičnih problema
- sa problemima u učenju-bez problema u učenju
- sa problemima u ponašanju i disciplini-bez problema u ponašanju i disciplini
- redovno posećuje časove-neredovno posećuje časove
- dobro je prihvaćen među vršnjacima-loše je prihvaćen u vršnjačkoj grupi

Prilikom izjašnjavanja na **varijabli pol**, uočili smo da od ukupno 200 nastavnika 32 (16%) nastavnika nisu uopšte odgovorila na ovo pitanje ili su neadekvatno odgovorila označavanjem obe vrednosti (dečak i devojčica). Neki nastavnici su pored ovog iskaza dopisivali svoje komentare koji su bili usmereni na isticanje rodne ravnopravnosti u školi. Ovi nastavnici nisu razumeli da je reč o istraživačkom pitanju utvrđivanja nastavnikove percepcije veze pola i postignuća na koju je ukazano i u relevantnoj literaturi i kroz različite statističke pokazatelje uspešnosti (Skaalvik, 1983; Mandel, Marcus, & Dean, 1995; Peterson & Colangelo, 1996; Spevak & Karinch, 2000; West & Pennell, 2003; Jones & Myliill, 2004; Hoover-Schultz, 2005; Alomar, 2006; Malinić, 2009). Opravdanje za ovakav stav nastavnika možda se može potražiti u činjenici da su u poslednjoj deceniji nastavnici sve češće izloženi zahtevima da se u različitim školskim aktivnostima ne favorizuje pol učenika. Smatramo da pod uticajem kontinuiranih priča o rodnoj ravnopravnosti u školskom kontekstu neki od nastavnika nisu želeli da se opredeljuju na ovoj varijabli. Dakle, na ovo pitanje odgovorilo je 84% nastavnika, a među njima najveći broj (90.5%) smatra da je neuspešan učenik muškog pola ( $\chi^2=110.095$ ,  $p=.000$ ). Dobijeni nalaz je u skladu sa nalazima većine drugih istraživanja i predstavlja stabilan nalaz tokom vremena u našoj i drugim sredinama (Ničković, 1967; Đorđević, 1995; West & Pennell, 2003; Jones & Myliill, 2004; Alomar, 2006; Malinić, 2009).

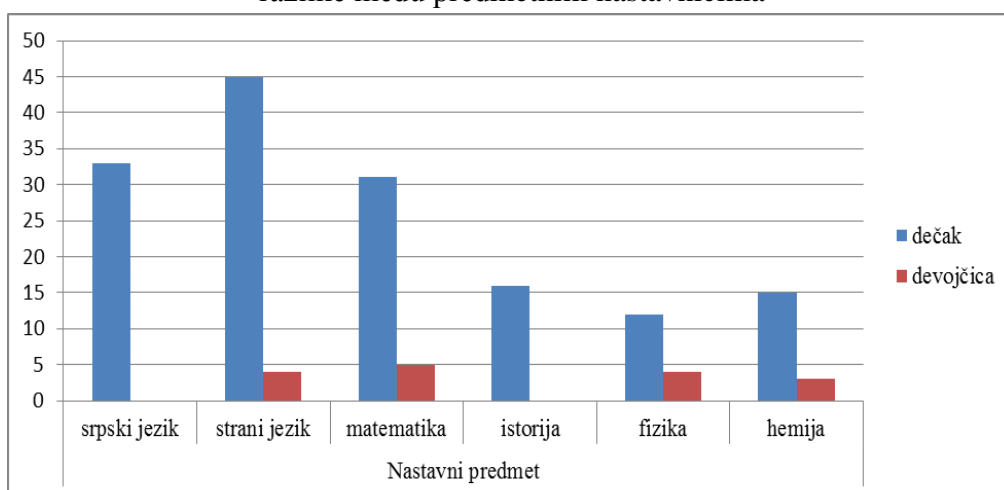
Na osnovu odgovora na drugoj varijabli utvrđeno je da postoje razlike među kategorijama odgovora ( $\chi^2=17.340$ ,  $p=.000$ ) i da većina nastavnika smatra da je tipičan neuspešan učenik neuredne spoljašnosti (64,9%). Na trećoj varijabli, većina nastavnika (64,8%) se opredelila za vrednost smanjene intelektualne sposobnosti ( $\chi^2=17.163$ ,  $p=.000$ ). U pogledu postojanja interesovanja neuspešnih učenika za učenje postignuta je visoka usaglašenost među nastavnicima (97.5%) da je reč o učenicima koji nisu zainteresovani za nastavu ( $\chi^2=179.503$ ,  $p=.000$ ). Na petoj varijabli većina nastavnika (88.3%) se opredelila za vrednost koja odražava prisustvo problema u porodicama iz kojih tipični neuspešni učenici dolaze ( $\chi^2=114.796$ ,  $p=.000$ ). Prema mišljenju većine

nastavnika (86.9%) za neuspešnog učenika su karakteristični problemi u učenju ( $\chi^2=108.588$ ,  $p=.000$ ). Na osnovu izbora nastavnika na sedmoj varijabli utvrđeno je da većina nastavnika (87,4%) smatra da neuspešan učenik ispoljava probleme u ponašanju ( $\chi^2=110.626$ ,  $p=.000$ ). Većina nastavnika je usaglašena (84.4%) i u pogledu stava da tipičan neuspešan učenik neredovno posećuje časove ( $\chi^2=94.317$ ,  $p=.000$ ) kao i da je reč o učencima koji su loše integrisani u svojoj vršnjačkoj grupi (69,5%) ( $\chi^2=30.096$ ,  $p=.000$ ).

*1.2.1. Karakteristike neuspešnog učenika: razlike među nastavnicima u odnosu na pol, nastavni predmet i godine radnog staža*

Uradjeni su Hi-kvadrat testovi kojima je ispitana veza pola nastavnika i svih 9 odlika profila neuspešnog učenika. Nije pronađena veza ovih varijabli - i muški i ženski nastavnici neuspešne učenike percipiraju na isti način. Pored toga, utvrđeno je da se, nastavnici sa kraćim i dužim radnim stažom takođe ne razlikuju u percepcijama 9 odlika karakteristika neuspešnog učenika. Jedina razlika je pronađena u odnosu na nastavni predmet. Hi kvadrat test je ukazao na vezu predmeta koji nastavnici predaju i percepcije pola tipičnog neuspešnog učenika ( $\chi^2=11.57$ ,  $p=.041$ , **Kramerovo V=.262**). Svi nastavnici srpskog jezika i istorije koji su odgovorili na ovo pitanje smatraju da je reč o muškom polu. Nastavnici ostalih predmeta, iako u manjem broju, percipiraju i devojčice kao tipično neuspešne učenike. Razlike među predmetnim nastavnicima u odnosu na percepciju pola tipično neuspešnog učenika grafički su prikazane na Histogramu 2.

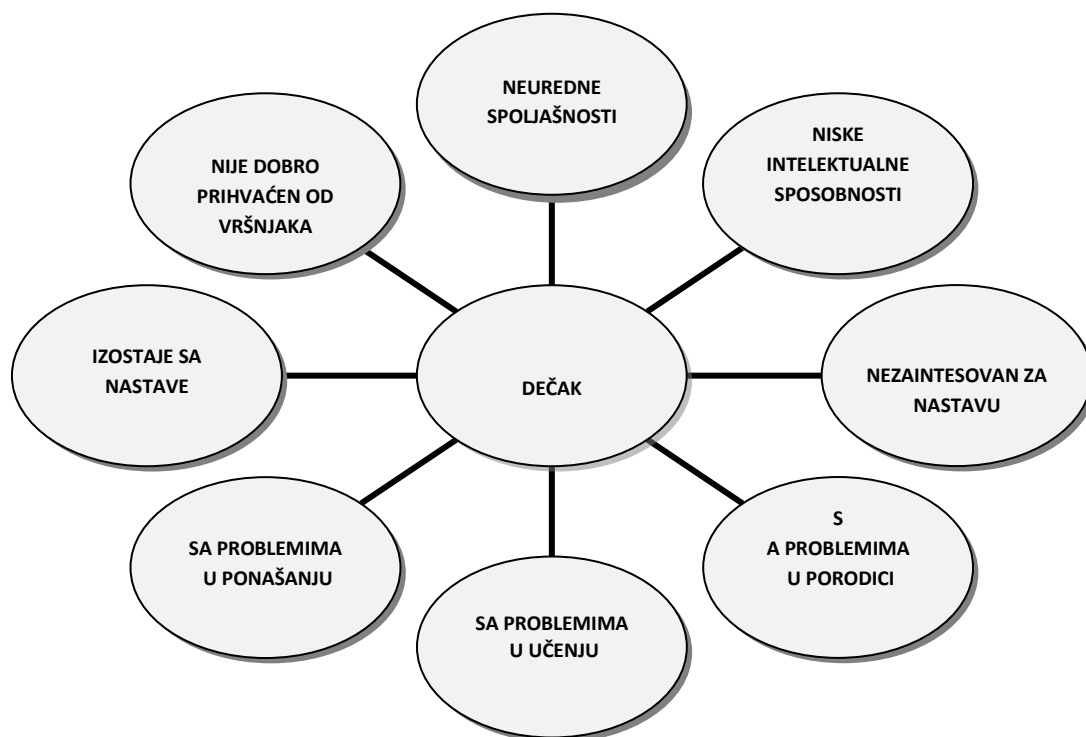
Histogram 2. Percepcija pola tipično neuspešnog učenika: razlike među predmetnim nastavnicima





Na osnovu nastavnčkih percepcija odlika neuspešnih učenika, moglo bi se reći da je tipičan neuspešan učenik dečak, neuredne spoljašnosti, nižih intelektualnih sposobnosti, nezainteresovan za nastavu sa porodičnim problemima, ali i problemima u učenju i ponašanju koji nije dobro prihvaćen u vršnjačkoj grupi (Dijagram 1). Sve navedene odlike u istraživačkoj literaturi su pojedinačno prepoznate kao karakteristike neuspešnih učenika i, u tom smislu, možemo reći da je naš nalaz očekivan.

Dijagram 1: Karakteristike tipičnog neuspešnog učenika



## 2. STAVOVI NASTAVNIKA PREMA ŠKOLSKOM NEUSPEHU I NEUSPEŠNIM UČENICIMA

U cilju identifikovanja pedagoških uverenja nastavnika ispitivali smo njihove stavove prema školskom neuspehu. Ponuđeni su određeni iskazi, a nastavnici su se izjašnjavali u kojoj meri su sa iskazima saglasni. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je broj 1 označavao „uopšte se ne slažem“; broj 2 „uglavnom se ne slažem“; broj 3 „niti se slažem niti se ne slažem“; broj 4 „uglavnom se slažem“; a broj 5 „u potpunosti se slažem“.

Dakle, drugi korak u analizi podataka bio je usmeren na utvrđivanje strukture skale *Stavova nastavnika prema školskom neuspehu i neuspešnim učenicima*. Primenjena je faktorska analiza sa Varimaks rotacijom i utvrđeno je postojanje deset faktora koji objašnjavaju 52.45% procenata varijanse. Pouzdanost skale određena je na osnovu Kronbahovog alfa koeficijenta koji iznosi **0.731**. U Tabeli 1 dati su procenti varijanse za svaki pojedinačni faktor. Nakon faktorizacije, iz dalje analize isključene su one stavke koje nisu gradile stabilne faktore.

Tabela 1. Procenti varijanse za faktore stavova nastavnika prema školskom neuspehu i neuspešnim učenicima

Faktor	NAZIV FAKTORA	% varijanse
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	7,43
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	7,13
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	5,99
4.	Naglašavanje obrazovne, a zanemarivanje vaspitne komponente	5,42
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	5,35
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć.	4,38
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	4,30
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenje pomoći ali škole nemaju uslove da se on primeni	4,20
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	4,15
10.	Neuspeh je izbor učenika	4,10
<b>UKUPNO</b>		<b>52,45</b>

Kao što se može videti prva dva faktora iz ove skale objašnjavaju nešto veći procenat varijabiliteta svih iskaza. Ovi faktori istovremeno odslikavaju i pedagoška uverenja koja nastavnici imaju o školskom neuspehu učenika. Od toga kakvo značenje pripisuju neuspehu učenika, ali i toga da li ga doživljavaju kao promenljivu ili invarijantnu strukturu, zavise dalje aktivnosti nastavnika usmerene na odabir pedagoških rešenja i strategija podrške neuspešnim učenicima. U daljem tekstu detaljnije će biti interpretirana uverenja nastavnika o školskom neuspehu kroz analizu strukture svih dobijenih faktora.

Tabela 2. Sadržaj prvog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>NEUSPEŠNI UČENICI NE MOGU DA SE MENJAJU, ZATO NIŠTA NE PREDUZIMAM</b>	<b>r</b>
Većina neuspešnih učenika me ne voli pa ne mogu da im pomognem.	,682
Čak i kad pogreše nema svrhe da ispravljam odgovore neuspešnih učenika, jer to ništa neće promeniti.	,665
Ne izvodim dopunsku nastavu, jer neuspešni učenici nemaju koristi od nje.	,651
Nema potrebe da neuspešnom učeniku obrazlažem ocenu.	,586
Čini mi se da moja pohvala nema nekog posebnog uticaja na bolje rezultate neuspešnih učenika.	,507
Većinu toga što bih želeo da učinim za neuspešne učenike u našoj školi je neizvodljivo.	,344

Prvi faktor koji se izdvojio nazvali smo „**Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam**“ i on je najviše zasićen iskazom koji sadrži emocionalnu komponentu (učenik me ne voli), a koja nastavniku služi kao izgovor za odsustvo inicijative i izostanak podrške neuspešnim učenicima (ne mogu da mu pomognem). Gotovo svi iskazi koji imaju primarno zasićenje na ovom faktoru odnose se na različite aspekte nastavnikovih pedagoških uverenja o neuspehu na osnovu kojih je moguće izvesti dva zaključka: (1) učenik ne može da se menja i (2) nastavnik ne vidi svrhu sopstvenog investiranja u izvođenje i realizaciju različitih aktivnosti. U ovakav koncept uklapa se mišljenje nastavnika o nesvrishodnosti ispravljanja pogrešnih učeničkih odgovora, organizovanja dopunske nastave, obrazlaganja date ocene ili uticaja pohvale na bolje rezultate učenika u učenju (Tabela 2). Ipak, kroz celokupan sadržaj ovog

faktora moglo bi se reći da „provejava“ uverenje nastavnika o neuspehu kao proishodu nekih ograničenja na koja nije moguće uticati (nije da neće da se menjaju nego ne mogu), a koja su u domenu individualnih sposobnosti učenika. Imajući u vidu Vajnstajnovu (Weinstain, prema: Rubie-Davies, 2010) podelu nastavnika možemo reći da nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru pripadaju tipu nastavnika visoke diferencijacije u nastavi, za koje je karakteristično uverenje da su sposobnosti fiksne i da nastavnici malo mogu da učine da promene uspeh učenika.

Tabela 3. Sadržaj drugog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>NEUSPEŠNI NEĆE DA SE MENJAJU: OTPORNI NA PROMENE</b>	r
Svi moji naponi da pomognem neuspešnom učeniku retko su uspešni, jer oni neće da se menjaju.	,707
Šta god ja pokušao roditelji neuspešnih učenika nisu spremni na saradnju.	,628
Bez obzira kako mu pristupite neuspešenog učenika je uglavnom teško motivisati na učenje.	,574
U grupnom radu neuspešni učenici najčešće „zabušavaju“.	,551
Sa neuspešnim učenicima uglavnom je teško komunicirati.	,507

Sadržaj stavki drugog faktora upućuje na mišljenje nastavnika o školskom neuspehu kao invarijantnoj strukturi, specifičnom fenomenu otpornom na promene, što je posebno jasno naglašeno u prvom iskazu (Tabela 3). Neuspeh učenika je opažen, pre svega, kao izbor učenika, njegov individualni problem. Pored toga, nastavnici smatraju da je neuspeh posledica neključenosti i nedovoljnog angažovanja učenikove porodice oko aktivnosti vezanih za školu. Ovaj faktor smo nazvali „**Neuspešni učenici neće da se menjaju: otporni na promene**“ i on je određen sa 5 iskaza. Poruka ovog faktora bi mogla da bude sledeća: *Ja, nastavnik, nisam odgovoran za neuspeh učenika. Neuspeh proishodi iz učenikovog pristupa školi i učenju (oni neće da se menjaju, s njima je teško komunicirati, kad treba da rade oni „zabušavaju“, nisu motivisani da uče), ali i iz nespemnosti učenikove porodice na saradnju.*

U široj interperpaciji sadržaj drugog faktora je u velikoj meri sličan i različit u odnosu na sadržaj prvog faktora. Sličnost se ogleda u činjenici da u oba slučaja

nastavnici vide školski neuspeh primarno kao posledicu sadejstva faktora koji pripadaju domenu učenika, potom domenu porodice, ali uz odsustvo odgovornosti škole i nastavnika. Dakle, reč je o fenomenu koji je izvan moći nastavnika. Što se tiče razlika, ključna je sadržana u nastavničkim percepcijama najvažnijeg faktora koji doprinosi školskom neuspehu. U prvom faktoru školski neuspeh učenika nastavnici vide kao nedostatak sposobnosti učenika, pa i ulaganje ličnih resursa u rad sa ovim učenicima ne vide kao svrsishodan proces. U drugom faktoru akcenat nije na nesposobnosti učenika, već više na nemotivisanosti učenika, njihovoj nezainteresovanosti, nepridavanju značaja obrazovanju, ličnim uverenjima i značenjima koja pripisuju školi. U najširem smislu, u drugom faktoru su sadržana uverenja nastavnika o neuspešnom učeniku kao nekome ko može, ali neće da se menja, pa je i školski neuspeh percipiran kao osvešćeni izbor učenika koji je iz njegove perspektive smisleniji od drugih alternativa.

Tabela 4. Sadržaj trećeg faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>PEDAGOŠKA KOMPETENTNOST NASTAVNIKA: POZIV U POMOĆ</b>	r
Voleo bih da su me na fakultetu više učili o tome kako pomoći različitim grupama učenika u učenju.	,775
Voleo bih da steknem više znanja o tome kako mogu da pomognem neuspešnom učeniku.	,767
Nedostaje mi više pedagoškog znanja kako da prepoznam načine na koje mogu da pomognem neuspešnim učenicima.	,523
Učenik neuspešan u školi najčešće je neuspešan i izvan škole.	,412

Treći faktor čine četiri iskaza od kojih su tri sadržajno usklađena i na osnovu kojih smo ovaj faktor nazvali „**Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć**“. Sadržaj ovog faktora odražava osvešćenost nastavnika o (1) nedostatku znanja i veština iz domena pedagoške nauke i (2) potrebi za ovim znanjima i veštinama kao delu podrške razvoju strategija pomoći neuspešnim učenicima (Tabela 4). Sadržaj većine iskaza iz ovog faktora u velikoj meri je saglasan sa problemom koji je već opažen u naučnoj i stručnoj zajednici, a koji se odnos na nedovoljnu pedagošku pripremljenost nastavnika u toku inicijalnog obrazovanja. Neopravdano zanemarivanje pedagoških sadržaja u toku osnovnih studija budućih nastavnika, kao i zapostavljanje značaja učenja socioemocionalnih veština neophodnih za rad sa različitim grupama učenika u školi

rezultira uskoprofilisanim nastavnim kadrom uskraćenim za osnovu na kojoj je moguće izgraditi lični profesionalizam. Usled nedostatka „pedagoškog arsenala“, sasvim je očekivano da nastavnici ne mogu da prepoznaju načine na koje mogu da pomognu učeniku sa problemima u učenju, ponašanju, a posledično i u postignuću. Ovaj problem nije tako izražen na učiteljskim fakultetima ali na nastavničkim jeste. Budući učitelji dobijaju mnogo više pedagoškog znanja od budućih nastavnika i samim tim su osetljiviji na probleme učenika pa je njihov pristup deci emocionalno bogatiji, dublji i sadržajni. Još jednom treba podsetiti na nalaze onih istraživanja u kojima je jasno ukazano na značaj pedagoškog aspekta nastavničke profesije od čije zastupljenost u nastavi zavisi kvalitet procesa učenja učenika (prema: Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Tabela 5. Sadržaj četvrtog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>ISTICANJE OBRAZOVNE, A ZANEMARIVANJE VASBITNE KOMPONENTE</b>	<b>r</b>
Nisam dovoljno kompetentan da se bavim socijalnim i emocionalnim problemima neuspešnih učenika.	,738
Posao nastavnika previše je zahtevan da bi se još bavio problemima neuspešnih učenika.	,565
Moj zadatak je da učenicima prenesem znanje, a ne da ih motivišem da uče.	,456
Nije moj problem što se učenik ljuti kad mu dam slabu ocenu.	,432
Izgovori neuspešnih učenika zašto nisu naučili kod mene ne prolaze.	,397

Četvrti faktor koji se izdvojio zasićen je iskazima u kojima je naglašen izostanak vaspitne komponente u nastavnikovom radu sa neuspešnim učenicima (Tabela 5). Zanemarivanje vaspitne funkcije nastavničkog poziva može se tumačiti (1) kao posledica nedovoljne pedagoške pripremljenosti nastavnika za rad sa različitim kategorijama učenika i za suočavanje sa različitim izazovima u odeljenju, ali i (2) kao proishod ličnih pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu. U prvom tumačenju razdvajanje obrazovne i vaspitne uloge nastavnika može biti zasnovano na njihovom osećanju nedovoljne kompetentnosti i nesigurnosti u sopstvene sposobnosti da neuspešnim učenicima pruže potrebnu pomoć. Nastavnik prihvata činjenicu da nije dovoljno pedagoški kompetentan za uvažavanje različitih aspekata učenikove ličnosti. U drugom slučaju, značenje određuje akciju. Ako je neuspeh shvaćen kao individualni

problem učenika, posledica sniženih intelektualnih sposobnosti ili izostanka motivacije i interesovanja učenika i ako nastavnik smatra da nije odgovoran za uspeh svojih učenika mala je verovatnoća da će preuzeti akciju ili aktivnost koja će biti usmerena na poboljšanje školske uspešnosti učenika. Isticajem značaja obrazovne komponente, a zanemarivanjem vaspitne (moj zadatak je da učenicima prenesem znanje, a ne da ih motivišem da uče), neuviđanjem značaja i nepridavanjem pažnje učeničkim reakcijama i problemima (ne zanima me zašto učenik nije naučio, nije moj problem što se zbog ocene ljuti) nastavnici često zatvaraju komunikacioni kanal sa učenicima. Na taj način, nastavnici mogu da ispolje i komunikacionu nekompetentnost i tako onemoguće uspostavljanje saradnje u cilju podsticanja učenikovog obrazovnog napretka. Nastavnikovo zapostavljanje vaspitne komponente vodi ka zanemarivanju učenikovog socioemocionalnog razvoja za koji se može reći da predstavlja nerazdvojni deo njegovog obrazovnog napretka. Ovaj faktor odslikava nastavnika koji nije spreman da se menja i svi oni koji imaju visoke skorove na ovom faktoru uglavnom su rigidni za promene.

Tabela 6. Sadržaj petog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>ZNAM KAKAV NAČIN RADA ODGOVARA NEUSPEŠNIM UČENICIMA</b>	<b>r</b>
Mislim da je timski rad najbolji način da neuspešni učenici nešto nauče.	,811
Mislim da neuspešnim učenicima frontalni rad na času manje odgovara nego grupni rad.	,769
Mislim da bi neuspešnim učenicima više odgovarali fleksibilni materijali za učenje.	,432
Verujem da neuspešnim učenicima više odgovara da ih usmeno ispitujem nego pismeno.	,317

Sadržaj petog faktora (Tabela 6) visoko je zasićen uverenjima nastavnika o pozitivnoj korelaciji između timskog rada kao forme kooperativnog učenja i školske uspešnosti učenika. Ovaj faktor, koji smo nazvali “**Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima**” čine četiri iskaza koja su međusobno kompatibilna i koja odslikavaju metod i oblik rada, vrste materijala i načine ispitivanja koji su i u literaturi prepoznati kao poželjni u radu sa neuspešnim učenicima (Webb, 1989; Dunn, 1995; Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; Porter, 2000; Waxman, Padron, & Arnold, 2001).

Tabela 7. Sadržaj šestog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>VERUJEM DA SAM ODGOVORAN, ALI NEMAM VREMENA DA PRUŽIM POMOĆ</b>	<b>r</b>
Pomogao bih neuspešnim učenicima u učenju, ali nemam dovoljno vremena za to.	,652
Za mene su svi učenici isti.	-,487
Za neuspeh učenika u školi nastavnici su najmanje odgovorni.	,357

U šestom faktoru su se grupisala tri iskaza koja se odnose na uverenja nastavnika o ličnoj odgovornosti za obrazovne ishode i školsko postignuće učenika. Sadržaj ovog faktora najviše je zasićen iskazom u kome nastavnici indirektno poriču odgovornost za neuspeh učenika koristeći nedostatak vremena kao izgovor za nepružanje podrške učeniku koji nije uspešan. Iako su svesni individualnih razlika među učenicima, koje u određenoj meri utiču na njegovo postignuće u školi, nastavnici smatraju da je njihov udeo odgovornosti u postignuću učenika mali (Tabela 7). Ovaj faktor smo nazvali: *Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć*. Kada u diskursu o školskom neuspehu Gal i Densmor (Gale & Densmore, 2002) razmatraju specifičnosti iz domena individualnih razlika među učenicima oni naglašavaju mogućnost da nastavnici nehotice mogu da upadnu u zamke. Na primer, nastavnik može da se trudi da radi tako da ne uzima u obzir razlike među učenicima (polne; socioekonomske, etničke) uz obrazloženje da ne želi da izdvaja nikoga posebno. Sa pedagoškog aspekta gledano ignorisanje određenih razloga je poželjno kako bi se izbegla socijalna segregacija i posledice stereotipnih uverenja. Međutim, ignorisanje individualnih razlika u kontekstu prilagođavanja sopstvene nastavne prakse stilovima učenja, mogućnostima i ograničenjima učenika može da utiče na percepciju lične odgovornosti nastavnika u obrazovnim ishodima i postignuću učenika, al i na izbor strategija podrške i pomoći u procesu učenja. Uvažavanje i poštovanje razlika je neophodan faktor školske uspešnosti učenika (prema: Gale & Densmore, 2002), preduslov prevencije neuspeha, kao i deo strategije u interventnim programima podrške neuspešnim učenicima u kojima su nastavnici osvestili deo svoje odgovornosti u postignuću učenika.



Tabela 8. Sadržaj sedmog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>POSLUŠNOST NEUSPEŠNOG UČENIKA TREBA NAGRADITI</b>	r
Učenik zna da ako je na mom času miran i disciplinovan sigurno neće imati slabu ocenu.	,771
Kada bih samo primetio da su neuspešni učenici zainteresovani za moj predmet našao bih načina da im pomognem.	,631

U sedmom faktoru su se izdvojila dva iskaza između kojih ne postoji očigledna korelaciona veza (Tabela 8). Sadržaj prvog iskaza ukazuje na vrstu neprikladnog potkrepljenja nastavnika kao odgovor na prikladno ponašanje neuspešnog učenika. Ovaj iskaz, koji reprezentuje pedagoški neopravdan čin i koji bi se mogao nazvati i *Poslušnošću do ocene*, odslikava ne tako retku pojavu iz nastavne prakse istovremeno ukazujući na nastavnikovo neprepoznavanje funkcija ocene i ocenjivanja u nastavnom procesu. Drugi iskaz odslikava uverenja nastavnika o neuspešnom učeniku kao nezainteresovanom učeniku koji je odgovoran za to što nastavnik ne pokazuje inicijativu da mu pomogne i da ga podrži. Zbog veće zasićenosti sadržajem prvog iskaza ovaj faktor smo nazvali **“Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi”**. Nagrađivanje i kažnjavanje ocenom predstavlja uobičajeni deo prakse velikog broja nastavnika o čemu svedoče i istraživački nalazi iz naše sredine (Milanović-Nahod i Malinić, 2004; Malinić i Komlenović, 2010).

Tabela 9. Sadržaj osmog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>IOP JE JEDNO OD REŠENJE POMOĆI, ALI ŠKOLE NEMAJU USLOVA DA SE ON PRIMENI</b>	r
Individualni obrazovni plan (IOP) za neuspešnog učenika nemoguće je ostvariti u uslovima naše škole.	,679
Smatram da je pravljenje individualnog obrazovnog plana za svakog neuspešnog učenika jedino smisleno rešenje pomoći.	-,668

Sadržaj stavki osmog faktora se odnosi na uverenja nastavnika o mogućnostima individualnog rada sa neuspešnim učenicima (Tabela 9). Ova uverenja se javljaju u vidu mišljenja o Individualnom obrazovnom plana (IOP) za neuspešne učenike kao jednom od sistemskih rešenja podrške različitim kategorijama dece. Iz sadržaja navedenog faktora može se zaključiti da je IOP prepoznat kao jedno od rešenja podrške i pomoći

neuspešnim učenicima, ali da postoje različita ograničenja u primeni ove meri. O vrstama ograničenja može se govoriti samo na nivou pretpostavki. Ovaj faktor smo nazvali: **“Individualni obrazovni plan je jedno od rešenje pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni”**.

Tabela 10. Sadržaj devetog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>STIGMATIZACIJA NEUSPEŠNIH UČENIKA</b>	r
Za neuspešne učenike je najbolje da su odeljenja formirana tako da u njima sede sa učenicima sličnih sposobnosti.	,769

Deveti faktor koji se izdvojio u analizi rezultata dobijenih na skali uverenja i stavova nastavnika prema školskom neuspehu i neuspešnim učenicima zasićen je sadržajem samo jedne stavke (Tabela 10). Ovaj faktor, koji smo nazvali **Stigmatizacija neuspešnih učenika**, ukazuje na uverenja nastavnika o značaju i ulozi sposobnosti u postizanju školske uspešnosti učenika, kao i na zanemarivanje socioemocionalnih posledica homogenizacije odeljenja prema sposobnostima učenika. Izdvajanje neuspešnih učenika u posebna odeljenja i grupisanje prema sposobnostima predstavlja marginalizaciju ovih učenika i ozbiljan socijalni problem o kome se dosta raspravljalo u stručnoj literaturi (Thrumman & Wolfe, 1999).

Tabela 11. Sadržaj desetog faktora skale uverenja i stavova nastavnika

<b>NEUSPEH JE IZBOR UČENIKA</b>	r
Većina neuspešnih učenika može da ima bolji uspeh u školi.	,805
Kada bi samo hteli, neuspešni učenici bi mogli da nauče uz moju pomoć.	,567

Poslednji faktor sadrži dva iskaza čiji su sadržaji veoma kompatibilni i koji zajedno odlikavaju uverenja nastavnika o školskom neuspehu kao ličnom izboru učenika (Tabela 11). Ako želi i hoće učenik može da bude uspešniji u školi i u tom slučaju može da očekuje pomoć nastavnika. Dakle, inicijativa za promenom očekuje se da krene od učenika. Podršku ovom faktoru možemo naći u konsturuktivističkoj psihologiji u kojoj je akcenat na ličnom značenju doživljenih fenomena, u ovom slučaju školskog neuspeha i na razumevanju nečijeg ponašanja kao manifestacije tih značenja. Dakle neuspeh nije nastao kao posledica nekih negativnih, loših okolnosti, već kao posledica delovanja

nekim ličnim strategijama pojedinca koje za njega imaju značenje (Stojnov, Džinović i Pavlović, 2008). Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru poseduju setove uverenja o neuspehu kao izboru i volji učenika, a ne kao posledici niskih intelektualnih sposobnosti učenika.

Nakon opisa faktora i njihovog sadržaja **formirali smo 10 grupnih skorova dobijenih na 10 faktora na osnovu faktorske analize**. Sledeći korak u analizi je bio da se utvrdi intezitet tih skorova, koji varaju u intervalu od 1 do 5. U nameri da testiramo značajnost razlika skorova na faktorima od prosečne vrednosti u analizi dobijenih faktora **primenjen je t-test**. Utvrđeno je da su svi t testovi značajni ( $p < .001$ ), osim t testova za faktore četiri, osam i deset, odnosno faktore koje smo nazvali *Naglašavanje obrazovne, a zapostavljanje vaspitne komponente, Individualni obrazovni plan je jedino od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni i Neuspeh je izbor učenika*. Na osnovu ovog testa možemo da tvrdimo da nastavnici na svim skorovima imaju vrednosti koje su niže ili više od proseka, osim na faktorima četiri, osam i deset gde su dobijeni skorovi prosečni. U Tabeli 12 date su aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova, kao i testovi kojima smo testirali da li se ovi skorovi značajno razlikuju od prosečne vrednosti.

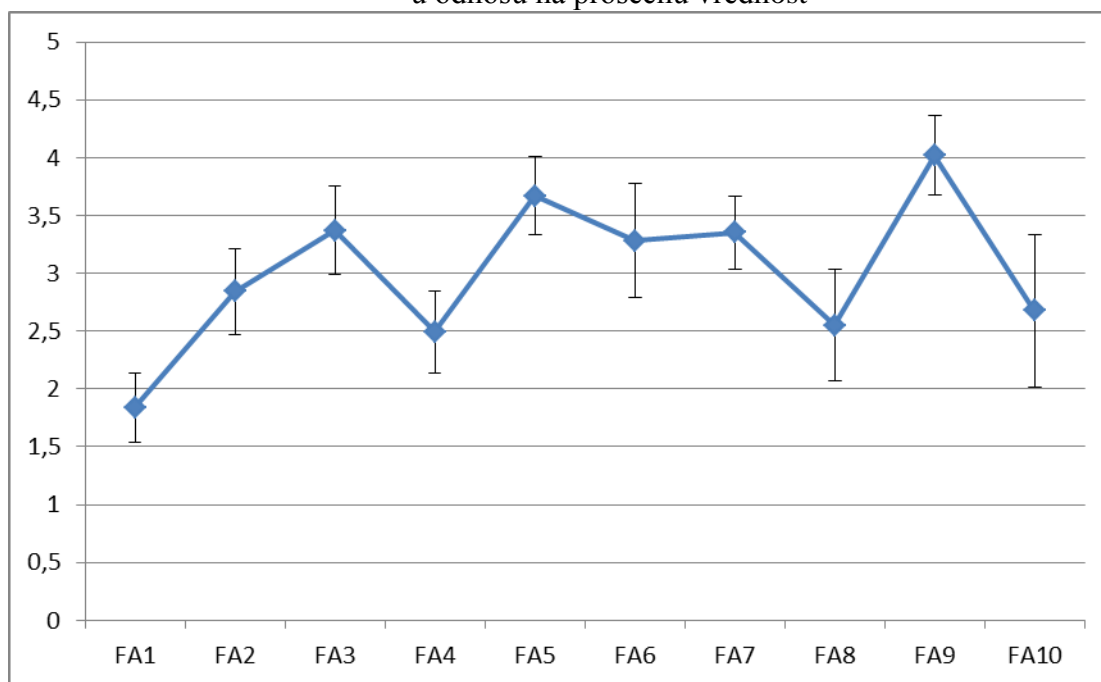
Tabela 12. Grupni skorovi faktora (proseci na faktorima i razlike od proseka) i testovi

Br.	FAKTORI	N	AS	SD	Std. Error Mean	t	df	p
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	200	1,8408	,59340	,04196	-15,710	199	,000
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	200	2,8425	,74216	,05248	6,526	199	,000
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	200	3,3725	,77289	,05465	15,965	199	,000
4.	Naglašavanje obrazovne, a zapostavljanje vaspitne komponente	200	2,4940	,70487	,04984	-,120	199	,904
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	200	3,6688	,67201	,04752	24,596	199	,000
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	200	3,2825	,97915	,06924	11,302	199	,000
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	200	3,3517	,63334	,04478	19,017	199	,000
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći ali škole nemaju uslove da se on primeni	200	2,5525	,95686	,06766	,776	199	,439
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	200	4,0200	,68882	,04871	31,207	199	,000
10.	Neuspeh je izbor učenika	200	2,6750	1,32216	,09349	1,872	199	,063

**Analizom varijanse za ponovljena merenja (ANOVA)** testirali smo značajnost razlika između 10 skorova ( $F(9,199)=130.545$ ,  $p=.000$ ). Utvrđeno je da se skorovi međusobno razlikuju, a post hoc testovi su pokazali pojedinačne razlike. Skor na prvom faktoru: *Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam* značajno se razlikuje od svih ostalih skorova ( $p=.000$ ) i njegova vrednost je najniža. Značajno se od svih ostalih razlikuju i skorovi na petom: *Znam kakav način rada odgovara*

neuspešnim učenicima ( $p=.000$ ) i devetom faktoru: *Sitigmatizacija neuspešnih učenika*. ( $p=.000$ ), ali je njihova vrednost viša od ostalih. Skor dobijen na drugom faktoru: *Nespešni neće da se menjaju: otporni na promene* ne razlikuje se od ostalih skorova osim skora na faktoru deset: *Neuspeh je izbor učenika* ( $p=.089$ ). Skor dobijen na trećem faktoru. *Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć* ne razlikuje se od faktora šest: *Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć* ( $p=.326$ ) i sedam: *Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi* ( $p=.733$ ). Skor koji je dobijen na četvrtom faktoru: *Naglašavanje obrazovne, a zapostavljanje vaspitne komponente* statistički značajno se razlikuje od svih ostalih skorova osim od onih koji su dobijeni na osmom: *IOP je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni* ( $p=.424$ ) i desetom faktoru: *Neuspeh je izbor učenika* ( $p=.071$ ). Kao što je već navedeno skor šestog faktora se ne razlikuje od skora dobijenog na trećem faktoru, ali ni od skora dobijenog na sedmom faktoru ( $p=.391$ ), dok se skor dobijen na osmom ne razlikuje od skorova dobijenih na četvrtom i desetom faktoru: ( $p=.265$ ). Skor desetog faktora ne razlikuje se od skora drugog, četvrtog i osmog faktora ( $p$  vrednosti su već navedene kod ovih faktora). Taj odnos grafički je prikazan na sledeći način:

Grafikon 1. Vrednosti skorova dobijenih na faktorima stava u odnosu na prosečnu vrednost



Imajući u vidu Tabelu 12, a na osnovu svih učinjenih analiza, može se reći da nastavnici imaju najniži skor na prvom faktoru, dok je najviši skor pronađen na devetom faktoru. Najniža vrednost skora na prvom faktoru nam ukazuje da se nastavnici uglavnom slažu da neuspeh nije nepromenljiva kategorija, odnosno da nije reč o invarijantnoj strukturi postignuća učenika. Drugim rečima, nastavnici ispoljavaju uverenje da je školski neuspeh učenika podložan promeni. Najpribližnije prosečnoj vrednosti su grupni skorovi dobijeni na četvrtom i osmom faktoru. Reč je o faktorima čiji sadržaji upućuju na zaključak da nastavnici zapostavljaju vaspitnu komponentu nastavnog rada, a da za primenu sistemskih rešenja pomoći, kao što je IOP, ne postoje uslovi u školi. Na osnovu dobijenih skorova može se reći da su nastavnici neodlučni (ali sa negativnom tendencijom) u pogledu svoje pedagoške kompetentnosti koja se odražava i na primenu preporučenih mera podrške i pomoći neuspešnim učenicima. Skrovi dobijeni na drugom i desetom faktoru su nešto viši od prosečne vrednosti skale. Na osnovu njih se može zaključiti da su nastavnici delimično saglasni u pogledu uverenja o neuspešnim učenicima kao onima koji se opiru promeni, odnosno umereno saglasni u pogledu neuspeha kao izbora učenika. Vrednosti skorova dobijenih na trećem, petom, šestom i sedmom faktoru su umereno pozitivnog inteziteta i kreću se u rasponu od 3,28 do 3,67. Ovi skorovi ukazuju da su nastavnici uglavnom saglasni da postoji potreba za dodatnim pedagoškim znanjima koja bi im olakšala izbor adekvatnih strategija pomoći i podrške u radu sa neuspešnim učenicima. Pored toga, nastavnici su postigli i usaglašenost u pogledu nivoa svoje didaktičko-metodičke osposobljenosti koja im omogućava da prepoznaju oblike i metode rada adekvatne školskom uspehu učenika. Zanimljivo je da su nastavnici uglavnom usaglašeni i u pogledu percipiranja sopstvene odgovornosti za postignuće učenika, ali da se zbog nedostatka vremena distanciraju od pokušaja rešavanja ovog problema učenika. Dobijeni skor na sedmom faktoru ukazuje na umerenu usaglašenost nastavnika u pogledu nagrađivanja poslušnosti učenika na času. Najviša vrednost skora utvrđena je na faktoru devet, a na osnovu njegovog sadržaja može se reći da su nastavnici uglavnom usaglašeni u stavu da je za neuspešne učenike najbolje da su izdvojeni u odeljenja formirana na osnovu sposobnosti.

## 2.1. Interkorelacije faktora stavova nastavnika prema školskom neuspehu i neuspešnim učenicima

Sledeći korak u analizi predstavljale su **korelacije među faktorima**. Najviša korelacija je utvrđena između prvog i četvrtog faktora ( $r=.486$ ,  $p=.000$ ). To znači da oni koji imaju više skorove na faktoru jedan imaju više skorove i na faktoru četiri. Drugim rečima, nastavnici koji smatraju da neuspešni učenici ne mogu da se menjaju smatraju i da je uloga nastavnika pre da obrazuje nego da vaspitava učenika. Za nijansu niža korelacija pronađena je između drugog i četvrtog faktora ( $r=.482$ ,  $p=.000$ ). Nastavnici koji smatraju da neuspešni učenici neće da se menjaju takođe zanemaruju značaj vaspitne komponente škole. Dakle, zanimljivo je da različita uverenja nastavnika o školskom neuspehu na isti način koresponiraju sa njihovim stavom o prioritetnom aspektu u nastavničkom pozivu. Takođe, visoka pozitivna korelacija utvrđena je između prvog i drugog faktora ( $r=.409$ ,  $p=.000$ ) na osnovu koje je moguće zaključiti da u uzorku postoji jedan broj nastavnika koji smatraju da neuspešni učenici ne mogu i neće da se menjaju. Ostale utvrđene korelacije koje su, takođe, značajne slabijeg su inteziteta i neće biti interpretirane.

Sledeći nivo analize odnosio se na utvđivanje razlika u stavovima nastavnika prena školskom neuspehu u odnosu na pol, dužinu radnog staža i nastavni predmet.

## 2.2. Faktori stava i pol

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja** utvrđene su polne razlike jedino na trećem faktoru  $F(1,199)=5.989$ ,  $p=.015$ . (Tabela 13). To znači da nastavnice imaju značajno više vrednosti na ovom skoru od nastavnika. Nastavnice su svesnije činjenice da im nedostaju pedagoška znanja i veštine neophodne za rad sa neuspešnim učenicima nego njihove muške kolege.

Tabela 13. Polne razlike na trećem faktoru stava

Faktor:		N	M	SD
Pedagoška komeptentost nastavnika: poziv u pomoć				
Pol	ženski	171	3,4269	,73449
	muški	29	3,0517	,91948
Ukupno		200	3,3725	,77289

### 2.3. Faktori stava i dužina radnog staža nastavnika

Korelacija faktora sa dužinom staža nastavnika pokazala je da razlika na faktorima postoji u odnosu na godine radnog iskustva. Najviša je korelacija staža sa prvim faktorom ( $r=.232$ ,  $p=.001$ ), Korelacija je u ovom slučaju pozitivna i znači da stariji nastavnici imaju viši skor na ovom faktoru, odnosno da nastavnici sa više radnog iskustva imaju izraženija uverenja o neuspešni učenicima kao onima koji ne mogu da se menjaju. Na trećem faktoru utvrđena je negativna korelacija ( $r= -.203$ ,  $p=.004$ ) pa tako viši skor imaju mlađi nastavnici. To znači, da nastavnici sa manje radnog iskustva više od iskusnijih kolega ispoljavaju potrebu za boljom pedagoškom kompetentnošću. Na petom faktoru skale stavova takođe je utvrđena korelacija sa radnim stažom ( $r=.200$ ,  $p=.004$ ). Ova korelacija je pozitivna, pa više skorove imaju iskusniji nastavnici. Nastavnici sa više godina radnog iskustva poseduju više znanja o tome kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima. Najniža utvrđena korelacija je između staža i osmog faktora ( $r=.175$ ,  $p=.013$ ). Ova korelacija je pozitivnog smera, pa nastavnici sa dužim radnim stažom više od mlađih kolega smatraju da nema dovoljno uslova za realizaciju IOP-a, kao jedne od pedagoških mera podrške i pomoći neuspešnim učenicima.

### 2.4. Faktori stava i nastavni predmet

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja** utvrđena je značajna veza između predmeta koji nastavnik predaje i četvrtog faktora stava  $F(5,199)=3.753$ ,  $p=.003$ . Postoje značajne razlike među nastavnicima različitih predmeta u pogledu distribucije odgovora na iskaze grupisane u ovom faktoru (Tabela 14). Razlike među predmetnim nastavnicima uočene su primenom Post-hok testova. Utvrđeno je da se nastavnici srpskog jezika značajno razlikuju od nastavnika matematike ( $p=.013$ ) i istorije ( $p=.026$ ). I skorovi nastavnika stranih jezika na četvrtom faktoru se značajno razlikuju od skorova nastavnika matematike ( $p=.007$ ) i istorije ( $p=.020$ ). Nastavnici matematike se još razlikuju i od nastavnika hemije ( $p=.001$ ), a nastavnici hemije se razlikuju i od nastavnika istorije ( $p=.001$ ).

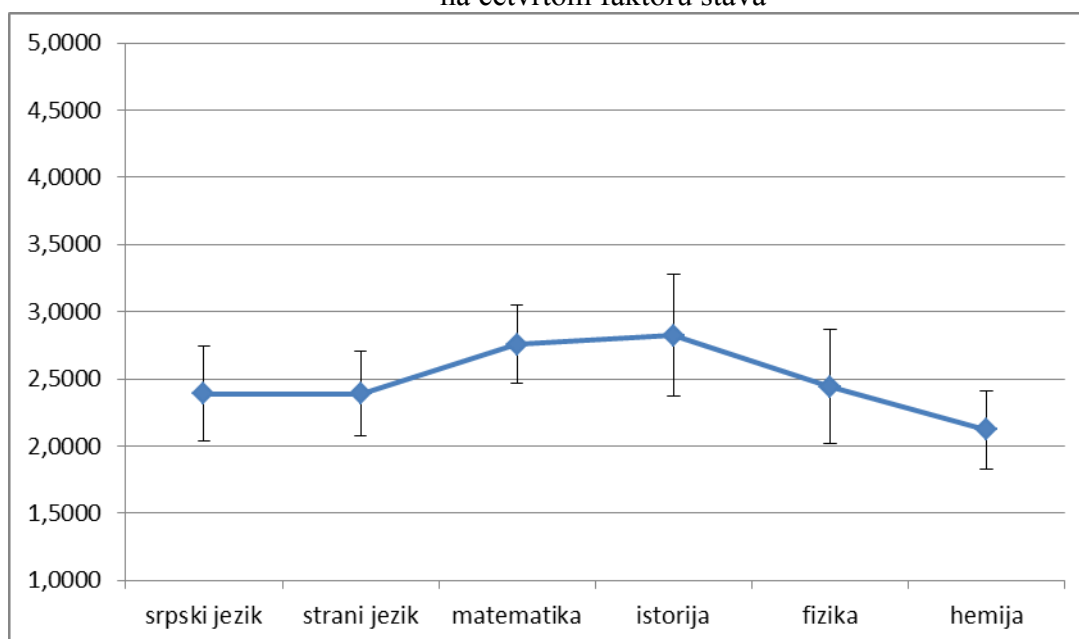


Tabela 14. Razlike među nastavnicima na četvrtom faktoru stava

Isticanje obrazovne i zapostavljanje vaspitne komponente	N	M	SD	
Nastavni predmet	srpski jezik	42	<b>2,3905</b>	,69976
	strani jezik	56	<b>2,3893</b>	,62601
	matematika	46	<b>2,7565</b>	,57799
	istorija	18	<b>2,8222</b>	,90720
	fizika	20	<b>2,4400</b>	,85002
	hemija	18	<b>2,1222</b>	,58265
	Ukupno	200	2,4940	,70487

Najniži skor na ovom faktoru imaju nastavnici hemije, a najviši nastavnici istorije. Nešto viši skor je kod nastavnika matematike, a sličan skor imaju nastavnici srpskog i stranog jezika. Dakle, nastavnici hemije više od svih ostalih nastavnika percipiraju svoju vaspitnu ulogu, dok nastavnici istorije u većoj meri od ostalih pridaju značaj obrazovnom aspektu nastavničkog poziva, što je i grafički prikazano (Grafikon 2). Na osnovu dobijenih nalaza moglo bi se zaključiti da su nastavnici hemije uvereniji u svoju pedagošku kompetentnost nego ostali nastavnici, a da nastavnicima istorije, više nego drugima, nedostaje pedagoške pripremljenosti za rad sa neuspešnim učenicima.

Grafikon 2. Grafički prikaz razlika među predmetnim nastavnicima na četvrtom faktoru stava



### 3. AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA PREMA NEUSPEŠNIM UČENICIMA

Pored toga što smo želeli da saznamo kakvi su stavovi nastavnika prema neuspešnim učenicima i kakva značenja pripisuju školskom neuspehu, naše pažnja bila je usmerena i na identifikovanje konkretnih aktivnosti nastavnika koje realizuju u radu sa neuspešnim učenicima i identifikovanje ponašanja koja se tom prilikom ispoljavaju. Ponuđene su tvrdnje koje su sadržale određene nastavne postupke, a od nastavnika se očekivalo da procene inteziteta njihovog prusustva u sopstvenoj nastavnoj praksi. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je 1 označavalo „Nikad“, 2 „Veoma retko“, 3 „Povremeno“, 4 „Često“, a 5 „Gotovo uvek“.

Na stavkama koje se tiču aktivnosti i ponašanja nastavnika izvršena je faktorska analiza sa Varimaks rotacijom. Utvrđeno je postojanje devet faktora koji ukupno objašnjavaju 42.17% varijanse (Tabela 1). Koeficijent unutrašnje konzistentnosti skale (Kronbahov alfa) iznosio je **0.853**. Nakon faktorizacije iz dalje analize isključene su one stavke koje nisu gradile stabilne faktore.

Tabela 1. Procenti varijanse za faktore aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnom učeniku

Faktor	NAZIV FAKTORA	% Varijanse
1.	Motivisan da pomaže	6,44
2.	Podstiče samostalnost učenika u učenju	6,28
3.	Fleksibilan nastavnik koji uvažava individualne razlike i mogućnosti	6,24
4.	Nastavnik koji inicira saradnju	6,17
5.	Ohrabruje i podržava neuspešne učenike	4,24
6.	Obeshrabrujući (demotivišući) postupci nastavnika	3,83
7.	Niska obrazovna očekivanja	3,21
8.	Daje dopunske instrukcije učeniku	3,07
9.	Subjektivnost u ocenjivanju	2,50
<b>UKUPNO</b>		<b>42,17</b>

U daljem tekstu detaljnije ćemo analizirati sadržaj svakog od dobijenih faktora.

Tabela 2. Sadržaj prvog faktora podskale aktivnosti i ponašanja nastavnika

MOTIVISAN DA POMAŽE	r
Pomažem neuspešnom učeniku da se oslobodi negativnih predubedenja o meni ili mom predmetu.	.773
Motiviše me saznanje da sam pomogao neuspešnom učeniku da prevaziđe probleme u učenju.	.727
Preispitujem svoj rad, da vidim gde grešim u radu sa neuspešnim učenicima.	.639
Razumem da učenik ne može da ostavi iza sebe svoje probleme kad dođe u školu.	.334
Neuspešni učenici tačno znaju šta za pozitivnu ocenu očekujem da znaju	.305

Prvi faktor skale aktivnosti i ponašanja nastavnika sadrži pet stavki koje u najvećoj meri odslikavaju nastavnika motivisanog da iskaže razumevanje i pruži podršku i pomoć neuspešnim učenicima. Stoga smo ovaj faktor i nazvali “**Motivisan da pomaže**”. Sadržaj ovog faktora najviše je zasićen iskazom koji se odnosi na nastavnikovo angažovanje u cilju optimizacije uslova za uspešniji rad sa neuspešnim učenicima kroz razbijanje njihovih negativnih predubedenja o nastavniku ili nastavnom predmetu (Tabela 2). Ponekada učenici dolaze u školu sa *a priori* negativnim stavom prema nekom nastavnom predmetu, najčešće onom prema kome nemaju afiniteta ili onom za koji se plaše da nemaju dovoljno razvijene sposobnosti da bi u toj predmetnoj oblasti ostvarili školski uspeh. Takođe, dešava se da učenici imaju i negativan stav prema nastavniku koji je najčešće formiran na osnovu ličnog afiniteta prema predmetu koji nastavnik predaje ili na osnovu iskustava drugih učenika sa tim nastavnikom. U prvom slučaju učenik poistovećuje negativan odnos prema gradivu predmeta sa odnosom prema nastavniku koji ga predaje. U drugom slučaju loše iskustvo neke druge osobe, na primer starijeg brata ili sestre, sa nastavnikom nekog predmeta kod jednog broja učenika proizvodi *a priori* očekivanja o nužnom razvijanju problemske situacije sa istim nastavnikom, što ne mora biti slučaj. Do sličnih očekivanja dolazi i kada je reč o nastavniku koga kroz više generacija učenika „prati glas“ da je strog, krut, zatvoren, usmeren pre na davanje slabih nego dobrih ocena. Iz navedenog se može zapaziti da je angažovanje i usmerenost nastavnika na razbijanje predubedenja učenika od krucijalnog

značaja za uspostavljanje i razvijanje saradnje koja je usmerena na promene obrazovnih ishoda neuspešnih učenika i poboljšanje njihove školske uspešnosti. Sadržaj druge stavke ukazuje na reciprocitet u motivaciji. Nastavnik koji u motivisanju neuspešnih učenika da prevaziđu teškoće u procesu učenja vidi rezultate uloženi ličnih resursa dodatno je motivisan za nastavak svog rada. Činjenica da su uloženo vreme, lični trud i odabrani načini podrške neuspešnom učeniku imali efekta i da su rezultirali u boljem razumevanju, učenju i školskoj uspešnosti učenika može da ima snažno motivaciono dejstvo na nastavnika i da deluje kao podsticaj za njegovo dalje angažovanje. U vezi sa tim je i sadržaj treće stavke u kojoj je iskazan jedan od najvažnijih načina unapređivanja sopstvene nastavne prakse. Sagledavanje ostvarenih rezultata, identifikovanje prepreka i teškoća u radu sa neuspešnim učenicima, razmatranje značenja i angažovanje na promeni jedan su od načina profesionalnog razvoja nastavnika. Motivisan nastavnik je spreman da menja svoju praksu da bi pomogao neuspešnim učenicima, a deo njegove motivacije sadržan je u ispoljavanju jasnih očekivanja od učenika i iskazivanju razumevanja učenika. Uvažavanje i prihvatanje mogućnosti da učenik ima neki problem izvan škole koji ga blokira u obavljanju školskih aktivnosti ukazuje na pedagoški kompetentnog nastavnika kome je bitan učenik, a ne samo neki aspekti učenikovog rada i ponašanja u procesu učenja.

Tabela 3. Sadržaj drugog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>PODSTIČE SAMOSTALNOST UČENIKA U UČENJU</b>	<b>r</b>
Usmeravam neuspešne učenike da sami uvide gde su pogrešili.	.576
Kad vidim da neuspešan učenik ima problem u učenju, podstičem ga da sam nađe rešenje.	.551
Podstičem neuspešnog učenika da uči na način na koje mu to najviše odgovara.	.462
Dajem dodatna objašnjenja neuspešnim učenicima na času.	.450
Ohrabrujem neuspešne učenike da se uključe u diskusiju na času.	.420
Hvalim i najmanji pomak koji neuspešan učenik napravi u učenju.	.398
Trudim sa da neuspešnim učenicima dam smernice kako da uče.	.213

U drugom faktoru su se grupisale stavke koje odlikavaju **nastavnika usmerenog na podsticanje samostalnog rada učenika**. Reč je o nastavniku koji vođenje učenika kroz greške vidi kao deo procesa učenja i kome je važno da učenik samostalno nađe rešenje nekog nastavnog problema. Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru ohrabruju neuspešne učenike da se uključe u grupnu diskusiju kako bi ih podstakli na aktivno razmišljanje, spremni su da pruže dodatna uputstva slabom učeniku ukoliko su potrebna, ali i da prihvate mogućnost da učenici uče na različite načine, odnosno da poseduju različite stilove učenja (Tabela 3). Podsticanje učenika na samostalnost u radu, između ostalog, upućuje na nastavnikovo prepoznavanje motivacionog dejstva povratne informacije na bolje obrazovne ishode učenika. Reč je o značajnom aspektu nastavnikove svakodnevne prakse koji je prepoznat u istraživanjima povezanosti postupaka nastavnika i školskog postignuća učenika (Good & Brophy, 1991; prema: Lutz, Guthrie & Davis, 2006; Gordon, 2008; Siewert, 2011).

Tabela 4. Sadržaj trećeg faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>FLEKSIBILAN NASTAVNIK KOJI UVAŽAVA INDIVIDUALNE RAZLIKE I MOGUĆNOSTI</b>	<b>r</b>
Trudim se da saznam čime se neuspešni učenici bave van škole i da to povežem sa nastavnim sadržajem.	<b>.594</b>
Upućujem (ohrabrujem) neuspešne učenike da uče uz pomoć drugih izvora, a ne samo knjige.	<b>.496</b>
Tražim od neuspešnih učenika da sami smišljaju primere da bi proverio da li su razumeli gradivo koje su učili.	<b>.485</b>
Potpitanjima usmeravam neuspešnog učenika ka tačnom odgovoru.	<b>.462</b>
Da bi olakšao učenje neuspešnim učenicima posebno naglašavam ključne pojmove.	<b>.414</b>
Predlažem neuspešnim učenicima da sami izaberu deo gradiva koji žele da pripreme za odgovaranje.	<b>.363</b>
Trudim se da na času organizujem rad tako da neuspešni učenici rade u paru ili grupi sa boljim učenicima.	<b>.350</b>
Zajedno sa neuspešnim učenikom prolazim kroz gradiva koje je on zapostavio.	<b>.307</b>
Trudim se da gradivo podelim na sitnije delove kako bi neuspešnim učenicima olakšao učenje.	<b>.295</b>

Najveći broj stavki iz skale aktivnosti i ponašanja nastavnika grupisan je u trećem faktoru, a njegov sadržaj odlikava **fleksibilnog nastavnika** koji praktično primenjuje opšta didaktička načela uz uvažavanje individualnih razlika i mogućnosti neuspešnih učenika (Tabela 4). Sadržaj ovog faktora uključuje veoma konkretne aktivnosti nastavnika za koje je utvrđeno da pozitivno utiču na postignuće učenika (Good & Brophy, 1991; Meyer, 2005). Na primer, nastavnik pokazuje interesovanje za različite aspekte života učenika izvan škole i koristi ih u obrazovne svrhe. Uvažavanjem svakodnevnog iskustva učenika nastavnik povezuje dva konteksta koja su u percepciji neuspešnih učenika često nespojiva. Iskustva iz prakse pokazuju da su neki neuspešni učenici uvereni da škola i život izvan škole nemaju mnogo dodirnih tačaka i u odnosu na ta uverenja oni formiraju stavove prema aktivnostima i obavezama u školskom kontekstu. Tako formirani stavovi se odražavaju na većinu dešavanja u školi, posebno na nastavne aktivnosti, učenje i ponašanje učenika, što sve zajedno rezultira u školskom neuspehu. Stoga, angažovanje nastavnika u „premošćavanju“ jaza između dva konteksta ukazuje na fleksibilnog nastavnika koji svoju praksu posmatra kao procesni fenomen koji se kontinuirano redefiniše u skladu sa potrebama u učionici. Jedna od karakteristika fleksibilnih nastavnika je prihvatanje različitih medija kao izvora znanja i upućivanje učenika na aktivno učenje putem njih. Na primer, nastavne teme se mogu produbiti, obogatiti ili učiniti zanimljivijim putem samostalnog istraživačkog rada učenika uz korišćenje Interneta. Reč je o mediju koji poznaje većina učenika i njegovo korišćenje u obrazovne svrhe čini učenje zanimljivijom i prijemčljivijom aktivnošću. Nastavnici sa visokim skorovima na ovom faktoru uvažavaju individualne razlike među učenicima i ispoljavaju visok nivo metodičke pripremljenosti, što se ogleda u odabiru metoda, oblika rada i organizaciji različitih nastavnih aktivnosti.

Tabela 5. Sadržaj četvrtog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>NASTAVNIK KOJI INICIRA SARADNJU</b>	<b>r</b>
Savetujem roditelje neuspešnih učenika šta da preduzmu kod kuće kako bi im pomogli da poprave uspeh.	<b>.797</b>
Podstičem roditelje neuspešnih učenika da dolaze na “otvorena vrata” i roditeljske sastanke.	<b>.765</b>
Čim primetim da učenik ima problema u učenju obavestim razrednog starešinu o tome.	<b>.577</b>

Sadržaj četvrtog faktora je zasićen iskazima koji upućuju na **nastavnikovo angažovanje u oblasti saradnje** sa roditeljima neuspešnih učenika i njihovim razrednim starešinama (Tabela 5). Nastavnik je taj koji pokazuje inicijativu u uspostavljanju i razvijanju saradnje sa roditeljima kroz podsticanje (1) interesovanja roditelja za postignuće i ponašanje deteta, kao i (2) aktivne participacije i uključivanje roditelja u školski život i školske obaveze deteta izvan škole. Inicijativa za saradnjom može da pođe od škole ili od roditelja (Spera, 2005), ali treba imati u vidu da uverenje nastavnika u značaj roditeljske participacije u prevazilaženju neuspeha učenika utiče na nastavnikovo angažovanje u cilju pružanja podrške i pomoći ovim učenicima (Berthelsen & Walker, 2008). Zato je veoma važno da roditelji pokažu nastavniku da su zainteresovani da postanu partneri u obezbeđivanju podrške učeniku da prevaziđe neuspeh (Spevak & Karinch, 2000; Spera, 2005). Utvrđena je pozitivna veza između uključenosti roditelja u školski život deteta i njegovog postignuća u školi (Davie, 1979; Becher, 1984; Levin & Belfield, 2003; Hill & Taylor, 2004; Driessen, Smit & Slegers, 2005; Clark, 2005; Kyriakides, 2005; Flouri, 2006; Berthelsen & Walker, 2008). Treba naglasiti da visoke skorove na ovom faktoru imaju oni nastavnici koji razmenjuju i informacije o ponašanju i postignuću učenika sa kolegama, u ovom slučaju razrednim starešinama neuspešnih učenika.

Tabela 6. Sadržaj petog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>OHRABRUJE I PODRŽAVA NEUSPEŠNE UČENIKE</b>	<b>r</b>
Podstičem (ohrabrujem) ideje neuspešnih učenika.	<b>.722</b>
Podstičem neuspešne učenike da iznesu svoja mišljenja, čak i ako su pogrešna.	<b>.682</b>
Uvažavam način razmišljanja neuspešnih učenika o nekom nastavnom problemu.	<b>.622</b>

U petom faktoru su se grupisale tri stavke na osnovu čijeg sadržaja se može govoriti o aktivnostima i ponašanjima nastavnika kojima se neuspešni učenici **ohrabruju da budu aktivni u procesu učenju** (Tabela 6). Nastavnik koji podstiče učenike da iznose svoje ideje i razmišljanja, čak i ako su pogrešna, koji je spreman da uvaži njihova razmišljanja o nekom nastavnom problemu, iskazuje visok nivo pedagoške osetljivosti prema učenicima koji najčešće nemaju mogućnost da pokažu da znaju da misle ili govore o nekom nastavnom problemu. Na osnovu iskustva uz prakse moglo bi se reći da

nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru predstavljaju redak, ali dragocen resurs u školama, iz najmanje dva razloga. Prvo, pružajući priliku neuspešnom učeniku da kaže šta misli o nekom nastavnom problemu nastavnik mu šalje poruku da je njegovo mišljenje podjednako bitno kao i mišljenje drugih učenika u odeljenju, odnosno da neuspešnog učenika smatra dovoljno važnim da mu pokloni neraspodeljenu pažnju. Drugo, ovakvo ponašanje nastavnika može da podstakne izgrađivanje poverenja u interpersonalnom odnosu sa učenikom ili da već postojeće poverenje ojača. Uspostavljeno poverenje može da predstavlja polaznu osnovu za iznalaženje strategija podrške i pomoći neuspešnom učeniku u procesu učenja. Nastavnik koji uvažava mišljenje svih, pa i neuspešnih učenika, pokazuje visok nivo pedagoške kompetetnosti koja je u skladu sa načelima vaspitno obrazovnog rada u školi. Ovde bi trebalo podsetiti na činjenicu da otpor prema nastavnom predmetu neuspešni učenici često prenose i na otpor prema nastavniku koji predmet predaje, pa bi ohrabrivanje i podsticanje učenika da govore i iznose svoje ideje, odnosno stvaranje mogućnosti da ih drugi čuju, moglo da pomogne učeniku da shvati sa čim ili kim ima problem: sa gradivom nastavnog predmeta ili ponašanjem i očekivanjima nastavnika.

Tabela 7. Sadržaj šestog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>OBESHABRUJUĆI (DEMOTIVIŠUĆI) POSTUPCI NASTAVNIKA</b>	<b>r</b>
Nemam podršku kolega kad pokušam da pomognem nekom neuspešnom učeniku.	<b>.459</b>
Od neuspešnog učenika očekujem da brzo i kratko odgovori na postavljeno pitanje.	<b>.455</b>
Pravim se da ne vidim kad neuspešni učenici prepisuju od drugih iz odeljenja.	<b>.418</b>
Ne dozvoljavam da neuspešan učenik postavlja pitanja na času, jer mi tako remeti nastavu.	<b>.370</b>
Pošto sami ne znaju da dođu do rešenja, neuspešnim učenicima dajem gotova rešenja problema.	<b>.321</b>
Češće ispitujem neuspešne nego ostale učenike.	<b>.299</b>
Ne dozvoljavam sebi ni učenicima da ismevaju neuspešne učenike na mom času.	<b>-.222</b>

U šestom faktoru su se grupisale stavke čiji sadržaj ukazuje na svojevrsne prepreke i ograničenja u nastavnom procesu za koja se može reći da rezultiraju **postupcima nastavnika koji demotivišu neuspešne učenike**. S jedne strane, kao značajnu prepreku



u radu nastavnici navode izostanak podrške kolega u različitim pokušajima pružanja pomoći neuspešnim učenicima (Tabela 7). S druge strane, sadržaj svih ostalih stavki ukazuje na neprimereno (neprikladno) ponašanje nastavnika prilikom izbora metoda rada sa neuspešnim učenicima na času ili prilikom provere znanja. Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru ne ostavljaju dovoljno vremena slabim učenicima da odgovore na postavljeno pitanje, češće ispituju neuspešne nego sve ostale učenike, podržavaju prepisivanje neuspešnih učenika i nude tačne odgovore smatrajući da neuspešni učenici ne mogu sami da dođu do rešenja. Takođe, onemogućavanje neuspešnih učenika da postavljaju pitanja tokom nastave ne samo da obeshrabruje učenika, već ukazuje i na izostanak nastavnikove fleksibilnosti i tolerantosti na različite potrebe i kognitivne stilove učenja učenika. Od nastavnika se očekuje da zna kako da podstakne učenike da uče (Kyriacou, 2001; Bleuer & Walz, 2002), pa je prisustvo obeshrabrujućih nastavnih postupaka nepoželjno u vaspitno-obrazovnom procesu.

Tabela 8. Sadržaj sedmog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>NISKA OBRAZOVNA OČEKIVANJA</b>	<b>r</b>
Za mene je dovoljno da neuspešni učenici savladaju samo minimum mojih zahteva.	<b>.629</b>
Od neuspešnog učenika ne tražim ništa više od reprodukcije osnovnih (ključnih) pojmova.	<b>.577</b>
Prihvatam slabe, čak i nepotpune odgovore neuspešnih učenika samo da im izvučem pozitivnu ocenu.	<b>.368</b>

Stavke iz sedmog faktora grupisale su se tako da se na osnovu njihovog sadržaja može govoriti o **obrazovnim očekivanjima nastavnika od neuspešnih učenika**. Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru imaju niska obrazovna očekivanja od slabih učenika (Tabela 8). Očekujući od učenika da savladaju samo minimum gradiva nastavnici zapostavljaju važnu komponentu procesa učenja, a to je podsticanje motivacije učenika za učenje. Niža obrazovna očekivanja nastavnika nedvosmisleno su u pozitivnoj vezi sa nižim obrazovnim ishodima neuspešnih učenika. U ovom recipročnom odnosu niska obrazovna očekivanja nastavnika od neuspešnih učenika ispoljavaju se kroz takvo ponašanje nastavnika u kome postoji prihvatanje nepotpunih učeničkih odgovora i zadovoljavanje učeničkim poznavanjem gradiva na najnižem kognitivnom nivou. Nastavnik čiji su obrazovni zahtevi niski uglavnom ne podstiče

inicijativu neuspešnih učenika da se dublje i smislenije uključe u proces učenja, niti ohrabruje njihove pokušaje razvijanja sopstvenih značenja u interakciji sa sadržajem koji treba da uči. Pošto su obrazovna očekivanja veoma važna za obrazovne ishode učenika (Rosenthal & Jacobson, 1968; Arroyo & Rhoad, 1999; Rubie-Davies, 2010) bitno je da budu realno usklađena sa mogućnostima učenika, a nikako ispod njih.

Tabela 9. Sadržaj osmog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>DAJE DOPUNSKE INSTRUKCIJE UČENIKU</b>	<b>r</b>
Na dopunskim časovima razgovaram sa neuspešnim učenicima o raznim problemima koji ih muče.	<b>-.954</b>
Tražim od neuspešnih učenika da ostanu posle časa kako bi im dao instrukcije šta da nauče.	<b>.355</b>

Sadržaj osmog faktora ukazuje na angažovanje nastavnika usmereno na **davanje dopunskih instrukcija učenicima**. Nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru neuspešnim učenicima daju kratke dopunske instrukcije posle časa, a vreme predviđeno za dopunsku nastavu koriste prevashodno u obrazovnom cilju (Tabela 9). Izostanak razgovora sa učenicima o različitim problemima govori o zapostavljanju vaspitnog cilja čije bi zadovoljenje u velikoj meri moglo da doprinese identifikovanju stvarnih uzroka učeničkog neuspeha. Kroz razgovor nastavnik je u mogućnosti da na pedagoški opravdan način “zaviri” iza učeničke nemotivisanosti, nezainteresovanosti, izostajanja sa nastave, neznanja i utvrdi razloge koji su rezultirali u napred spomenutim oblicima. Razlozi koje učenici prepoznaju ponekada nisu stvarni uzroci njihovog niskog postignuća, već je reč o nekim drugim faktorima koji su često “maskirani” i za čije otkrivanje je potreban dijalog, odnosno perspektiva drugog, važnog odraslog iz okruženja. Kod nastavnika koji imaju visoke skorove na ovom faktoru izostaje fina osetljivost za otkrivanje uzroka neuspeha, pre svega, iz socioemocionalnog domena.

Tabela 10. Sadržaj devetog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>SUBJEKTIVNOST U OCENJIVANJU</b>	<b>r</b>
Ne pitam neuspešnog učenika ako nije spreman.	<b>-.454</b>
Dajem bolju ocenu od zaslužene da bi ih motivisao da bolje uče.	<b>.369</b>
Čak i ako nije znao odgovor na pitanje, slabom učeniku dajem pozitivnu ocenu, jer mi nije remetio čas.	<b>.355</b>

U devetom faktoru je iskazan **odnos nastavnika prema ocenjivanju** i aktivnostima koje u ovoj sferi preduzima. Analiza navedenih stavki pokazuje da su nastavnici subjektivni u procesu ocenjivanja, da ispituje slabe učenike bez obzira da li su spremni da odgovaraju i da posmatraju ocenu kao značajno motivaciono sredstvo u učenju (Tabela 10). Na subjektivnost nastavnika u ocenjivanju ukazali su i drugi istraživači iz naše sredine (Havelka, 2000; Janković, 2002; Gojkov, 2003; Havelka, Hebib i Baucal, 2003), a do sličnih nalazi o nastavnikovom nepoznavanju pedagoškog aspekta ocene došlo se i drugim istraživanjima (Milanović-Nahod i Malinić, 2004; Malinić i Komlenović, 2010). Iskustva nastavnika pokazuju da neke učenike više motiviše kada ih nagrade ocenom boljom od zaslužene, dok na neke druge učenike jače motivaciono dejstvo ima niža ocena od zaslužene. Međutim, motivacioni aspekt ocene biva u velikoj meri izmenjen kada se dopuni značenjem koje proizlazi iz domena discipline učenika. Drugim rečima, ponašanje neuspešnog učenika koje nastavniku ostavlja mogućnost da bez uznemiravanja i ometanja realizuje čas za neke nastavnike predstavlja dovoljan razlog da tom učeniku dodeli pozitivnu ocenu. Na taj način ocena postaje disciplinska mera, pedagoški neadekvatan čin i neprikladan postupak nastavnika kojim se osnovne funkcije i smisao ocene zapostavljaju.

Nakon opisa faktora i njihovog sadržaja formirali smo grupne skorova dobijene na faktorima, a u nameri da testiramo značajnost razlika skorova od prosečne vrednosti **primenjen je t-test**. Utvrđeno je da su svi t testovi značajni ( $p < .001$ ), na osnovu čega možemo da tvrdimo da nastavnici na svim skorovima imaju vrednosti koje su niže ili više od proseka, U Tabeli 11. nalaze se aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova, kao i t test kojim smo testirali da li se ovi skorovi značajno razlikuju od prosečne vrednosti.

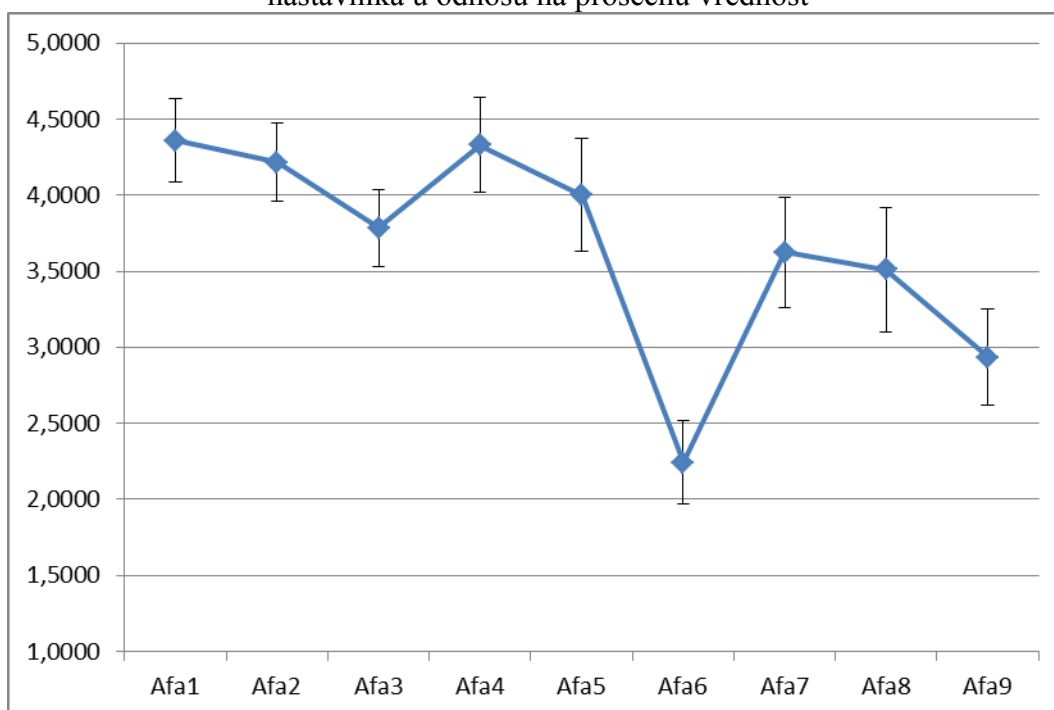
Tabela 11. Grupni skorovi faktora (proseci na faktorima i razlike od proseka) i t test

Br.	FAKTORI	N	AS	SD	Stan. greška mer.	t	df	p
1.	Motivisan da pomaže	200	4,3590	,54369	,03844	48,355	199	,000
2.	Podstiče samostalnost učenika u učenju	200	4,2157	,51934	,03672	46,721	199	,000
3.	Fleksibilan nastavnik koji uvažava individualne razlike i mogućnosti	200	3,7828	,51364	,03632	35,319	199	,000
4.	Nastavnik koji inicira saraduju	200	4,3283	,62381	,04411	41,449	199	,000
5.	Ohrabruje i podržava neuspešne učenike	200	4,0000	,74348	,05257	28,532	199	,000
6.	Obeshrabrujući (demotivišući) postupci nastavnika	200	<b>2,2418</b>	,55062	,03893	-6,632	199	,000
7.	Niska obrazovna očekivanja	200	3,6250	,72364	,05117	21,986	199	,000
8.	Daje dopunske instrukcije učeniku	200	3,5100	,81438	,05759	17,539	199	,000
9.	Subjektivnost u ocenjivanju	200	2,9350	,63113	,04463	9,747	199	,000

**Analizom varijanse za ponovljena merenja (ANOVA)** testirali smo značajnost razlika između 9 skorova ( $F(8,199)=300.206$ ,  $p=.000$ ). Utvrđeno je da se skorovi međusobno razlikuju, a post hoc testovi su pokazali pojedinačne razlike. Jedino se ne razlikuju skor prvog od skora četvrtog faktora ( $p=.530$ ) i skor sedmog od skora osmog faktora ( $p=.154$ ). Svi dobijeni skorovi su iznad prosečne vrednosti skale, osim skora na šestom faktoru koji je ispod prosečne vrednosti i koji ukazuje da nastavnici retko preuzimaju postupke kojima demotivišu, odnosno obeshrabruju neuspešne učenike u nastavi. Skor devetog faktora upućuje na zaključak da se u radu nastavnika povremeno javlja subjektivnost u ocenjivanju koja se ogleda u primeni ocene kao motivacione ili disciplinske mere. Vrednosti skorova dobijenih na trećem, sedmom i osmom faktoru kreću se u rasponu od 3,51 do 3,78 i na osnovu njih je moguće reći da su nastavnici više nego povremeno fleksibilni u svom radu, da su im obrazovna očekivanja od slabih

učenika niska, kao i da više nego povremeno ispoljavaju dopunsku podršku neuspešnim učenicima. Skor petog faktora ukazuje na nastavnika koji često preduzima aktivnosti usmerene na ohrabrivanje i podršku neuspešnih učenika da budu uspešnji. Vrednosti skorova na prvom, drugom i četvrtom faktoru upućuju na zaključak da su nastavnici više nego često motivisani da pomognu slabom učeniku, da ih često podstiču na samostalnost u radu i da gotovo uvek ispoljavaju inicijativu za saradnjom sa razrednim starešinama i roditeljima neuspešnih učenika. Odnos između skorova na faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika grafički je prikazan na sledeći način:

Grafikon 1. Vrednosti skorova dobijenih na faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika u odnosu na prosečnu vrednost



### 3.1. Interkorelacije faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

Sledeći korak u analizi odnosio se na utvrđivanje koleracija između faktora međusobno. Najviša korelacija utvrđena je između drugog i petog faktora ( $r=.589$ ,  $p=.000$ ) što znači da svi oni koji imaju visoke skorove na drugom imaju visoke skorove i na petom faktoru. Na osnovu sadržaja ovih faktora može se reći da nastavnici koji podstiču samostalnost učenika u radu istovremeno ohrabruju i podržavaju neuspešne učenike da

postignu školsku uspešnost. Za nijansu niža korelacija utvrđena je između drugog i trećeg faktora ( $r=.580$ ,  $p=.000$ ), pa tako oni koji podstiču samostalnost učenika ispoljavaju fleksibilnost u svojoj nastavnoj praksi koja podrazumeva uvažavanje potencijala neuspešnih učenika. Visoka korelacija utvrđena je i između trećeg i petog faktora ( $r=.516$ ,  $p=.000$ ) i na osnovu nje može se reći da fleksibilni nastavnici pružaju podršku i ohrabrenje neuspešnim učenicima da budu bolji. Visoka je korelacija između prvog i petog faktora ( $r=.494$ ,  $p=.000$ ), što znači da nastavnici koji su motivisani da pomažu to čine i tako što ohrabruju i podržavaju neuspešne učenike da budu bolji. Prvi faktor je u korelaciji sa trećim ( $r=.445$ ,  $p=.000$ ) i drugim ( $r=.425$ ,  $p=.000$ ) faktorom što je iz dosadašnje analize i očekivano. Tako, nastavnici koji su motivisani da pomognu neuspešnom učeniku istovremeno su i spremni da uvažavaju promene u praksi i da ispolje metodička znanja i veštine u radu sa neuspešnim učenicima, a to se ogleda i kroz podsticanje samostalnosti učenika u radu. Utvrđena je korelacija između trećeg i osmog faktora ( $r=.423$ ,  $p=.000$ ), pa oni nastavnici koji imaju visoke skorove na trećem faktoru (fleksibilni koji uvažavaju razlike) istovremeno imaju visoke skorove i na osmom faktoru (daju dopunske instrukcije). Treći faktor je i u korelaciji sa četvrtim ( $r=.415$ ,  $p=.000$ ) pa tako fleksibilni nastavnici pokazuju inicijativu u saradnji sa svojim kolegama i roditeljima neuspešnih učenika. Četvrti faktor je u značajnoj korelaciji i sa drugim faktorom ( $r=.412$ ,  $p=.000$ ), što ukazuje na vezu između podsticanja samostalnosti neuspešnih učenika u radu i različitih oblika saradnje koju inicira nastavnik. Sve navedene korelacije su očekivane i među njima postoji logična veza.

Sledeći nivo analize odnosio se na utvđivanje razlika u aktivnostima nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima i ponašanju koje prema njima ispoljavaju u odnosu na pol, dužinu radnog staža i nastavni predmet koji predaju.

### **3.2. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i pol**

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja (ANOVA)** utvrđene su polne razlike jedino na četvrtom faktoru  $F(1,199)=10.549$ ,  $p=.001$ .(Tabela 12). To znači da nastavnice imaju značajno više vrednosti na ovom skoru od nastavnika i da značajno više iniciraju različite oblike saradnje od muških kolega.

Tabela 12. Polne razlike na četvrtom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Faktor:</b>		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Nastavnik koji saraduje</b>				
Pol	ženski	171	4,3860	,60539
	muški	29	3,9885	,63297
<b>Ukupno</b>		200	4,3283	,62381

### 3.3. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i dužina radnog staža

Korelacija faktora sa dužinom staža nastavnika pokazala je da razlike na faktorima postoje u odnosu na godine radnog iskustva. Najviša je korelacija staža sa šestim faktorom ( $r=.286$ ,  $p=.000$ ). Pošto je ova korelacija pozitivna, može se reći da nastavnici koji imaju više radnog staža češće od mlađih kolega primenjuju postupke kojima demotivisu neuspešne učenike u nastavnom procesu. Nešto niža, ali takođe pozitivna korelacija utvrđena je između radnog iskustva i devetog faktora ( $r=.201$ ,  $p=.004$ ), pa tako veću subjektivnost u ocenjivanju ispoljavaju iskusniji nastavnici. Negativna korelacija je pronađena između petog faktora i godina radnog staža ( $r=-.253$ ,  $p=.000$ ). Nastavnici sa manje radnog iskustva iskazuju više podrške i ohrabrenja neuspešnim učenicima nego iskusnije kolege.

### 3.4. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika i nastavni predmet

U istraživanju nisu utvrđene statistički značajne razlike u ponašanju i aktivnostima nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima u odnosu na nastavni predmet koji predaju.

## 4. ODNOS IZMEĐU STAVOVA I AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA

### 4.1. Korelacija faktora stava sa faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika

Sledeći nivo analize odnosio se na utvrđivanje interkorelacija faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika (Tabela 1). Ova korelacija je urađena da bismo videli da li postoji veza između uverenja nastavnika o školskom neuspehu i postupaka koje u radu sa neuspešnim učenicima primenjuje u nastavnom procesu.

Najviša korelacija utvrđena je između prvog faktora stava i šestog faktora aktivnosti i ponašanja ( $r=.432$ ,  $p=.000$ ) i ona je pozitivna. To znači da svi nastavnici koji imaju visoke skorove na prvom faktoru stava imaju visoke skorove i na šestom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika. Može se reći da nastavnici koji misle da neuspešni učenici ne mogu da se menjaju uglavnom i sprovode postupke kojima obeshrabruju (demotivšu) neuspešne učenike u učenju. Takođe, prvi faktor stava je u korelaciji sa devetim faktorom aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r=.369$ ,  $p=.000$ ), na osnovu čega je moguće reći da oni nastavnici koji misle da neuspešni ne mogu da se menjaju češće ispoljavaju i subjektivnost u ocenjivanju. Na osnovu korelacije utvrđene između drugog faktora stava i šestog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r=.332$ ,  $p=.000$ ) može se zaključiti da demotivšuće postupke češće sprovode oni nastavnici koji smatraju da neuspešni učenici neće da se menjaju. Na osnovu navedenog može se reći da bez obzira na vrstu (tip) uverenja nastavnika o školskom neuspehu postoji značajna korelacija sa postupcima koji nisu motivišući u radu sa neuspešnim učencima. Mišljenje o tome da li neuspešni učenici ne mogu ili neće da se promene ne utiče na izbor postupaka kojima se učenici obeshrabruju u školskom radu i učenju. Korelacija utvrđena između drugog faktora stava i sedmog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r=.296$ ,  $p=.000$ ) ukazuje da nastavnici koji smatraju da neuspešni učenici neće da se menjaju istovremeno imaju i niska obrazovna očekivanja od ovih učenika.

Između prvog faktora stava i drugog faktora aktivnosti i ponašanja utvrđena je negativna korelacija ( $r= -.296$ ,  $p=.000$ ). Nastavnici koji imaju viši skor na prvom



faktoru stava imaju niži skor na drugom faktoru aktivnosti i ponašanja. To znači da što je nastavnik više uveren da neuspešni učenici ne mogu da se menjaju manje podstiče samostalnost tih učenika u radu. Negativna korelacija pronađena je i između prvog faktora stava i petog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = -.280$ ,  $p = .000$ ), na osnovu koje je moguće reći da što je mišljenje nastavnika o neuspešnom učeniku kao onom koji ne može da bude bolji izraženije manje je izražena podrška i ohrabrenje koje mu taj nastavnik pruža.

U negativnoj korelaciji su četvrti faktor stava i drugi faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = -.283$ ,  $p = .000$ ). Nastavnici koji češće naglašavaju obrazovnu, a manje vaspitnu komponentu ređe i podstiču samostalnost učenika u radu.

Nešto niža pozitivna korelacija utvrđena je i između šestog faktora stava i sedmog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = .251$ ,  $p = .000$ ). Na osnovu ove korelacije moguće je reći da nastavnici koji poriču odgovornost za neuspeh imaju i niža obrazovna očekivanja od neuspešnih učenika. Šesti faktor stava pozitivno korelira i sa devetim faktorom aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = .236$ ,  $p = .001$ ), što znači da nastavnici koji češće poriču svoju odgovornost za neuspeh češće i ispoljavaju subjektivnost prilikom ocenjivanja neuspešnih učenika.

Pozitivna korelacija četvrtog faktora stava i šestog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = .237$ ,  $p = .001$ ) i negativna korelacija četvrtog faktora stava i prvog faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika ( $r = -.235$ ,  $p = .001$ ) ukazuju da su nastavnici koji naglašavaju obrazovnu, a zapostavljaju vaspitnu komponentu, manje motivisani da pomognu slabom učeniku i češće realizuju postupke koji demotiviraju neuspešne učenike u nastavnom procesu.

Tabela 1. Interkorelacije faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

FAKTORI STAVA		FAKTORI AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA								
		FAP 1	FAP 2	FAP 3	FAP 4	FAP 5	FAP 6	FAP 7	FAP 8	FAP 9
FS 1	r	-.191**	-.296**	-.075	-.098	-.280**	.432**	.171*	-.076	.369**
	p	,007	,000	,294	,168	,000	,000	,015	,282	,000
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 2	r	-.164*	-.237**	-.159*	-.010	-.225**	.332**	.296**	-.261**	,053
	p	,020	,001	,024	,888	,001	,000	,000	,000	,458
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 3	r	,086	-.032	,075	,071	,112	,039	-.063	,067	-.008
	p	,228	,651	,291	,319	,114	,586	,372	,347	,905
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 4	r	-.235**	-.283**	-.036	-.097	-.196**	.237**	.209**	-.164*	,030
	p	,001	,000	,608	,171	,005	,001	,003	,020	,669
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 5	r	,079	.170*	.249**	,017	,044	.234**	.182*	.215**	.143*
	p	,267	,016	,000	,811	,540	,001	,010	,002	,043
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 6	r	,090	,009	,036	-.035	,029	.189**	.251**	,022	.236**
	p	,206	,902	,612	,626	,686	,007	,000	,761	,001
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 7	r	.210**	,076	,080	-.061	.196**	,020	-.069	.167*	,090
	p	,003	,285	,261	,394	,005	,782	,332	,018	,207
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 8	r	-.063	-.050	-.098	-.009	-.049	.139*	,015	-.028	,004
	p	,372	,485	,166	,895	,487	,050	,830	,693	,952
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 9	r	.265**	.232**	.206**	,094	.213**	-.128	,055	.143*	,055
	p	,000	,001	,003	,186	,003	,071	,435	,043	,439
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200
FS 10	r	-.107	-.046	-.030	-.095	-.027	,040	,135	-.153*	,043
	p	,133	,519	,668	,179	,702	,571	,057	,030	,547
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200

## 4.2. Linearna regresija faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

Pošto smo utvrdili da postoje korelacije između faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika, sledeći nivo analize bio je usmeren na predviđanje aktivnosti i ponašanje nastavnika na osnovu stavova. Primenjena je linearna regresija sa deset prediktora i jednim kriterijumom, što znači da je za svaku aktivnost urađena jedna regresija i u svakoj od tih regresija ubačeno je svih deset faktora stava.

Skorovi dobijeni na deset faktora stava ukupno mogu da objasne 17,5% procenata varijanse u prvom faktoru aktivnosti ( $R^2 = .175$ ,  $F(10) = 4.005$ ,  $p = .000$ ). U Tabeli 2 prikazan je specifičan doprinos svakog od prediktora. Samo se na osnovu četvrtog, sedmog i devetog faktora stava može predvideti ponašanje nastavnika. Dakle, motivisanost nastavnika da pomogne neuspešnom učeniku može se predvideti na osnovu toga koliko u svom radu nastavnik potencira obrazovnu, odnosno zanemaruje vaspitnu komponentu, koliko smatra da disciplinovano ponašanje neuspešnog učenika treba nagraditi i koliko je uveren da je izdvajanje neuspešnih učenika u posebna odeljenja potrebno.

Tabela 2. Linearna regresija prvog faktora stava i faktora aktivnosti  
i ponašanja nastavnika

<b>Prvi faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Motivisan da pomaže</b>		<b>B</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	-,097	-1,223	,223
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,042	-,529	,598
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	,072	1,020	,309
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	-,162	-1,988	<b>,048</b>
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	-,017	-,239	,811
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,125	1,785	,076
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	,158	2,244	<b>,026</b>
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	,020	,286	,776
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,213	3,114	<b>,002</b>
10.	Neuspeh je izbor učenika	-,064	-,937	,350

Kada je u pitanju drugi faktor skale aktivnosti i ponašanja nastavnika faktorima stava može se objasniti 18,2% varijanse ( $R^2 = .182$ ,  $F(10) = 4,200$ ,  $p = .000$ ). Prvi, peti i deveti faktori stava statistički značajno doprinose objašnjenju napred pomenutog procenta varijanse (Tabela 3). To znači da aktivnosti nastavnika kojima podstiče samostalnost neuspešnih učenika u učenju može da se predvidi na osnovu toga koliko je nastavnik uveren da je neuspeh invarijantna struktura u ponašanju neuspešnog učenika, od toga da li raspolaže zanjima o načinima, oblicima i metodama rada koje odgovaraju radu sa neuspešnim učenicima, kao i stava koji ima prema stigmatizaciji neuspešnih učenika.

Tabela 3. Linearna regresija drugog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Drugi faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Podstiče samostalnost učenika u učenju</b>		<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	-,186	-2,345	<b>,020</b>
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,100	-1,264	,208
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	-,018	-,263	,793
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	-,145	-1,783	,076
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,139	2,006	<b>,046</b>
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,028	,406	,685
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	,031	,449	,654
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	,061	,879	,380
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,165	2,426	<b>,016</b>
10.	Neuspeh je izbor učenika	,004	,058	,954

Iz Tabele 4 može se videti da skorovi na faktorima stava nastavnika mogu da objasne 12,2% varijanse trećeg faktora aktivnosti i ponašanja ( $R^2 = .122$ ,  $F(10) = 2,633$ ,  $p = .005$ ). Statistički značajni prediktori su drugi, peti i deveti faktor stava. Ovaj nalaz nam govori da se na osnovu shvatanja nastavnika o neuspešnim učenicima kao onima koji neće da se menjaju, poznavanja načina i oblika rada sa neuspešnim učenicima, kao i stava koji ispoljava prema grupisanju neuspešnih učenika u posebna odeljenja može predvideti da li će nastavnik biti fleksibilan u svom radu sa slabim učenicima i da li će uvažavati njihove individualne razlike i mogućnosti.

Tabela 4. Linearna regresija trećeg faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Treći faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika:</b>				
<b>Fleksibilan nastavnik koji uvažava individualne razlike i mogućnosti</b>				
		<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	-,019	-,231	,817
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,174	-2,110	<b>,036</b>
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	,056	,769	,443
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	,073	,863	,389
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,213	2,956	<b>,004</b>
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,018	,254	,800
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	-,008	-,115	,909
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni.	-,060	-,834	,405
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,160	2,275	<b>,024</b>
10.	Neuspeh je izbor učenika	,005	,064	,949

Na osnovu faktora stava nastavnika nije moguće predvideti četvrti faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika. Nema statistički značajne veze između ovog kriterijuma i napred spomenutih prediktora ( $R^2 = .044$ ,  $F(10) = ,866$ ,  $p = .566$ ).

Tabela 5. Linearna regresija petog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Peti faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika:</b>				
<b>Ohrabruje i podržava neuspešne učenike</b>				
		<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	-,233	-2,929	<b>,004</b>
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,130	-1,637	,103
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	,118	1,676	,095
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	-,043	-,525	,600
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	-,035	-,508	,612
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć.	,088	1,258	,210
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	,150	2,139	<b>,034</b>
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	,042	,612	,541
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,154	2,263	<b>,025</b>
10.	Neuspeh je izbor učenika	,042	,607	,545

Kada je reč o petom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika 17.6% varijanse može biti objašnjeno faktorima stava ( $R^2 = .176$ ,  $F(10) = 4,044$ ,  $p = .000$ ). Iz Tabele 5 može se videti da su statistički značajni prediktori prvi, sedmi i deveti faktor stava. Na osnovu dobijenog nalaza može se reći da se ponašanje nastavnika prema neuspešnom učeniku i aktivnosti koje preduzima u cilju ohrabrenja i podrške neuspešnog učenika može predvideti na osnovu nastavnikovog stava prema neuspešnim učenicima, kao onima koji ne mogu da se menjaju, stava prema nagrađivanju discipline neuspešnih učenika na času, kao i stava prema stigmatizaciji neuspešnih učenika.

Tabela 6. Linearna regresija šestog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Šesti. faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Obeshrabrujući (demotivišući) postupci nastavnika</b>		<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	,338	4,565	<b>,000</b>
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	,195	2,633	<b>,009</b>
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	-,023	-,347	,729
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	-,032	-,424	,672
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,236	3,644	<b>,000</b>
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,068	1,043	,298
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	-,015	-,223	,824
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	,027	,412	,681
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	-,117	-1,848	,066
10.	Neuspeh je izbor učenika	-,056	-,875	,383

Skrovi na faktorima stava nastavnika mogu da objasne 28.6% varijanse šestog faktora aktivnosti i ponašanja ( $R^2 = .286$ ,  $F(10) = 7,583$ ,  $p = .000$ ). Značajnu predikciju daju prvi, drugi i peti faktor stava (Tabela 6). To znači da se na osnovu nastavnikove percepcije neuspešnih učenika (kao onih koji ne mogu ili onih koji neće da se menjaju) i njegove didaktičko metodičke osposobljenosti može predvideti da li će primeniti postupke koji imaju demotivaciono dejstvo na učenike.

Kada je reč o sedmom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika 17.6% varijanse može biti objašnjeno faktorima stava ( $R^2 = .176$ ,  $F(10) = 4,046$ ,  $p = .000$ ). a predviđanje je moguće na osnovu drugog, petog i šestog faktora stava (Tabela 7). Dakle, obrazovna očekivanja nastavnika od neuspešnih učenika mogu se predvideti na osnovu nastavnikovog stava prema neuspešnima kao onima koji su rigidni na promene, metodičko-didaktičke osposobljenosti za rad sa neuspešnim učenicima i samopercepcije odgovornosti za neuspeh učenika.

Tabela 7. Linearna regresija sedmog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Sedmi faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Niska obrazovna očekivanja</b>		<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	,030	,382	,703
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	,213	2,674	<b>,008</b>
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	-,066	-,942	,347
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente	,099	1,215	,226
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,159	2,288	<b>,023</b>
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,161	2,301	<b>,022</b>
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	-,082	-1,170	,243
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	-,058	-,834	,405
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,053	,781	,435
10.	Neuspeh je izbor učenika	,045	,648	,517

Iz Tabele 8 može se videti da skorovi na faktorima stava nastavnika mogu da objasne 15,2% varijanse osmog faktora aktivnosti i ponašanja ( $R^2 = .152$ ,  $F(10) = 3,395$ ,  $p = .000$ ), a statistički značajni prediktori su drugi i peti faktor stava. Da li će nastavnik davati dopunske instrukcije neuspešnim učenicima može se predvideti na osnovu toga u kojoj meri neuspešne učenike posmatra kao one koji neće da se menjaju, kao i toga koliko je didaktičko metodički osposobljen za rad sa ovim učenicima.

Tabela 8. Linearna regresija osmog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Osmi faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Daje dopunske instrukcije učeniku</b>		<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	,052	,639	,524
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,237	-2,926	<b>,004</b>
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	,023	,322	,748
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente.	-,070	-,841	,401
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,175	2,478	<b>,014</b>
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,033	,463	,644
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	,088	1,239	,217
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	,049	,692	,490
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,091	1,309	,192
10.	Neuspeh je izbor učenika	-,109	-1,565	,119

Kada je reč o devetom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika 22% varijanse može biti objašnjeno faktorima stava ( $R^2 = .220$ ,  $F(10) = 5,341$ ,  $p = .000$ ), a predviđanje je moguće na osnovu prvog i šestog faktora stava (Tabela 9). Na osnovu uverenja nastavnika da neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i samopercepcije odgovornosti za neuspeh može se predvideti nastavnikovo ispoljavanje subjektivnosti u ocenjivanju.

Tabela 9. Linearna regresija devetog faktora stava i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Deveti. faktor aktivnosti i ponašanja nastavnika: Subjektivnost u ocenjivanju</b>		<b>B</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
1.	Neuspešni učenici ne mogu da se menjaju i zato ništa ne preduzimam	,466	6,029	<b>,000</b>
2.	Neuspešni neće da se menjaju: otporni na promene	-,075	-,963	,337
3.	Pedagoška kompetentnost nastavnika: poziv u pomoć	-,038	-,553	,581
4.	Naglašavanje obrazovne a zapostavljanje vaspitne komponente.	-,150	-1,895	,060
5.	Znam kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima	,082	1,211	,228
6.	Verujem da sam odgovoran, ali nemam vremena da pružim pomoć	,160	2,355	<b>,020</b>
7.	Poslušnost neuspešnog učenika treba nagraditi	,037	,535	,593
8.	Individualni obrazovni plan je jedno od rešenja pomoći, ali škole nemaju uslove da se on primeni	-,044	-,655	,514
9.	Stigmatizacija neuspešnih učenika	,073	1,105	,271
10.	Neuspeh je izbor učenika	-,003	-,049	,961



## 5. ŠKOLSKO POSTIGNUĆE: PERCEPCIJA UČENIKA

Pored nastavnika uzorak istraživanja činili su i učenici šestog i sedmog razreda različitih nivoa uspešnosti. Za potrebe ovog rada neuspešni učenici su određeni kao grupa učenika koja ima ocene jedan i dva iz šest nastavnih predmeta, a u metodološkom delu rada objašnjeni su i razlozi zbog kojih je to učinjeno. Učenici koji nisu imali jedinice i dvojke predstavljali su grupu za poređenje kako bi se uočile potencijalne razlike u odgovorima na pitanjima gde je to bilo moguće.

### 5.1. Značenja konstrukta „školski uspeh“

Prvim pitanjem za učenike hteli smo da utvrdimo kakva sve značenja pripisuju školskom uspehu. Pošto je reč o slobodnoj produkciji učeničkih odgovora primenili smo induktivnu tematsku analizu na osnovu koje smo napravili i kategorije učeničkih odgovora. Većina odgovora bila je sadržinski relevantna za dve kategorije (na primer: „Dobro učiti i biti dobar drug“ ili „Imati dobre ocene i dobro vladanje“). Pošto je reč o jednom iskazu sa dva odgovora prilikom razvrstavanja vodili smo računa da ih i smestimo u dve kategorije. U tabeli koja sledi navedene su kategorije do kojih smo došli, kao i primeri tipičnih iskaza koji odslikavaju sadržaj svake od njih.

Tabela 1. Distribucija učeničkih odgovora na pitanje:  
*Objasni šta za tebe znati biti uspešan đak u školi*

<b>KATEGORIJA</b>	<b>Primeri učeničkih iskaza</b>
<b>Imati dobre ocene i dobar uspeh</b>	„imati dobre ocene“ „da ima sve četvorke i petice i najviše dve trojke“ „đak koji nema ni jednu ocenu ispod četvorke“
<b>Razumeti gradivo</b>	„razumeti gradivo koje nastavnik predaje“ „znati većinu gradiva u školi“ „učenik koji sve razume i interesuje ga sve u vezi predmeta“ „da se mogu zaključivati stvari na času, da je sve razumeo“
<b>Biti odličan</b>	„biti odličan đak“ „imati odličan uspeh“ „znači biti odličan u proseku, istaći se u što je više moguće predmeta sa ocenom pet“ „imati odlične ocene u školi“

<p><b>Moći da izabere bolju školi</b></p>	<p>„meni znači jedan korak bliže ka srednjoj školi koju hoću da upišem“          „ako sam uspešna mogu da se upišem u dobru školu i meni je to važno“          „biti uspešan znači da možeš da biraš školu“          „bodovi za upis u gimnaziju“          „može da se upiše u bolju srednju školu“          „da upišem srednju školu koju želim“</p>
<p><b>Moći da izabere bolju budućnost i bolji posao</b></p>	<p>„za mene znači uslov za dalji napredak“          „za mene znači da ću imati bolji posao u budućnosti“          „znači mi mnogo, jer mi je to potrebno za posao i druge stvari u životu“          „da budem dobar đak i tako stvaram svoju budućnost“          „znači lakšu budućnost, lakše zaposlenje“          „da u daljem životu imam posao i ne moram da se mučim jer imam znanje“          „to znači da kad porasteš moći ćeš sebe da izdržavaš“</p>
<p><b>Dobro se vladati i biti disciplinovan</b></p>	<p>„ne tući se, nemati uvek petice, ali ni ukore i opomene“          „da ne priča na času, da se interesuje za neki predmet i da se lepo ponaša“          „biti pristojan, miran na časovima“          „biti primeran, uzor drugim đacima, vaspitan i kulturn đak“</p>
<p><b>Biti pametan</b></p>	<p>„to znači da svi o meni pričaju da sam dobar i pametan“          „to za mene znači biti pametan i vredan đak“</p>
<p><b>Naučeno znati primeniti</b></p>	<p>„ne samo naučiti lekciju za jedan dan već da nešto zapamtimo i upotrebimo u životu“          „za mene znači da u školi nešto naučim da znam, ocene su manje bitne od onog sto znam, da budem uspešan u školi“          „znači da možeš da primeniš znanje“          „onaj koji zna većinu predviđenog gradiva i ume da pokaže znanje usmeno i pismeno“          „primeniti u životu ono sto naučiš“          „to da naučiš mnoge stvari i da ti one ostanu zapamćene, a ne da bubaš predmete i posle nekoliko časova nemaš pojma o čemu se radi“          „da koristi stečeno znanje van škole“</p>
<p><b>Položiti razred</b></p>	<p>„znači da nemaš slabih ocena“          „onaj koji položi razred“          „imati pozitivne ocene“          „znači da nema negativnih ocena“</p>
<p><b>Poštovati i biti poštovan</b></p>	<p>„da ima postovanje prema nastavniku“          „znaci da te profesor poštuje i ti poštuješ njega. Zato što ti predaje i uči te, a ti njemu ne ometaš čas i učiš“          „da poštuješ nastavnike i njihov predmet“          „da me ljudi postuju“</p>

<b>Biti dobar drug</b>	„dobar učenik, druželjubiliv, sportista, neko ko se ne hvali i ne vređa druge“ „ne ismevati svoje drugove“
<b>Biti aktivan na času</b>	„biti aktivan na času“ „treba pratiti nastavu, biti aktivan“ „da sluša i učestvuje u nastavi, da ima dobro znanje a ne ocene“
<b>Redovno učiti i pratiti na času</b>	„da redovno uči i da zna., ocene bas i nisu bitne ako nastavnik zna da redovno uči i radi na času“ „redovno uči i prati nastavu“ „raditi stalno i dobro iskoristiti vreme“ „redovno raditi domaći“
<b>Biti zadovoljan i motivisan</b>	„biti zadovoljan uspehom“ „biti motivisan“ „znači da i pored dobih ocena on se interesuje za taj predmet“ „znači izboriti se sa svim preprekama i naporno raditi da bi dobili željenu pohvalu“
<b>Biti obrazovan</b>	„znači da učenik ima obrazovanje“ „drago mi je što ću biti obrazovan ali mi nije važno jer odlično igram fudbal“

Na osnovu analize učeničkih odgovora napravljeno je 15 kategorija koje se mogu posmatrati kao 15 različitih značenja koja učenici pripisuju školskom uspehu. Frekventnost učeničkih odgovora varira prema kategorijama, pa je tako najfrekventinija kategorija *Imati dobre ocene i dobar uspah*, dok je druga najfrekventnija kategorija *Biti odličan*. Iako je sadržaj navedenih kategorije sličan, u percepciji učenika to ne mora da bude slučaj. Biti odličan učenik i imati dobar uspeh i dobre ocene nije isto, jer dobro nije nužno odlično. Za neke učenike dobar uspeh je i vrlo dobar uspeh, pa čak i dovoljan, a dobre ocene nisu nužno petice, već mogu biti i sve druge, osim negativnih. U prilog navedenom govori i sadržaj još jedne kategorije koju smo izdvojili. Reč je o kategoriji *Položiti razred* gde se kroz različite iskaze učenika (nemati slabe ocene, negativne ocene, imati pozitivne ocene) ocrta isto značenje i to ono u kome je uspeh preći na naredni nivo školovanja. Ovaj stav je potvrđen i u literaturi koja se bavi školskim neuspehom gde se značenje uspešnosti relativizuje i posmatra kontekstualno, odnosno kao domen specifičan konstrukt koji je „u očima posmatrača“ (Delisle & Berger, 1990). Odgovori učenika koji su svrstani u kategoriju *Dobro se vladati i biti disciplinovan* uglavnom nisu navođeni samostalno, već su bili jedan od odgovora u okviru učeničkih iskaza. Na osnovu analize odgovora može se reći da u percepciji

školske uspešnosti postoji veoma jaka sprega između uspeha i discipline, odnosno da jedno bez drugog ne ide. Sadržinski veoma bliska ovoj je kategorija *Poštovati i biti poštovan*. Poštovanje je opaženo u reverzibilnom značenju: poštujem nastavnika, ali i on mene i u uspostavljanju ovog odnosa neki učenici vide ključni element uspeha u školi. Šire značenje školskog uspeha u kontekstu poštovanja može se opaziti u onim odgovorima u kojima je doživljaj uspešnosti percipiran kao uslov za sticanje poštovanja okoline bilo da je reč o drugovima, roditeljima ili drugim važnim osobama iz okruženja. Za neke učenike uspeh u školi je viđen kao uspeh u uspostavljanju uspešnih socijalnih odnosa, pa tako kategorija *Biti dobar drug* odražava socijalni aspekt konstrukta „školski uspeh“. Učenik je uspešan kada postoji vršnjačka prihvaćenost i dobra integrisanost u odeljenskom kolektivu. Na osnovu sadržaja navednih kategorija može se govoriti o školskom uspehu u značenju dobrih ocena, disciplinovanog ponašanja i izgradnje međusobnog poštovanja i poverenja.

U analizi slobodne produkcije učeničkih odgovora izdvojili su se i oni iskazi koji uspeh posmatraju na nivou znanja, razumevanja i primene onoga što se uči i na nivou učeničke aktivnosti u nastavnom procesu. Ovakva značenja proizlaze iz odgovora razvrstanih u sledeće kategorije: *Razumeti gradivo*, *Naučeno znati primeniti*, *Redovno učiti i pratiti nastavu* i *Biti aktivan na času*. Drugim rečima, uspešan učenik je onaj koji redovno uči, prati nastavu, aktivno učestvuje na času, razume gradivo, a naučeno zna da primeni u svakodnevnom životu. Iskazi koji su dati u tabeli veoma slikovito prikazuju značenja školskog uspeha kao procesa aktivne konstrukcije znanja.

Biti uspešan đak za neke učenike ima šire značenje od aktuelnog školskog konteksta. U najširem smislu uspeh je viđen kao obrazovanost, ali i kao garant bolje budućnosti, bilo da je reč o izboru dobre škole ili dobrog posla. Dakle, sadržaji kategorija: *Biti obrazovan*, *Moći da izabereš bolju školu* i *Moći da izabereš bolju budućnost i bolji posao* određuju značenje školskog uspeha kao resursa, svojevrsne investicije u lepši i lagodniji život. U percepciji učenika školski uspeh je sredstvo za ostvarivanje važnih, životnih ciljeva ka kojima teže.

Posebnu grupu čini značenje koje proizlazi iz sadržaja kategorije *Biti zadovoljan i motivisan* na osnovu koga se može govoriti o uspehu kao procesnom fenomenu, kroz koji se pojedinac ostvaruje i kroz koji se zadovoljavaju njegovi motivi i interesovanja.

Reč je o uspešnosti u značenju postojanja osećanja zadovoljstva i kontinuirane motivacije koji bi trebalo da prožima sve aspekte rada učenika.

Dakle, na osnovu analize učeničkih odgovora o školskom uspehu se može govoriti u više značenja. Jedno od značenja je izjednačavanje uspeha sa dobrim ocenama, drugo izjednačavanje uspeha sa disciplinom u školi, dok se u trećem poistovećuje uspeh i uspostavljanje poštovanja i poverenja u okruženju. U četvrtom značenju uspeh znači aktivnu konstrukciju znanja, dok je u petom viđen kao sredstvo za ostvarivanje važnih životnih ciljeva. U najširem značenju, uspeh je procesni fenomen kroz koji se zadovoljavaju motivi i interesovanja pojedinca.

## 5.2. Percepcija i samopercepcija školskog neuspeha i značenja konstrukta „školski neuspeh“

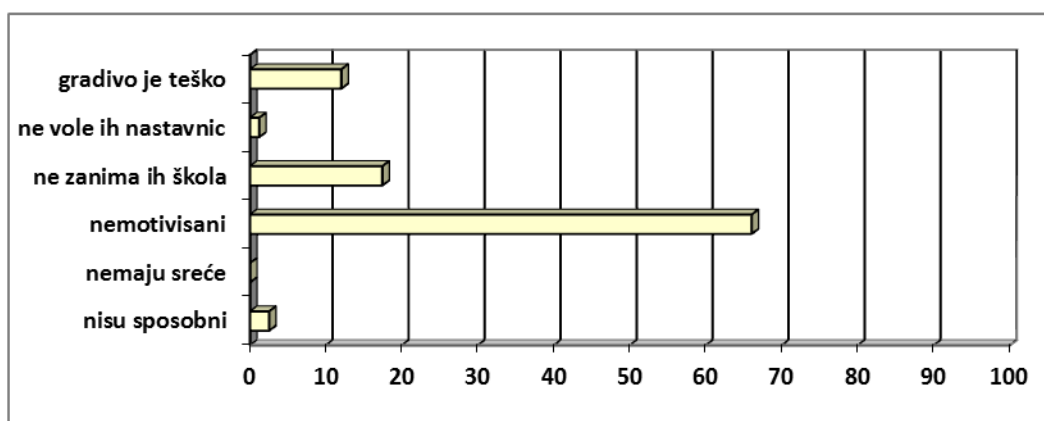
U samopercepciju školskog uspeha većina učenika (75%) smatra da je uspešna u školi ( $\chi^2=40.668$ ,  $p=.000$ ). Utvrđene su statistički značajne razlike u samopercepciji uspešnosti u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena ( $\chi^2=59.273$ ,  $p=.000$ , **Kramerovo V=.496**). Učenici bez jedinica i dvojki češće sebe doživljavaju kao uspešne učenike nego učenici koji imaju jedinice i dvojke, što je i očekivan nalaz.

Mišljenja učenika su podeljena kada je reč o tipovima odgovora o uzrocima zbog kojih neki učenici nisu uspešni ( $\chi^2=454.477$ ,  $p=.000$ ). Da bismo ispitali koje uzorke učenici različitih nivoa uspešnosti percipiraju kao najdominatnije u pojavi školskog neuspeha ponudili smo im 7 alternativa, a od njih smo očekivali da se opredele za jednu (histogram 1). Dakle, na pitanje *Kada je neko neuspešan u školi to je, pre svega, zato što* kao moguće odgovore ponudili smo sledeće:

- Nisu sposobni za to
- Nemaju dovoljno sreće
- Lenji su i nedovoljno motivisani da uče
- Ne zanima ih škola
- Nastavnici ih ne vole
- Gradivo je obimno i teško
- Ništa od ponuđenog, već.....

Najveći broj učenika (66%) smatra da je glavni uzročnik neuspeha lenjost i nemotivisanost učenika da uče. Svi ostali ponuđeni odgovori zastupljeni su u značajno manjoj meri. Prema mišljenju 17.4% ispitanika uzrok neuspeha je u nezainteresovanosti učenika za školu generalno, dok nešto manji procenat (12%) ukazuje na neuspeh kao posledicu obimnosti i težine nastavnog gradiva. Jedan, mali broj učenika školski neuspeh vidi kao posledicu sniženih sposobnosti (2.5%), a ima i onih koji neuspeh pripisuju prevashodno nesimpatijama nastavnika prema učeniku (1.2%) ili izostanku faktora sreće (.8%). U pogledu percepcije tipova odgovora koji se odnose na faktore neuspeha u školi nisu utvrđene statistički značajne razlike među učenicima sa i bez slabih ocena ( $\chi^2=7.585$ ,  $p=.181$ ).

Histogram 1. Učenici o faktorima školskog neuspeha



Bez obzira na uspeh u školi gotovo svi učenici (95.4%) su uvereni da neuspešan učenik može da bude uspešan u aktivnostima izvan škole ( $\chi^2=199.008$ ,  $p=.000$ ). Na osnovu slobodne produkcije odgovora kojima argumentuju svoje mišljenje napravili smo četiri kategorije (Tabela 2). Detaljna analiza odgovora pokazala je da nema razlike među učenicima sa i bez slabih ocena, odnosno da su učenici usaglašeni u pogledu argumentacije koju iznose.

U prvoj kategoriji izdvojili su se svi oni odgovori čiji sadržaj ukazuje na mišljenje učenika da škola nezadovoljava interesovanja neuspešnih učenika. Ovi učenici smatraju da izvan škole postoje različite aktivnosti u kojima neuspešni učenici mogu biti uspešni jer sami biraju te aktivnosti, za njih su zainteresovani i motivisani, pa su tim aktivnostima i posvećeni. U drugoj kategoriji izdvojili su se oni odgovori u kojima je školski neuspeh kontekstualno percipiran. Svojim stavovima da je svaki učenik, dobar u

nečemu, da svako iz neke oblasti ima talenat i da postoje stvari koje mu jednostavno „polaze za rukom“ učenici relativizuju značenje školskog neuspeha i posmatraju ga kao situacionu specifičnost. Ovakvim stavovima učenici ne obezvređuju pozitivne elemente u ponašanju i ličnosti neuspešnih učenika. Na osnovu odgovora iz treće kategorije može se zaključiti da su neuspešni učenici izloženi pritisku u školi, a da izostanak pritiska, straha i teranja na određene aktivnosti izvan škole može da rezultira uspehom ovih učenika. U četvrtoj kategoriji grupisani su oni odgovori u kojima je podvučena jasna razlika između školskog i vanškolskog konteksta i kroz koje je negirano postojanje bilo kakve veze između uspešnosti u školi i životu uopšte, kao da je reč o dve paralelne ravni koje se nijednim delom ne dodiruju. Ako se setimo da određeni broj nastavnika iz ovog istraživanja smatra da su učenici neuspešni jer nisu motivisani da uče, onda za ove odgovore učenika možemo reći da predstavljaju put ka razumevanju razloga nezainteresovanosti i nemotivisanosti učenika za nastavu.

Tabela 2. Distribucija učeničkih obrazloženja prema kategorijama

<b>KATEGORIJA</b>	<b>Primeri učeničkih iskaza</b>
<b>Više ga interesuju aktivnosti izvan škole</b>	„zanimaju ga ta aktivnosti“ „možda ga više zanimaju nego učenje i škola“ „neko ima interesovanja za prirodne nauke, a neko za sport, glumu...“ „možda je posvećen toj aktivnosti i voli da je obavlja“ „on sam bira aktivnosti koje su van škole“ „uvek postoji nešto što ih zanimaju“ „škola ga možda ne zanima i više se zabavlja izvan škole“
<b>Talentovan je za nešto</b>	„to mu jednostavno polazi za rukom“ „skoro svi loši đaci su dobri u nekom sportu“ „verovatno ima talenat u sportu ili umetnosti“ „ako ja ne znam matematiku, znam da igram fudbal“
<b>Nema pritiska kao u školi</b>	„izvan škole sve je lakše“ „voli da radi van škole bez ikakvog teranja“ „nisu u posmatranju nastavnika i nemaju strah“
<b>Uspeh u školi ne utiče na uspeh u životu</b>	„uspeh u školi ne podrazumeva opšti uspeh u životu“ „uspeh u školi ne podrazumeva uspeh u drugim aktivnostima“ „uspeh u školi ne mora da znači da nije uspešan u sportu“ „ne mora da bude genijalac u školi za druge stvari u životu“

## 6. AKTIVNOSTI I PONAŠANJA NASTAVNIKA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA

Da bismo bolje razumeli vezu između nastavnikovih uverenja o školskom neuspehu i aktivnosti koja preuzima u radu sa neuspešnim učenicima u istraživanje smo uključili i učenike. Želeli smo da utvrdimo na koji način učenici različitih nivoa uspešnosti (sa jednicima ai dvojka i bez jedinica i dvojki) percipiraju ponuđene iskaze u kojima su sadržane različite aktivnosti i različiti oblici ponašanja nastavnika u nastavnoj praksi. Od učenika se očekivalo da izveste o tome koliko često se određene aktivnosti dešavaju na njihovim časovima i koliko često se određeni oblici ponašanja nastavnika ispoljavaju na tim časovima. Procene su vršene na petostepenoj skali Likertovog tipa gde je 1 označavalo „Nikad“, 2 „Veoma retko“, 3 „Povremeno“, 4 „Često“, a 5 „Gotovo uvek“.

U cilju utvrđivanja strukture skale *Stavova učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu* primenjena je faktorska analiza sa Varimaks rotacijom. Utvrđeno je postojanje 9 faktora koji objašnjavaju 58.33% procenta varijanse (Tabela 1). Pouzdanost skale određena je na osnovu Kronbahovog alfa koeficijenta koji iznosi **0.812**. Nakon faktorizacije iz dalje analize isključene su one stavke koje nisu gradile stabilne faktore.

Tabela1. Procenti varijanse za faktore aktivnosti i ponašanja nastavnika  
iz perspektive učenika

FAKTOR	NAZIV FAKTORA	%Varijanse
10.	Pedagoška kompetentnost	12,24
11.	Ponašanje u kome nema razumevanja učenika	7,70
12.	Ohrabrivanje i razumevanje učenika	6,18
13.	Uvažavanje različitosti	5,94
14.	Podržavanje grupnog rada	4,78
15.	Podsticanje aktivnog učenja	3,85
16.	Neadekvatni postupci motivisanja učenika	3,70
17.	Podsticanje samostalnosti učenika u radu	3,35
18.	Orijentacija na usmeno ispitivanje	3,25
<b>UKUPNO</b>		<b>58,33</b>



Tabela 2. Sadržaj prvog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>PEDAGOŠKA KOMPETENTNOST</b>	<b>r</b>
Pokazuje mi da ima poverenja u moje sposobnosti.	,743
Kad se zbunim, ohrabruje me da nastavim dalje da odgovaram.	,678
Pohvali me kad vidi da sam nešto naučio/la.	,661
Pokazuje da mu je stalo da naučim gradivo iz predmeta koji predaje.	,650
Zanimljivo predaje, pa mi je lako da pratim nastavu.	,614
Upućuje me na dopunsku ili dodatnu nastavu.	,583
Navede mi razloge zbog kojih mi je dao neku ocenu.	,573
Ukazuje mi gde sam pogrešio/la i pokazuje kako da to ispravim.	,556
Razume kad nisam spreman/na da odgovaram.	,477
Ne dozvoljava ni sebi ni drugovima iz odeljenja da me ismevaju na času.	,427

U prvom faktoru se izdvajaju različiti oblici ponašanja i aktivnosti nastavnika koje bismo jednim imenom mogli nazvati visoko poželjnim. Na osnovu sadržaja faktora može se govoriti o pedagoški visoko kompetentnom nastavniku koji iskazuje poverenje u učenikove sposobnosti, razumevanje kada je potrebno i zainteresovanost da učeniku pomogne u procesu učenja (Tabela 2). Reč je o nastavniku koji je visoko angažovan da učeniku objasni gde je pogrešio i da ga usmeri ka tačnom odgovoru. Ovaj nastavnik argumentuje ocenu koju je dao, ne dozvoljava neprikladno ponašanje učenika, kod njega na času nema ismevanja, a način izlaganja je zanimljiv, pa učenici različitih nivoa postignuća mogu sa lakoćom da prate nastavu. Nastavnik prihvata mogućnost da učenik iz određenog razloga nije spreman da odgovara, zbunjenost ne koristi kao povod za ismevanje, a pomake u učenju pohvaljuje. Motivacija da pomogne učeniku ogleda se u organizovanju dopunskih i dodatnih izvora podrške učenicima. Kroz napred navedene aktivnosti i oblike ponašanja koje ispoljava nastavnik pokazuje da poseduje pedagoška znanja i veštine neophodne za rad sa učenicima različite školske uspešnosti i različitih interesovanja.

Navedeni postupci nastavnika koreliraju sa kriterijumima dobre, kvalitetne nastave o kojoj govori poznati nemački didaktičar Hilbert Majer (Meyer, 2005). On navodi deset kriterijuma dobre nastave, a svaki od njih ima svoje primarne i sekundarne indikatore. Na primer, za slabe učenike posebno je važno da nastavnik razjasni odgovore pre nego što nastavi dalje sa gradivom, što predstavlja jedan od primarnih indikatora jasnoće sadržaja kao kriterijuma kvalitetne nastave. Takođe, neki od primarnih indikatora jasno strukturisane nastave ogledaju se u razumljivom i jasnom jeziku nastavnika ili doslednosti koje se nastavnik pridržava u radu. Kao kriterijumi visokog udela vremena za učenje javljaju su aktivan rad većine učenika ili retko ometanje discipline tokom časa. Za obrazovne ishode učenika veoma je važno stvaranje podsticajnog okruženja za učenje, što se ogleda kroz takvo ophođenje nastavnika prema učenicima u kome postoji poštovanje i međusobno uvažavanje, a u kome nema otvorene ili prikrivene diskriminacije učenika zbog slabih ocena, favorizovanja pojedinih učenika ili omalovažavanja i vređanja u odeljenju.

Tabela 3. Sadržaj drugog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>PONAŠANJE U KOME NEMA RAZUMEVANJA UČENIKA</b>	<b>r</b>
Kaže da nema dovoljno vremena da mi bolje objasni gradivo.	,698
Govori da ne vredi da mi objašnjava, jer misli da ja to i dalje neću razumeti.	,685
Ljuti se kad kažem da mi je neko gradivo teško.	,676
Ignoriše kad postavim pitanje u vezi sa nastavnom temom.	,616
Pomaže samo boljim učenicima, a slabe ne primećuje.	,537
Potpuno je nezinteresovan/a da mi pomogne u učenju.	,452
Nudi mi gotovo rešenje nekog nastavnog problema.	,287

U drugom faktoru su se grupisale stavke čiji sadržaj odražava aktivnosti i ponašanja nastavnika koja nisu poželjna u učionici (Tabela 3). Reč je o oblicima ponašanja kroz koje se ispoljava nerazumevanje i neuvažavanje učenikovih individualnih potencijala, kao i aktivnostima u kojima su prisutne različite, najčešće, negativne, emocionalne reakcije nastavnika. Nastavnik neprimereno reaguje kada učenik postavi pitanje vezano za nastavnu temu i sadržaj, a to se ispoljava kroz ljutnju, ignorisanje učenika ili

nezainteresovanost da mu pomogne. Uzimajući nedostatak vremena kao određeni izgovor za nepružanje podrške i pomoći učenicima nastavnik nudi gotova rešenja nastavnih problema. Njegova pažnja je više usmerena na pružanje pomoći boljim učenicima, dok slabije učenike zapostavlja. Neadekvatan oblik ponašanja ispoljava nastavnik koji neće da se investira u davanje objašnjenja zbog uverenja da učeniku ona neće koristiti, bilo da je razlog tome percepirana učenikova nezainteresovanost ili intelektualna nesposobnost. Za razliku od postupaka grupisanih u prvom faktoru za sve navedene postupke u drugom faktoru može se reći da su u suprotnosti sa indikatorima kvalitetne nastave o kojoj govori Majer (Meyer, 2005).

Tabela 4. Sadržaj trećeg faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>OHRABRIVANJE I RAZUMEVANJE UČENIKA</b>	<b>r</b>
Podeli gradivo u manje celine da bih lakše naučio.	,703
Razgovara sa mnom o mojim problemima .	,687
Upućuje me na drugove iz odeljenja da mi pomognu da nešto naučim.	,558
Podstiče me da učim na način koji mi najviše odgovara.	,482
Izvlači mi ključne pojmove iz lekcije da bi mi olakšao/la učenje.	,323

U trećem faktoru izdvojilo se pet stavki koje su dosta slične sadržaju stavki prvog faktora, ali se od njih razlikuju zbog prisustva bliskijeg, emocionalno toplijeg odnosa nastavnika prema učenicima (Tabela 4). Nastavnik koji je spreman na razgovor sa učenicima o njihovim problemima, ponaša se prijateljski, jer je svestan uticaja koje ti problemi mogu da imaju na različite aspekte funkcionisanja učenika, na njegovu motivaciju za učenje i na obrazovne ishode. Prijateljski nastrojen nastavnik “ne diže ruke” od neuspešnog učenika, već ga ohrabruje da pomoć potraži u saradnji sa drugima iz odeljenja, a sam pokazuje otvorenost za prihvatanje različitih kognitivnih stilova učenja. U literature je jasno apostrofiran uticaj nastavnikovog razumevanja i ispoljavanja brižnosti prema učenicima u svakodnevnoj nastavnoj praksi na obrazovne ishode učenika (Johnson, 1997; Black, 2006; Thijs, Koomen & van der Leij, 2008). Nastavnik koji razume učenika spreman je i da primeni određena didaktička znanja kako bi učeniku olakšao proces učenja (Meyer, 2005).

Tabela 5 Sadržaj četvrtog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI</b>	<b>r</b>
Jasno mi naglasi šta za koju ocenu očekuje da znam.	,637
Podstiče me da iznosim svoje mišljenje o nekoj temi ili problemu, čak i ako je pogrešeno.	,539
Raspituje se za moja interesovanja izvan škole i povezuje ih sa onim što učimo u školi.	,534
Ohrabruje me da postavljam pitanja.	,453
Ne razume da mi neko gradivo nije jasno.	-,452

Pet stavki koje su se grupisale u četvrtom faktoru odslikavaju nastavnika koji svojim ponašanjem i aktivnostima koje realizuje iskazuje razumevanje individualnih razlika među učenicima (Tabela 5). Reč je o nastavniku koji jasno izražava obrazovna očekivanja od učenika na različitim nivoima postignuća i koji je spreman da svakodnevno iskustvo učenika uključi i iskoristi u obrazovne svrhe. Nastavnik koji uvažava razlike podstiče učenike da misle, diskutuju i problematizuju određena pitanja i iskazuje razumevanje kada im nastavna građa nije jasna. Majer (Meyer, 2005) ističe da se o nastavnikovoj usmerenosti na individualno podsticanja učenika može govoriti, između ostalog, onda kada učenici dobro napreduju spram svojih mogućnosti; kada se primenjuju razni nastavni materijali zavisno od teme, interesa i sposobnosti učenika; kada učenici sa teškoćama u učenju dobijaju dodatnu pomoć kao i onda kada nastavnik jasno izražava svoja očekivanja od učenika i pomaže mu da ta očekivanja i ostvari.

Tabela 6. Sadržaj petog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>PODRŽAVANJE GRUPNOG RADA</b>	<b>r</b>
Ohrabruje me da diskutujem sa ostalim učenicima na času.	,716
Podstiče me da radim u grupi ili u paru sa drugom.	,677
Kad me ispituje, ostavi mi dovoljno vremena da razmislim pre nego što odgovorim.	,325

Na osnovu sadržaja ovog faktora može se govoriti o aktivnostima nastavnika kojima ohrabruje i podstiče učenike na grupni rad, kao deo kooperativnog učenja (Tabela 6). O

pedagoškim efektima kooperativnog učenja i značaju kooperativnog rada za neuspešne učenike u literaturi je više puta do sada ukazano, kako sa teorijskog tako i sa empirijskog aspekta (Johnson, Johnson & Scott, 1978; Webb, 1989; Thruman & Wolfe, 1999; Porter, 2000, Waxman, Padron, & Arnold, 2001; Blanchard, 2002; Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Smatra se da je grupni rad poželjniji za učenike nižeg školskog postignuća, odnosno da je reč o takvom obliku rada koji ima jake pozitivne efekte ne samo na postignuće, već i na sposobnosti, razvoj kritičkog mišljenja, zaključivanje i kreativnost učenika (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000).

Tabela 7. Sadržaj šestog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>PODSTICANJE AKTIVNOG UČENJA</b>	<b>r</b>
Upućuje me da učim ne samo iz knjiga, već i iz drugih izvora (preko interneta, digitalnih karti, multimedija)	,752
Organizuje nastavu tako da radimo u paru sa drugom ili u grupi.	,505
Traži da sam/a smislim primere kako bi video da li sam gradivo razumeo/la.	,373

Na osnovu sadržaja šestog faktora može se reći da je reč o takvom ponašanju i aktivnostima nastavnika kojima podstiče aktivno učenje učenika u nastavnom procesu (Tabela 7). Ovaj faktor najviše je zasićen iskazom koji ukazuje na nastavnika otvorenog da prihvati mogućnost učenja uz pomoć novih obrazovnih tehnologija. Podršku aktivnom učenju i sticanju znanja nastavnik daje primenom različitih oblika rada na času i podsticanjem samostalnosti učenika u razmišljanju. Ovom nastavniku nije dovoljno da misli da je učenik neko gradivo razumeo, već traži da ličnim primerom pokaže način na koji je gradivo shvatio. Na taj način nastavnik koji podržava aktivno učenje ne zadržava se na nivou usvajanja činjenica i reprodukcije osnovnih pojmova, već zahteva viši kognitivni nivo, koji podrazumeva razumevanje onoga što se uči. Na časovima nastavnika koji podržavaju aktivno učenje učenik nije u pasivnoj poziciji. Podsticanjem aktivnog učenja nastavnik podstiče učenje sa razumevanjem (prema: Felder & Brent, 2005), što u značajnoj meri utiče na obrazovne ishode učenika i razvijanja njihove kompetentnosti.

Tabela 8. Sadržaj sedmog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>NEADEKVATNI POSTUPCI MOTIVISANJA UČENIKA</b>	<b>r</b>
Pravi se da ne vidi kada prepisujem od drugova.	,776
Češće pita mene nego druge učenike iz odeljenja.	,444

U sedmom faktoru su se izdvojile dve stavke koje ocrtavaju ponašanje i aktivnost nastavnika koje demotiviše učenike (Tabela 8). Nastavnik koji sklanja pogled da ne vidi prepisivanje pruža negativan podsticaj ponašanju učenika, a neujednačenim ispitivanjem učenika ni socioemocionalni kontest za učenje nije podsticajan. U literaturi su ovi oblici prepoznati kao neprikladni postupci nastavnika (Brophy & Good, 1986). Istraživački nalazi pokazuju da određeni oblici ponašanja nastavnika, kao što su omalovažavanje učenika (namerno ili nenamerno), ignorisanje ili ispoljavanje nadmoći mogu da postanu ozbiljne prepreke otvorenom i iskrenom angažovanju učenika u nastavnom procesu (Loughran, 2010).

Tabela 9. Sadržaj osmog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>PODSTICANJE SAMOSTALNOST UČENIKA U RADU</b>	<b>r</b>
Podstiče me da sam dođem do rešenja nekog zadatka.	,609
Govori mi da treba samo da budem miran/na i da će mi dati pozitivnu ocenu.	-,564

Na osnovu sadržaja osmog faktora može se govoriti o takvom ponašanju nastavnika kojim deluje podsticajno na razvijanje samostalnosti učenika u radu (Tabela 9). Ovaj nastavnik ne daje gotova rešenja učeniku, već ga podstiče da uz određeni lični napor sam reši problemsku situaciju. Za nastavnika koji podstiče samostalnost u radu ocena nije disciplinska mera, a znanje vidi kao konstrukt kojim se uz sopstveno angažovanje može ovladati. Podržavanje samostalnosti učenika u radu korelira sa uspešnim školskim postignućem učenika (prema: Lutz, Guthrie & Davis, 2006) i omogućava razvijanje njihovih individualnih potencijala i kreativnosti u nastavnom procesu (Gordon, 2008). Smatra se da učenici postižu najbolje rezultate kroz samostalno rešavanje nastavnih problema (OECD, 2009).

Tabela 10. Sadržaj devetog faktora skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive neuspešnog učenika

<b>ORIJENTACIJA NA USMENO ISPITIVANJE</b>	<b>r</b>
Ispituje me češće usmeno nego pismeno.	,810
Traži od mene da kratko i brzo odgovorim na pitanje.	,476

U devetom faktoru ispoljene su aktivnosti nastavnika u pogledu ispitivanja učenika (Tabela 10). Prva stavka ukazuju na češću orijentisanost nastavnika na usmeno ispitivanje učenika, a druga na način na koji ispitivanje izvodi. Ponekada su kratki i brzi odgovori efikasan način provere usvojenosti određenih znanja i dobar uvod u nove celine koje se oslanjaju na postojeća znanja. Međutim, ispitivanje sadržaja većih programskih celina ovim putem ima svoja ograničenja i nedostatke, posebno ako je u suprotnosti sa preferiranim načinima ispitivanja učenika. Na primer, učenik koji ispoljava probleme u javnim nastupima može da bude konfuzan prilikom ovakvog oblika ispitivanja, može da ispolji nesigurnost i nelagodu što rezultira pogrešnim odgovorom. Nekim učenicima više odgovara pismeni način ispitivanja, jer imaju više vremena da razmisle pre nego što odgovore, a ako imaju problema sa samopoštovanjem na ovaj način će izbeći podsmeh drugova ukoliko pogreše. Lokrin (Loughran, 2010) naglašava da je za nastavnika veoma važno da ume da postavi pitanje. On navodi da postoji nekoliko različitih komponenti u ispitivanju učenika, kao što su: učestalost pitanja, tip pitanja, distribucija pitanja, tehnike ispitivanja i naglašava da svaka komponenta pojedinačno i u kombinaciji sa nekom drugom utiče na nastavni proces drugačije, o čemu nastavnici moraju da vode računa.

Nakon opisa faktora i njihovog sadržaja formirali smo grupne skorova dobijene na faktorima, a u nameri da testiramo značajnost razlika skorova od prosečne vrednosti **primenjen je t-test**. Utvrđeno je da su svi t testovi značajni, na osnovu čega možemo da tvrdimo da nastavnici na svim skorovima imaju vrednosti koje su niže ili više od proseka, U Tabeli 11 nalaze se aritmetičke sredine i standardne devijacije grupnih skorova, kao i t test kojim smo testirali da li se ovi skorovi značajno razlikuju od prosečne vrednosti.

Tabela 11. Grupni skorovi faktora (proseci na faktorima i razlike od proseka) i t test

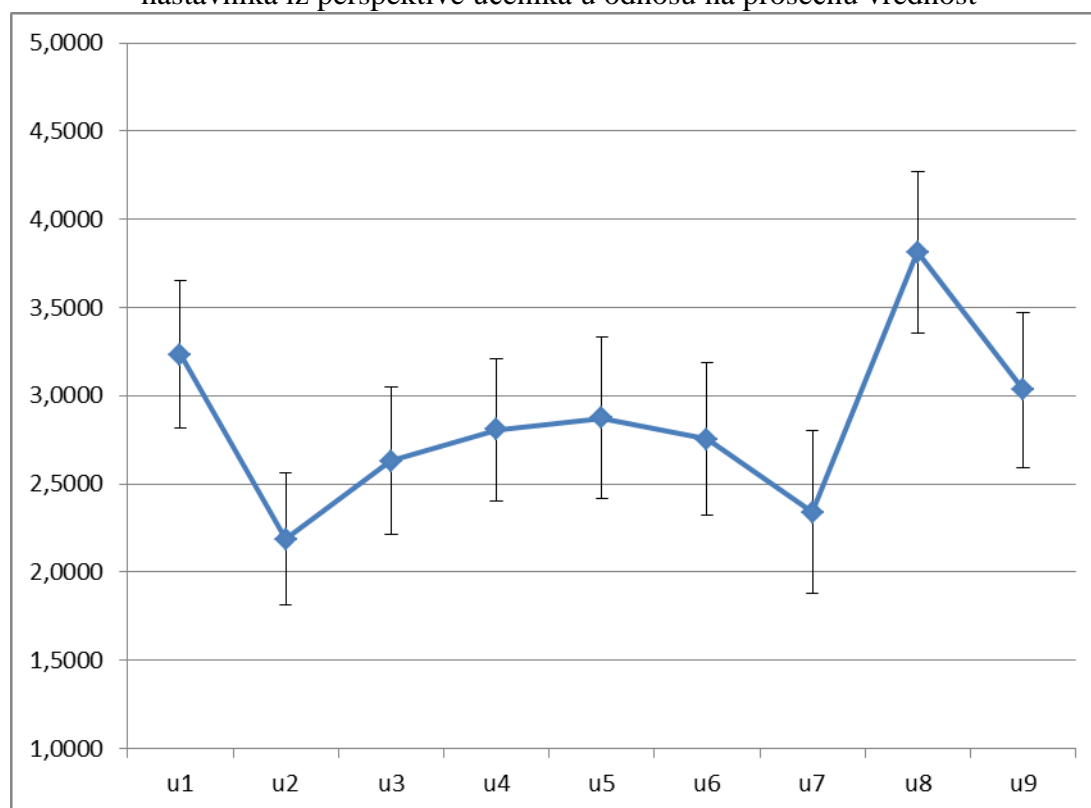
Br.	Faktori	N	AS	SD	Std. Error Mean	t	df	p
1.	Pedagoška kompetentnost	241	3,2341	,83550	,05382	13,641	240	,000
2.	Ponašanje u kome nema razumevanja učenika	241	2,1869	,74949	,04828	-6,486	240	,000
3.	Ohrabivanje i razumevanje učenika	241	2,6313	,82986	,05346	2,457	240	,015
4.	Uvažavanje različitosti	241	2,8062	,80984	,05217	5,870	240	,000
5.	Podržavanje grupnog rada	241	2,8741	,91910	,05920	6,319	240	,000
6.	Podsticanje aktivnog učenja	241	2,7538	,86456	,05569	4,557	240	,000
7.	Neadekvatni postupci motivisanja učenika	241	2,3382	,92464	,05956	-2,717	240	,007
8.	Podsticanje samostalnosti učenika u radu	241	3,8133	,91537	,05896	22,272	240	,000
9.	Orijentacija na usmeno ispitivanje	241	3,0332	,87734	,05651	9,435	240	,000

Sve vrednosti skorova su iznad prosečne vrednosti osim skorova dobijenih na drugom i sedmom faktoru koje su ispod prosečne vrednosti. Najniža vrednost skora je dobijena na drugom faktoru, a najviša na osmom faktoru. To znači da učenici smatraju da njihovi nastavnici veoma retko iskazuju nerazumevanje, a da više nego često podstiču samostalnost učenika u učenju. Na osnovu skora na sedmom faktoru može se zaključiti da nastavnici retko primenjuju postupke kojima demotiviraju učenike, a da ih povremeno ohrabruju u procesu učenja. Na osnovu stavova učenika može se reći da nastavnici često ne samo da podržavaju aktivno učenje i grupni rad učenika, već to rade uz uvažavanje individualnih razlika među učenicima. Skorovi na devetom i prvom faktoru upućuju na zaključak da su učenici postigli usaglašenost i u stavovima da su nastavnici često usmereni na usmeno ispitivanje kao i da u svojoj praksi ispoljavaju pedagošku kompetentnost.



**Analizom varijanse za ponovljena merenja (ANOVA)** testirali smo značajnost razlika između 9 skorova ( $F(8,240)=84.447$ ,  $p=.000$ ). Utvrđeno je da se skorovi međusobno razlikuju, a post hoc testovi su pokazali pojedinačne razlike. Skor na prvom *Pedagoška kompetentnost*, drugom *Ponašanje u kome nema razumevanja učenika*, sedmom *Neadekvatni postupci motivisanja učenika* i osmom faktoru *Podsticanje samostalnost u radu* značajno se razlikuju od svih ostalih skorova. Skor na trećem faktoru *Ohrabrivanje i razumevanje učenika* značajno se ne razlikuje jedino od skora na šestom *Podsticanje aktivnog učenja* ( $p=.050$ ), a skor na četvrtom faktoru *Uvažavanje različitosti* od skorova na petom *Podržavanje grupnog rada* ( $p=.289$ ) i šestom *Podsticanje aktivnog učenja* ( $p=.379$ ). Takođe, značajna razlika nije utvrđena ni između skorova na petom *Podržavanje grupnog rada* i šestom *Podsticanje aktivnog učenja* faktoru ( $p=.072$ ) i petom *Podržavanje grupnog rada* i devetom faktoru *Orijentacija na usmeno ispitivanje* ( $p=.065$ ). Odnos između skorova na faktorima grafički je prikazan na sledeći način:

Grafikon 1. Vrednosti skorova dobijenih na faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika u odnosu na prosečnu vrednost



## 6.1. Interkorelacije faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika

Sledeći korak u analizi odnosio se na utvrđivanje korelacija između faktora međusobno (Tabela 12.). Najviša korelacija utvrđena je između prvog i trećeg faktora ( $r=.570$ ,  $p=.000$ ) i ona je pozitivno usmerena, što znači da svi oni koji imaju visoke skorove na prvom imaju visoke skorove i na trećem faktoru. Na osnovu sadržaja ovih faktora može se reći da što su učenici uvereniji da su nastavnici pedagoški kompetentniji veća je verovatnoća da će ih doživljavati i kao one koji ispoljavaju razumevanje prema učenicima. Za nijansu niža korelacija utvrđena je i između prvog i četvrtog faktora ( $r=.564$ ,  $p=.000$ ), što bi značilo da oni učenici koji nastavnike opažaju kao pedagoški kompetentne profesionalce smatraju i da je reč o nastavnicima koji uvažavaju individualne razlike među učenicima. Visoko koreliraju skorovi trećeg i četvrtog faktora ( $r=.429$ ,  $p=.000$ ) na osnovu čega se može očekivati da učenici koji smatraju da nastavnici ispoljavaju razumevanje i koji ohrabruju učenike smatraju i da nastavnici uzimaju u obzir individualne potencijale učenika u nastavnom procesu. Na osnovu korelacije skorova prvog i šestog faktora ( $r=.405$ ,  $p=.000$ ) može se reći da ukoliko učenici smatraju da je nastavnik pedagoški kompetentan profesionalac smatraju da on podržava i aktivno učenje učenika. Na osnovu korelacije skorova petog i prvog ( $r=.368$ ,  $p=.000$ ) i petog i četvrtog faktora ( $r=.347$ ,  $p=.000$ ) možemo zaključiti da svi učenici koji smatraju da nastavnik usmeren na primenu grupnog rada u učionici smatraju da je on pedagoški kompetentan i da uvažava individualne razlike među učenicima. Takođe, na osnovu korelacija između šestog i trećeg ( $r=.353$ ,  $p=.000$ ), šestog i četvrtog ( $r=.394$ ,  $p=.000$ ) i šestog i petog faktora ( $r=.328$ ,  $p=.000$ ) može se očekivati da ukoliko su učenici uvereniji da nastavnik podržava aktivno učenje uvereniji su i da je reč o nastavniku koji ohrabruje učenike, ispoljava razumevanje, uvažava razlike među učenicima i koji podržava grupne oblike rada među učenicima. Zanimljiva je korelacija skorova dobijenih na drugom i devetom faktoru ( $r=.311$ ,  $p=.000$ ) na osnovu koje je moguće reći da učenici koji smatraju da nastavnici nemaju razumevanja češće usmeno ispituju.

Između nekih faktora utvrđena je negativna korelacija, što znači da kada skor na jednom faktoru raste na drugom opada. U negativnoj korelaciji su:

- prvi i drugi faktor ( $r = -.270$ ,  $p = .000$ ) (učenici smatraju da ukoliko nastavnik poseduje više pedagoške kompetentosti u radu manje ispoljava nerazumevanja prema učenicima);
- drugi i osmi faktor ( $r = -.167$ ,  $p = .009$ ) (nastavnik koji nema razumevanja ne podstiče samostalnost učenika u radu);
- sedmi i osmi faktor ( $r = -.172$ ,  $p = .007$ ) (nastavnik koji neadekvatno motiviše učenike ne podstiče samostalnost učenika u radu).

Tabela 12. Interkorelacije faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika

FAKTORI		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	r		-.270**	.570**	.564**	.368**	.405**	-.063	.057	-.004
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.327	.382	.956
	N		241	241	241	241	241	241	241	241
2	r			-.108	-.104	-.129*	.049	.091	-.167**	.311**
	p			.095	.107	.046	.453	.157	.009	.000
	N			241	241	241	241	241	241	241
3	r				.429**	.271**	.353**	.115	-.097	.039
	p				.000	.000	.000	.074	.134	.549
	N				241	241	241	241	241	241
4	r					.347**	.394**	-.120	.107	.027
	p					.000	.000	.064	.098	.680
	N					241	241	241	241	241
5	r						.328**	.104	-.027	-.102
	p						.000	.107	.674	.116
	N						241	241	241	241
6	r							-.015	.005	.170**
	p							.813	.940	.008
	N							241	241	241
7	r								-.172**	-.045
	p								.007	.490
	N								241	241
8	r									-.048
	p									.458
	N									241
9	r									
	p									
	N									

## 6.2. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika i pol učenika

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja** utvrđene su polne razlike među učenicima na osmom faktoru  $F(1,240)=4.178$ ,  $p=.042$  (Tabela 13). To znači da devojčice imaju statistički značajno više vrednosti na ovom skoru od dečaka i da su uverenije od dečaka da nastavnici podstiču više samostalnosti u radu.

Tabela 13. Polne razlike na osmom faktoru aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika

Faktor: Podsticanje samostalnosti učenika u radu		N	M	SD
Pol	Ženski	128	3,9258	,90730
	Muški	113	3,6858	,91172
Ukupno		241	3,8133	,91537

## 6.3. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perpspektive učenika u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja** utvrđene su razlike među učenicima sa slabim ocenama i bez slabih ocena na prvom, drugom, četvrtom, sedmom i osmom faktoru (Tabela 14). Podsećamo da smo u istraživanju pod slabim ocenama podrazumevali jedinice i dvojke iz šest nastavnih predmeta o čemu je bilo više reči u metodološkom delu ovog rada.

Tabela 14: Razlike u percepciji učenika sa slabim ocenama i bez slabih ocena na faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Prvi faktor: Pedagoška kompetentnost</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>P</b>
Slabe ocene	nema	123	3,3959	,79500	<b>9.766</b>	<b>1</b>	<b>.002</b>
	ima	118	3,0655	,84656			
UKUPNO		241	3,2341	,83550			
<b>Drugi faktor: Ponašanje u kome nema razumevanja učenika</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Slabe ocene	nema	123	2,0825	,73869	<b>4.954</b>	<b>1</b>	<b>.027</b>
	ima	118	2,2957	,74825			
UKUPNO		241	2,1869	,74949			
<b>Četvrti faktor: Uvažavanje različitosti</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Slabe ocene	nema	123	2,9797	,77944	<b>12.055</b>	<b>1</b>	<b>.001</b>
	ima	118	2,6254	,80449			
UKUPNO		241	2,8062	,80984			
<b>Sedmi faktor: Neadekvatni postupci motivisanja učenika</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Slabe ocene	nema	123	2,1545	,85442	<b>10.300</b>	<b>1</b>	<b>.002</b>
	ima	118	2,5297	,95919			
UKUPNO		241	2,3382	,92464			
<b>Osmi faktor: Podsticanje samostalnosti učenika u radu</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Slabe ocene	nema	123	4,0610	,85552	<b>19.838</b>	<b>1</b>	<b>.000</b>
	ima	118	3,5551	,90767			
UKUPNO		241	3,8133	,91537			

Na osnovu razlika dobijenih na prvom faktoru može se reći da učenici koji nemaju slabe ocene imaju značajno viši skor na ovom faktoru u odnosu na učenike sa jednom ili više slabih ocena. Drugim rečima, učenici bez slabih ocena više nego učenici sa jedinicima i dvojkama smatraju da se nastavnici ponašaju pedagoški kompetentno. Razlike utvrđene na drugom faktoru upućuju na zaključak da veće skorove na ovom faktoru imaju učenici sa jedinicama i dvojkama, što bi značilo da učenici sa slabim ocenama više nego učenici bez slabih ocena smatraju da nastavnici ispoljavaju ponašanje u kome nema razumevanja učenika. Na osnovu razlika dobijenih na četvrtom faktoru utvrđeno je da viši skor na ovom faktoru imaju učenici bez slabih ocena, što znači da ovi učenici više nego učenici sa slabim ocenama smatraju da nastavnici uvažavaju individualne razlike među učenicima u nastavnom procesu. Statistički značajne razlike dobijene na sedmom faktoru ukazuju na zaključak da je viši skor na faktoru povezan sa prisustvom slabih ocena, odnosno da učenici koji imaju jedinice i dvojke češće nego učenici bez jedinica i dvojki smatraju da nastavnici primenjuju postupke kojima neadekvatno motivišu učenike. Značajne razlike među učenicima sa slabim ocenama i bez slabih ocena utvrđene su i na osmom faktoru. Više skorove imaju učenici bez slabih ocena, što bi značilo da ovi učenici češće nego učenici sa slabim ocenama smatraju da nastavnici svojim ponašanjem i aktivnostima podstiču samostalnost učenika u radu.

#### **6.4. Korelacija broja slabih ocena i faktora aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika**

Sledeći korak u analizi podataka bio je usmeren na utvrđivanje razlika među učenicima prema napred dobijenim faktorima u odnosu na broj slabih ocena. Utvrđeno je da postoji korelacija između broja slabih ocena i skorova na četvrtom ( $r = -.149$ ,  $p = .000$ ), sedmom ( $r = .216$ ,  $p = .001$ ) i osmom faktoru ( $r = -.292$ ,  $p = .000$ ). Korelacija između broja slabih ocena i četvrtog faktora (uvažavanje različitosti) i broja slabih ocena i osmog faktora (podsticanje samostalnost u radu) je negativna, što znači da više skorove na ovim faktorima imaju učenici sa manjim brojem slabih ocena. Između broja slabih ocena i sedmog faktora korelacija je pozitivna, pa se može reći da sa porastom broja slabih ocena jače uverenje učenika da nastavnici primenjuju postupke kojima neadekvatno motivišu učenike u nastavnom procesu.

## **6.5. Faktori aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika i samopercepcija uspeha**

**Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja** utvrđene su razlike među učenicima u odnosu na samopercepciju uspeha na prvom, drugom, četvrtom, sedmom i osmom faktoru (Tabela 15). Zanimljivo je da je reč o razlikama na istim faktorima na kojima postoje razlike u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena.

Na osnovu razlika dobijenih na prvom faktoru može se reći da učenici koji percipiraju sebe kao uspešne imaju značajno viši skor na ovom faktoru u odnosu na učenike koji sebe percipiraju kao neuspešne. Drugim rečima, uspešni učenici više nego neuspešni učenici smatraju da se nastavnici ponašaju kao pedagoški kompetentni profesionalci. Sa pozitivnijom samopercepcijom školske uspešnosti pozitivniji su i stavovi učenika prema pedagoškoj kompetentnosti nastavnika. Razlike utvrđene na drugom faktoru upućuju na zaključak da veće skorove na ovom faktoru imaju učenici koji sebe percipiraju kao neuspešne, što bi značilo da sa nižom samopercepcijom školske uspešnosti raste uverenje da nastavnici ispoljavaju ponašanje u kome nema razumevanja za učenike. Na osnovu razlika dobijenih na četvrtom faktoru utvrđeno je da viši skor na ovom faktoru imaju učenici koji sebe percipiraju kao uspešne, što znači da ovi učenici, više nego učenici koji sebe ne percipiraju kao uspešne, smatraju da nastavnici uvažavaju individualne razlike među učenicima u nastavnom procesu. Drugim rečima, sa porastom samopercepcije školske uspešnosti jača i uverenje učenika da nastavnici uzimaju u obzir potencijal učenika u svakodnevnom nastavnom radu. Statistički značajne razlike dobijene na sedmom faktoru ukazuju na zaključak da je viši skor na faktoru povezan sa samopercepcijom školskog uspeha, tako da učenici koji sebe ne smatraju uspešnima, češće nego učenici koji smatraju da su uspešni, opažaju da nastavnici primenjuju postupke kojima neadekvatno motivišu učenike. Značajne razlike među učenicima utvrđene su i na osmom faktoru. Više skorove imaju učenici koji sebe percipiraju kao uspešne, što bi značilo da ovi učenici, češće nego učenici koji sebe percipiraju kao neuspešne, smatraju da nastavnici svojim ponašanjem i aktivnostima podstiču samostalnost učenika u radu.

Tabela 15: Razlike među učenicima u samopercepciji uspeha na faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika

<b>Prvi faktor: Pedagoška kompetentnost</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>P</b>
Percepcija uspeha	uspešan	170	3,3712	,80739	<b>16.531</b>	<b>1</b>	<b>.000</b>
	neuspešan	71	2,9060	,81528			
UKUPNO		241	3,2341	,83550			
<b>Drugi faktor: Ponašanje u kome nema razumevanja učenika</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>df</b>
Percepcija uspeha	uspešan	170	2,1067	,76072	<b>6.755</b>	<b>1</b>	<b>.010</b>
	neuspešan	71	2,3787	,68984			
UKUPNO		241	2,1869	,74949			
<b>Četvrti faktor: Uvažavanje različitosti</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>df</b>
Percepcija uspeha	uspešan	170	2,9800	,75890	<b>29.753</b>	<b>1</b>	<b>.000</b>
	neuspešan	71	2,3901	,78050			
UKUPNO		241	2,8062	,80984			
<b>Sedmi faktor: Neadekvatni postupci motivisanja učenika</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>df</b>
Percepcija uspeha	uspešan	170	2,2618	,89905	<b>3.990</b>	<b>1</b>	<b>.047</b>
	neuspešan	71	2,5211	,96524			
UKUPNO		241	2,3382	,92464			
<b>Osmi faktor: Podsticanje samostalnosti učenika u radu</b>		<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>df</b>
Percepcija uspeha	uspešan	170	3,9412	,86999	<b>11.771</b>	<b>1</b>	<b>.001</b>
	neuspešan	71	3,5070	,95429			
UKUPNO		241	3,8133	,91537			



## 7. POREĐENJE UČENIČKIH I NASTAVNIČKIH ODGOVORA O AKTIVNOSTIMA I PONAŠANJIMA NASTAVNIKA PREMA NEUSPEŠNIM UČENICIMA

Poslednji korak u analizi dobijenih podataka odnosio se na poređenje stavki iz upitnika za nastavnike sa stavkama iz upitnika za učenike. Naime, u skali aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnom učeniku postoje 24 stavke koje sadržinski odgovaraju stavkama iz skale aktivnosti i ponašanja nastavnika iz perspektive učenika. Te stavke su uparene i formirane su 24 para koja su poređena. Dve stavke iz upitnika za učenike su rekodirane (Stavka: *Ne primećuje da se dosađujem na času* rekodirana u *Primećuje da mi je na času dosadno*, a stavka: *Ne trudi se da mi gradivo dodatno objasni, kada mu kažem da mi nije jasno*, rekodirana u *Trudi se da mi gradivo dodatno objasni kada mu kažem da mi nije jasno*), kako bi se obezbedilo da stavke koje se porede budu u istom smeru, odnosno da su obe pozitivne ili obe negativne. Primenjena je jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja. Faktor je predstavljala grupa sa dva nivoa: 1) učenici koji imaju jedinice i dvojke i 2) nastavnici. U Tabeli 1 prikazani su parovi stavki koje smo poredili.

Tabela 1. Poređenje učeničkih i nastavničkih odgovora na stvakama istog značenja

Broj para	STAVKE KOJE SE POREDE
1.	U: Kad ne znam odgovor, vrati me da naučim pre nego što me oceni. N : Kad neuspešan učenik ne zna to što ga pitam vratim ga da nauči pre nego što ga ocenim.
2.	U: Stavlja me u prvu klupu da bi pratio kako radim na času. N: Neuspešne učenike raspoređujem u prve klupe ispred sebe kako bih pratio šta na času rade.
3.	U. Ohrabruje me da diskutujem sa ostalim učenicima na času. N: Ohrabrujem neuspešne učenike da se uključe u diskusiju na času.
4.	U: Podstiče me da iznosim svoje mišljenje o nekoj temi ili problemu, čak i ako je pogrešno N: Podstičem neuspešne učenike da iznesu svoja mišljenja, čak i ako su pogrešna.
5.	U: Raspituje se za moja interesovanja izvan škole i povezuje ih sa onim što učimo u školi. N: Trudim se da saznam čime se neuspešni učenici bave van škole i da to povežem sa nastavnim sadržajem.

6. U: Izvlači mi ključne pojmove iz lekcije da bi mi olakšao/la učenje.  
N: Da bi olakšao učenje neuspešnim učenicima posebno naglašavam ključne pojmove.
7. U: Govori jasno i razgovetno pa mogu lako da pratim nastavu.  
N: Govorim jasno i razgovetno da bi me svi, a posebno neuspešni učenici, mogli da prate na času.
8. U: Traži da sam/a smislim primere kako bi video da li sam gradivo razumeo/la.  
N: Tražim od neuspešnih učenika da sami smišljaju primere da bi proverio da li su razumeli gradivo koje su učili.
9. U: Predlaže mi da izaberem deo gradiva koji ću da priprelim za odgovaranje.  
N: Predlažem neuspešnim učenicima da sami izaberu deo gradiva koji žele da pripreme za odgovaranje.
10. U: Pravi se da ne vidi kada prepisujem od drugova.  
N: Pravim se da ne vidim kad neuspešni učenici prepisuju od drugih iz odeljenja.
11. U: Upućuje me da učim ne samo iz knjiga, već i iz drugih izvora (preko interneta, digitalnih karti, multimedija).  
N: Upućujem (ohrabrujem) neuspešne učenike da uče uz pomoć drugih izvora, a ne samo knjige.
12. U: Pohvali me kad vidi da sam nešto naučio/la.  
N: Hvalim i najmanji pomak koji neuspešan učenik napravi u učenju.
13. U: Podeli gradivo u manje celine da bih lakše naučio.  
N: Trudim se da gradivo podelim na sitnije delove kako bi neuspešnim učenicima olakšao učenje.
14. U: Upućuje me na drugove iz odeljenja da mi pomognu da nešto naučim.  
N: Usmeravam neuspešne učenike na pomoć vršnjaka.
15. U: Razgovara sa mnom o mojim problemima.  
N: Na dopunskim časovima razgovaram sa neuspešnim učenicima o raznim problemima koji ih muče.
16. U: Zove moje roditelje na razgovor u školu.  
N: Podstičem roditelje neuspešnih učenika da dolaze na „otvorena vrata“ i roditeljske sastanke.
17. U: Razgovara sa mojim odeljenskim starešinom o tome kako da popravim ocenu.  
N: Čim primetim da učenik ima problema u učenju obavestim razrednog starešinu o tome.
18. U: Ne primećuje da se dosadjujem na času.  
N: Pokušavam da uposlim neuspešne učenike na času, jer vidim da se većina njih dosadjuje.
19. U: Ukazuje mi gde sam pogrešio/la i pokazuje kako da to ispravim.  
N: Ukazujem neuspešnom učeniku na greške u njegovim odgovorima.
20. U: Razume kad nisam spreman/na da odgovaram.  
N: Ne pitam neuspešnog učenika da odgovara ako nije spreman

21. U: Podstiče me da učim na način koji mi najviše odgovara.  
N: Podstičem neuspešnog učenika da uči na način na koje mu to najviše odgovara.
  22. U: Organizuje nastavu tako da radimo u paru sa drugom ili u grupi.  
N: Trudim se da na času organizujem rad tako da neuspešni učenici rade u paru ili grupi sa boljim učenicima.
  23. U: Podstiče me da sam dođem do rešenja nekog zadatka  
N: Usmeravam neuspešne učenike da sami uvide gde su pogrešili.
  24. U: Ne trudi se da mi gradivo dodatno objasni, kada mu kažem da mi nije jasno.  
N: Dajem dodatna objašnjenja neuspešnim učenicima na času.
- 

Na stavkama koje predstavljaju drugi  $F(1,439)=3.30$ ,  $p=.070$ , osmi  $F(1,439)=1.26$ ,  $p=.262$  i dvadeset četvrti par  $F(1,439)=1.57$ ,  $p=.210$  nisu utvrđene značajne razlike u odgovorima nastavnika i učenika sa slabim ocenama. Kada je reč o stavkama koje čine drugi par može se reći da su nastavnici i neuspešni učenici usaglašeni u stavu da ih nastavnici povremeno raspoređuju u prve klupe kako bi na taj način pratili rad učenika na času ( $Muce= 1.98$ ,  $SD = 1.32$ ,  $Mnas= 2.19$ ,  $SD = 1.02$ ). Odgovori na stavkama iz osmog para upućuju na zaključak da su nastavnici i učenici usaglašeni u tome da nastavnici tek povremeno traže da neuspešni učenici sami smisle primere kako bi proverili da li im je gradivo jasno i razumljivo ( $Muce= 2.69$ ,  $SD = 1.34$ ,  $Mnas= 2.83$ ,  $SD = 1.26$ ). U odgovorima na stavkama iz dvadeset četvrtog para nema statistički značajnih razlika među nastavnicima i učenicima, što znači da su postigli saglasnost u pogledu nastavnikog davanja dodatnih objašnjenja kada neuspešnom učeniku nije jasno gradivo koje uči. Učenici i nastavnici navode da je reč o postupcima nastavnika koji se na časovima često dešavaju ( $Muce= 3.73$ ,  $SD = 1.22$ ,  $Mnas= 3.59$ ,  $SD = 0.95$ ).

Na svim ostalim stavkama učenici i nastavnici se značajno razlikuju u svojim odgovorima. Kada je u pitanju sadržaj stavki iz prvog para uočena je statistički značajna razlika među grupama  $F(1,439)=7.16$ ,  $p=.008$ . Učenici sa slabim ocenama češće nego nastavnici navode da im nastavnici pružaju drugu šansu da nauče gradivo pre nego što odgovaraju za ocenu. Nastavnici značajno više od učenika smatraju da češće tolerišu učenikovo neznanje i da ispoljavaju više fleksibilnosti prilikom ocenjivanja ( $Muce= 2.29$ ,  $SD = 1.22$ ,  $Mnas= 2.59$ ,  $SD = 1.16$ ). Zanimljiv je nalaz dobijen na trećem paru  $F(1,439)=67.14$ ,  $p=.000$ . Naime, nastavnici i učenici su saglasni da nastavnici veoma retko podstiču učenike na dijalog u nastavi, premda neuspešni učenici češće od

nastavnika smatraju da su podstaknuti na diskusiju sa drugovima u odeljenju ( $Muce= 2.27$ ,  $SD = 1.27$ ,  $Mnas= 1.41$ ,  $SD = 0.83$ ). Razlika u odgovorima nastavnika i neuspešnih učenika koja je dobijena na stavkama grupisanim u četvrti par ( $F(1,439)=124.64$ ,  $p=.000$ ) pokazuje da nastavnici češće nego učenici smatraju da su usmereni na podsticanje neuspešnih učenika da iznose svoje ideje na času, čak iako su te ideje pogrešne ( $Muce= 2.80$ ,  $SD = 1.23$ ,  $Mnas= 4.01$ ,  $SD = 0.99$ ). Iako su usaglašeni u stavu da se veoma retko povezuje iskustvo učenika izvan škole sa školskim temama, učenici sa slabim ocenama pozitivnije procenjuju ponašanje nastavnika koje je usmereno na povezivanje učeničkih interesovanja izvan škole i nastavnog gradiva, nego što to rade sami nastavnici ( $Muce= 2.33$ ,  $SD = 1.31$ ,  $Mnas= 1.49$ ,  $SD = 0.78$ ). U tom smislu i razlika među grupama u odgovorima na stavkama iz petog para statistički je značajna  $F(1,439)=62.38$ ,  $p=.000$ .

Učenici i nastavnici se razlikuju i kada je reč o odgovorima na stavke iz šestog para  $F(1,439)=25.92$ ,  $p=.000$ . Nastavnici češće nego učenici procenjuju da su usmereni na izvlačenje ključnih pojmova kako bi slabim učenicima olakšali učenje. Za neuspešne učenike reč je o aktivnosti nastavnika koja se dešava povremeno, dok nastavnici smatraju da to rade često ( $Muce= 3.21$ ,  $SD = 1.31$ ,  $Mnas= 3.78$ ,  $SD = 0.94$ ). Takođe, u pogledu jasnosti i razumljivosti nastavnikovog izlaganja (sedmi par stavki) postoje razlike u mišljenjima učenika i nastavnika  $F(1,439)=74.71$ ,  $p=.000$ . Zanimljivo je da učenici češće od nastavnika smatraju da nastavnici izlažu tako da svi učenici, pa i neuspešni, mogu jasno da prate nastavu ( $Muce= 4.05$ ,  $SD = 1.03$ ,  $Mnas= 3.09$ ,  $SD = 1.29$ ). Odgovori na stavkama iz devetog para pokazuju na značajnu neusaglašenost između ispitivanih grupa  $F(1,439)=146.64$ ,  $p=.000$ . Dok učenici smatraju da im nastavnici tek povremeno omogućuju da sami odaberu deo gradiva koje će pripremiti za odgovaranje, nastavnici navode da to često čine ( $Muce= 2.37$ ,  $SD = 1.22$ ,  $Mnas= 3.76$ ,  $SD = 1.17$ ). Grupe su neusaglašene i u pogledu odgovora na stavke iz desetog para  $F(1,439)=289.96$ ,  $p=.000$ . Učenici navode da im nastavnici samo ponekada „progledaju kroz prste“, a nastavnici smatraju da često omogućavaju ovakvu vrstu neprikladnog potkrepljenja učeničkog ponašanja ( $Muce= 2.15$ ,  $SD = 1.25$ ,  $Mnas= 3.89$ ,  $SD = 1.38$ ).

U pogledu odgovora na stavke grupisane u jedanaestom paru utvrđene su statistički značajne razlike među grupama  $F(1,439)=20.09$ ,  $p=.000$ . Nastavnici smatraju

da često upućuju slabe učenike na korišćenje različitih izvora u procesu učenja, dok slabi učenici navode da je reč o ponašanju nastavnika koje se ispoljava povremeno ( $Muce= 2.93, SD = 1.25, Mnas= 3.45, SD = 1.20$ ). Stavke iz dvanaestog para odnose se na percepciju ponašanja nastavnika koje je usmereno na davanje pohvale slabom učeniku. U ovom kontekstu neuspešni učenici mnogo pozitivnije percipiraju ponašanje nastavnika nego sami nastavnici  $F(1,439)=126.94, p=.000$ . Slabi učenici navode da ih nastavnici često pohvaljuju kada primete da su napredovali u učenju, dok sami nastavnici smatraju da pohvale daju tek povremeno ( $Muce= 3.82, SD = 1.18, Mnas= 2.51, SD = 1.25$ ). Na osnovu odgovora na stavkama iz trinaestog para može se reći da su učenici i nastavnici neusaglašeni kada je reč o aktivnosti nastavnika kojom se olakšava učenje  $F(1,439)=32.81, p=.000$ . Naime, prema proceni slabih učenika nastavnici retko olakšavaju učenje tako što im podele gradivo na manje celine za učenje, dok u percepciji nastavnika reč je o aktivnosti koja se dešava češće (povremeno) ( $Muce= 2.32, SD = 1.17, Mnas= 2.94, SD = 1.20$ ). Na osnovu odgovora na stavkama iz četrnaestog para može se reći da su učenici i nastavnici razlikuju u pogledu vršnjačke interakcije neuspešnog i drugih učenika iz odeljenja  $F(1,439)=10.20, p=.002$ . Premda obe grupe navode da je reč o aktivnostima koje se dešavaju povremeno, nastavnici češće nego učenici procenjuju da usmeravaju slabe učenike na pomoć drugova iz odeljenja ( $Muce= 2.48, SD = 1.20, Mnas= 2.84, SD = 1.02$ ). Kada je u pitanju sadržaj stavki iz petnaestog para može se uočiti razlika u odgovorima između nastavnika i slabih učenika  $F(1,439)=68.79, p=.000$ . Učenici smatraju da nastavnici retko razgovaraju sa njima o raznim problemima koji ih opterećuju. Nastavnici navode da je reč o aktivnosti koja se dešava češće nego što o tome izveštavaju učenici ( $Muce= 2.07, SD = 1.24, Mnas= 3.04, SD = 1.20$ ).

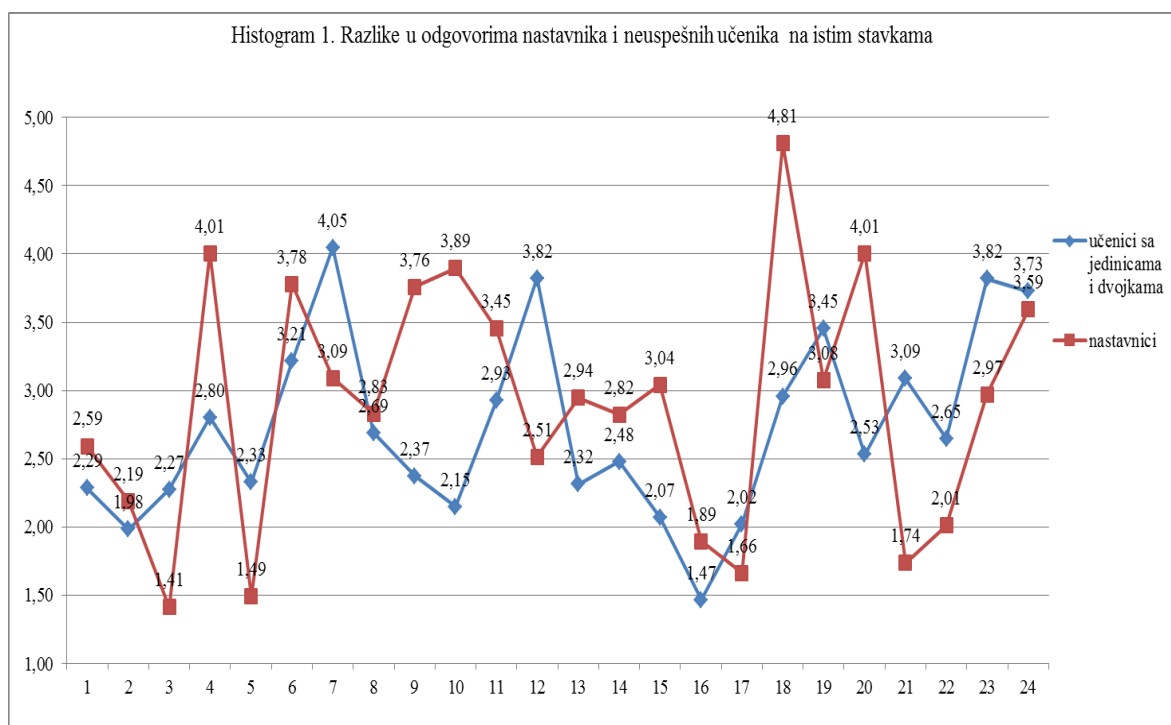
Razlike među grupama pronađene su i na stavkama iz šesnaestog para  $F(1,439)=21.51, p=.000$ . Nastavnici navode da podstiču roditelje slabih učenika da dolaze u školu i na roditeljske sastanke češće nego što to misle učenici ( $Muce= 1.47, SD = 0.95, Mnas= 1.89, SD = 0.98$ ). Učenici i nastavnici su usaglašeni u stavu da nastavnici retko razgovaraju sa odeljenjskim starešinama slabih učenika u cilju pronalaženja strategija podrške i pomoći neuspešnim učenicima (sedamanesti par)  $F(1,439)=10.83, p=.001$ . U percepciji slabih učenika reč je o ponašanju nastavnika koje se dešava češće nego što sami nastavnici misle ( $Muce= 2.02, SD = 1.27, Mnas= 1.66, SD = 0.95$ ). U

odgovorima na stavke iz osamnaestog para nastavnici i učenici su usaglašeni u stavu da nastavnici primećuju da je slabim učenicima dosadno na časovima  $F(1,439)=266.13$ ,  $p=.000$ . Međutim, dok učenici navode da se nastavnici povremeno trude da ih uposle i animiraju, nastavnici navode da to čine gotovo uvek ( $Muce= 2.96$ ,  $SD = 1.53$ ,  $Mnas= 4.81$ ,  $SD = 0.53$ ). Istovremeno, na stavci iz osamnaestog para nastavnici su ostvarili i najviši skor u odnosu na prosečnu vrednost skale. Grupe se razlikuju i u pogledu odgovora na stavkama iz devetnaestog para  $F(1,439)=12.81$ ,  $p=.000$ . Može se zaključiti da učenici smatraju da im nastavnici češće ukazuju na greške u njihovim odgovorima nego što to misle sami nastavnici ( $Muce= 3.45$ ,  $SD = 1.12$ ,  $Mnas= 3.08$ ,  $SD = 1.07$ ). Na osnovu prosečne vrednosti grupa na stavkama iz dvadesetog para utvrđene su statistički značajne razlike među grupama  $F(1,439)=186.19$ ,  $p=.000$ . Nastavnici, više nego neuspešni učenici, navode da iskazuju razumevanje kada učenik sa slabim ocenama nije spreman da odgovara i da je reč o ponašanju koje često ispoljavaju u svojoj praksi ( $Muce= 2.53$ ,  $SD = 1.27$ ,  $Mnas= 4.01$ ,  $SD = 0.93$ ).

Na osnovu odgovora na stavkama iz dvadeset prvog para može se reći da dok učenici smatraju da ih nastavnici povremeno podstiču da uče na način koji im odgovara nastavnici navode da to rade veoma retko ( $F(1,439)=154.57$ ,  $p=.000$ ;  $Muce= 3.09$ ,  $SD = 1.31$ ,  $Mnas= 1.74$ ,  $SD = 0.88$ ). Analiza odgovora na stavkama iz dvadeset drugog para upućuju na zaključak da učenici pozitivnije percipiraju aktivnosti i angažovanje nastavnika na organizovanju rada u paru ili grupi, nego što to čine sami nastavnici ( $F(1,439)=39.17$ ,  $p=.000$ ;  $Muce= 2.65$ ,  $SD = 1.07$ ,  $Mnas= 2.01$ ,  $SD = 1.05$ ). Poslednji par stavki na kome je pronađena statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika i neuspešnih učenika odnosi se na aktivan pristup učenju  $F(1,439)=61.05$ ,  $p=.000$ . Premda su nastavnici i učenici usaglašeni u stavu da nastavnici povremeno podstiču smostalnost neuspešnih učenika u radu i učenje kroz greške, učenici navode da se aktivno učenje odvija češće nego što to smatraju nastavnici. ( $Muce= 3.82$ ,  $SD = 1.13$ ,  $Mnas= 2.97$ ,  $SD = 1.21$ ). Razlike u odgovorima nastavnika i slabih učenika na svim stavkama prikazane su i grafički (Grafikon 1).

U pogledu percepcije učestalosti pojedinih aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima utvrđene su značajne razlike među nastavnicima i neuspešnim učenicima. Za većinu poželjnih, podsticajnih postupaka nastavnici smatraju

da se češće primenjuju u radu sa neuspešnim učenicima nego što neuspešni učenici to doživljavaju. Prilikom razmišljanja o tome čija je procena pouzdanija treba imati u vidu mišljenja pojedinih autora da su učenici dovoljno kompetentni da validno procenjuju različite aspekte rada nastavnika, uključujući i nastavne postupke koje u svakodnevnoj praksi primenjuje (Levine & Zimmerman, 1996).



## 8. OSVRT NA REZULTATE ISTRAŽIVANJA U CELINI

Analiza dobijenih rezultata pokazuje da **nastavnici imaju različita uverenja o školskom neuspehu**. Na osnovu jednog od prvih nalaza moglo bi se zaključiti da najveći broj nastavnika poseduje pedagoška uverenja koja odgovaraju savremenom shvatanju koncepta neuspešan učenik. Ovi nastavnici posmatraju neuspeh kao posledicu propuštenih mogućnosti u razvijanju i korišćenju individualnih potencijala učenika. Za njih je neuspeh procesni fenomen relativnog značenja, struktura podložna promeni. Za ove nastavnike neuspešan učenik nije samo onaj koji ima slabe ocene i nizak uspeh, već svaki učenik koji je mogao da bude uspešniji, ali iz nekog razloga nije.

U istraživanju se izdvojio još jedan značajan nalaz. Ne tako mali broj nastavnika ispoljava pedagoško uverenje (za koje se može reći da je tradicionalno stereotipno) o školskom neuspehu kao posledici nezainteresovanosti i lenjosti učenika u učenju. Ovi nastavnici neuspeh pripisuju isključivo učeniku i za njih je učenik jedini koji treba se menja ukoliko želi da bude uspešan. Ovakva pedagoška uverenja nastavnika impliciraju nekoliko pitanja. Pre svega, da li je nastavnik spreman sebe da zapita koliko je lično odgovoran za nezainteresovanost učenika u nastavnom procesu? Da li je spreman da prepozna stepen lične odgovornosti u niskom postignuću učenika, budući da je obrazovanje interakcija u kojoj je i on jedan od učesnika? Koliko je osvešćen u saznanju da svojim pristupom učeniku doprinosi njegovoj nezainteresovanost za nastavni predmet? Da li zna i ume da izabere adekvatne metode rada koje podstiču intelektualnu radoznalost svih, pa i neuspešnih učenika? Konačno, pitanje je da li će i u kojoj meri nastavnik sa ovakvim pedagoškim uverenjem o neuspehu biti spreman da preduzme inicijativu i podstakne promene u postignuću i ponašanju neuspešnog učenika. Pogotovu ako istraživački nalazi pokazuju da nastavnici sa tradicionalnim uverenjima o nastavi i učenju imaju tendenciju ređeg uključivanja učenika u aktivnosti na času, kao i ređeg podsticanja pozitivne socioemocionalne klime u odeljenju (Radišić, 2013).

Uverenja nastavnika usmeravaju akcije u odeljenju, dok nastavnikov pristup nastavi predstavlja način prenošenja tih uverenja u nastavnu praksu (Pratt, 1992). Da bismo bolje razumeli karakteristike **pedagoških uverenja nastavnika o konceptu**



**školske neuspešnosti** analizirali smo njihove stavove prema neuspešnim učenicima. U utvrđivanju strukture skale stavova primenjena je faktorska analiza i izdvojeno je deset faktora. Na osnovu toga kako su se stavovi grupisali, odnosno na osnovu sadržaja dobijenih faktora, uverenja nastavnika o školskom neuspehu razvrstana su u četiri grupe.

Prvu grupu smo nazvali *Uverenja nastavnika o neuspešnim učenicima* i nju čine sadržaji prvog i drugog faktor. Vrednosti grupnih skorova dobijenih na ovim faktorima upućuju na zaključak da su nastavnici, uglavnom, usaglašeni u uverenju da neuspešni učenici mogu da se menjaju (prvi faktor), ali da su neodlučni u pogledu toga da li neuspešni učenici hoće (žele) da se menjaju (drugi faktor). Nastavnici koji imaju niske skorove na prvom faktoru spremni su da pokažu inicijativu i preduzmu određene korake za pružanje pomoći ovim učenicima. Nastavnici koji imaju visoke skorove na drugom faktoru neodlučni su u pogledu rigidnosti neuspešnih učenika na promene.

Drugu grupu čine sadržaji trećeg, četvrtog, petog i sedmog faktora i nju smo nazvali *Uverenja nastavnika o pedagoškoj kompetentnosti za rad sa neuspešnim učenicima*. Na osnovu analize sadržaja može se reći da su nastavnici usaglašeni u stavu da nemaju dovoljno pedagoških znanja za rad sa neuspešnim učenicima i da postoji potreba da se taj nedostatak pedagoških znanja i veština nadomesti (treći faktor), posebno među mlađim nastavnicima. U prilog navedenom govori i podatak da nastavnici nisu postigli usaglašenost u stavu da su dovoljno pedagoški kompetentni da se bave motivacionim i socioemocionalnim problemima učenika (četvrti faktor). Iz tog razloga u prvi plan istaknut je obrazovni, a zanemaren vaspitni aspekt nastavnog rada. Zanimljivo je da različita uverenja nastavnika o neuspešnim učenicima na isti način korespondiraju sa uverenjem o pedagoškoj kompetentnosti nastavnika. Dakle, bez obzira da li neuspešne učenike posmatraju kao one koji ne mogu ili kao one koji neće da se menjaju nastavnici su neodlučni (ali sa umereno negativnom tendencijom) u pogledu odvajanja obrazovne od vaspitne komponente nastavnog rada. Uprkos osvešćenosti potrebe za dodatnim pedagoškim znanjima i veštinama, rezultati pokazuju da su nastavnici uglavnom saglasni u uverenju da znaju kakav način rada odgovara neuspešnim učenicima (peti faktor). Saglasnost je postignuta na nivou percepcije grupnog rada, fleksibilnih materijala i usmenog načina ispitivanja kao odgovarajućih formi i pristupa u radu sa neuspešnim učenicima. Ipak, treba imati u vidu da uverenje o

tome kako treba da se pristupi ne mora nužno da korespondira sa samim pristupom, odnosno realizacijom konkretnih aktivnosti u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Slična tendencija u neslaganju između uverenja i postupaka nastavnika opažena je i u radovima drugih autora (Ertmer, Gopalakrishnan & Ross, 2001), a prepoznati su i različiti kontekstualni faktori koji daju specifičan doprinos ovoj neusaglašenosti (Fang, 1996; Kane *et al.*, 2002; prema: Khader, 2012). Podršku potrebi za boljom pedagoškom pripremljenošću nastavnika za rad sa neuspešnim učenicima pronašli smo i u analizi sadržaja sedmog faktora, u kome je akcenat stavljen na uverenje nastavnika da disciplinovanost neuspešnog učenika na času treba nagraditi. Svi nastavnici koji imaju visoke skorove na ovom faktoru očigledno ne raspolažu pedagoškim znanjima neophodnim za razumevanje značenja ocene i funkcija ocenjivanja. Ocena nije jedino izraz i merilo znanja, ali svakako ne može biti merilo ponašanja, osim one ocene koja se na to direktno odnosi, a to je ocena iz vladanja. Premda su nastavnici nedovoljno usaglašeni u tom pogledu, zbirni skor dobijen na ovom faktoru ukazuje na tendenciju u pedagoškom uverenju nastavnika da je poslušnost neuspešnog učenika ispravno nagraditi ocenom.

***Uverenja o ličnoj odgovornosti nastavnika za neuspeh*** čine treću grupu i u nju su uključeni sadržaji šestog i desetog faktora. Nastavnici su umereno saglasni u mišljenju da neuspeh u školi nije izbor učenika (deseti faktor), a do izvesne mere postignuta je i usaglašenost u uverenju da nastavnici doprinose neuspehu učenika (šesti faktor). Ipak, ne može se tvrditi da su nastavnici uvereni u ličnu odgovornost za neuspeh učenika, budući da nedostatkom vremena opravdavaju izostanak ličnog angažovanja na razvijanju strategija podrške i pomoći neuspešnim učenicima. Drugim rečima, pitanje je koliko su stvarno nastavnici uvereni da su u obrazovnoj interakciji lično odgovorni za ishode učenika, a koliko je to uverenje posledica socijalno poželjnih odgovora koji se od njih očekuju.

***Uverenja nastavnika o načinima pomoći neuspešnim učenicima*** predstavljaju četvrti set koji čine osmi i deveti faktor. Sadržaji ovih faktora odlikavaju uverenja nastavnika o nekim mogućim sistemskim rešenjima podrške neuspešnim učenicima. U prvom slučaju reč je o Individualnom obrazovnom planu (IOP), u drugom o homogenom grupisanju neuspešnih učenika prema sposobnostima. Nastavnici su saglasni da postoje različita rešenja pomoći i podrške učenicima koji su neuspešni, kao i

da je IOP samo jedno od mogućih rešenja. Ovaj istraživački nalaz je očekivan, ali nalaz koji nismo očekivali odnosi se na uverenja nastavnika o primeni drugog ponuđenog rešenja pomoći. Naime, postignuta je usaglašenost među nastavnicima da je izdvajanja neuspešnih učenika u posebna odeljenja za njih najbolje rešenje, čime su nastavnici pružili podršku socijalnoj izolaciji neuspešnih učenika. O homogenom grupisanju učenika prema sposobnostima u literaturi se dosta raspravljalo među pristalicima i protivnicima ove mere, uz jaku argumentaciju sa obe strane. Neki istraživački nalazi pokazuju da je ova strategija podrške veoma korisna neuspešnim učenicima u nastavi matematike (Webb, 1991), ali ima i onih nalaza koji ukazuju da slabiji učenici postižu bolje rezultate u heterogenim grupama (Linchevski & Kutscher, 1998) Smatramo da je homogeno grupisanje učenika možda lakše za nastavnike u pripremi nastavnih zadataka, radnog okruženja, materijala za rad, izbora metoda i oblika rada, ali za učenike ovakva segregacija nije korisna. Osim što dobijaju nastavu nižeg kvaliteta neuspešni učenici su i socijalno diskriminirani (prema: Thruman & Wolfe, 1999). Istovremeno, ovakvim stavom nastavnici su školski neuspeh učenika pripisali prevashodno njegovim intelektualnim potencijalima sa čim se ne bismo složili.

Jedan od zadataka u istraživanju bio je usmeren na identifikovanje razlika u pedagoškim uverenjima nastavnika o školskoj neuspešnosti u odnosu na pol, godine radnog staža nastavnika i nastavni predmet koji predaju. Na osnovu primene različitih analitičkih postupaka uočene su izvesne razlike u uverenjima nastavnika u odnosu na napred spomenute kriterijume. Nalazi pokazuju da pol nastavnika ima značajnu ulogu samo kada je reč o samopercepciji pedagoške kompetentnosti za rad sa neuspešnim učenicima i da nastavnice više od nastavnika percipiraju potrebu za dodatnim setom pedagoških znanja i veština neophodnih za rad sa neuspešnim učenicima. Takođe, analiza je pokazala da potrebu za dodatnim pedagoškim znanjima češće ispoljavaju nastavnici sa manje radnog iskustva od svojih iskusnijih kolega, što je i očekivano. Očekivan je i nalaz da nastavnici sa dužim radnim stažom poseduju izraženija uverenja o poznavanju načina, metoda i oblika rada koji su adekvatni radu sa neuspešnim učenicima. Godine radnog staža pokazale su se kao značajne i u pogledu percepcije mogućnosti promene školskog neuspeha. Nastavnici koji imaju više radnog iskustva ispoljavaju i više uverenosti u neuspeh kao strukturu koja se ne može menjati. Ovaj nalaz podstiče na razmišljanje o iskustvu nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima.

Postavlja se pitanje da li su iskusniji nastavnici pokušali da pomognu neuspešnim učenicima i da li su u tim pokušajima doživeli neuspeh. Da li negativno iskustvo utiče na uverenje o rigidnosti strukture školskog neuspeha? Očekivano je da iskusniji nastavnici poseduju dovoljno pedagoškog senzibiliteta da prepoznaju neuspeh i dovoljno pedagoškog znanja da se sa njim suoče. Međutim, nije suviše ni pitanje da li je višegodišnja praksa rada u školi, svakodnevno suočavanje sa širokim dijapazonom učeničkih mogućnosti, interesovanja i potreba uticalo na pad pedagoškog entuzijazma nastavnika i želje da pruže pomoć tamo gde je ona potrebna. Ili su razlozi nastavničke percepcije neuspeha kao invarijante strukture zasnovani na neuviđanju sopstvene uloge u pojavi ovog fenomena.

Pored pedagoških uverenja u radu smo se fokusirali i na identifikovanje **postupaka koje nastavnici primenjuju u radu sa neuspešnim učenicima**. Postupci su operacionalizovani kroz aktivnosti i ponašanja nastavnika u školskom kontekstu, a zadatak je bio da se utvrdi njihova učestalost u nastavnom procesu. Ponuđene aktivnosti i ponašanja su grupisana u devet faktora. Struktura dobijenih faktora je takva da se o postupcima nastavnika može govoriti na dva načina: kao o poželjnim ili kao o nepoželjnim. U **poželjne postupke** smo svrstali sadržaj svih onih faktora u čijoj strukturi su uočljive aktivnosti nastavnika kojima podstiče i ohrabruje neuspešne učenike da budu aktivni i samostalni u procesu učenja i čije je ponašanje usmereno na obezbeđivanje uslova za uspešnu realizaciju predviđenih aktivnosti. U ovu grupu se mogu izdvojiti svi faktori osim šestog, sedmog i devetog na osnovu čijih sadržaja se može zaključiti da je reč o **nepoželjnim postupcima** nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima. Reč je o takvim aktivnostima u kojima izostaju didaktičko-metodička znanja (ili pedagoška kompetentnost) nastavnika, kao i takvim oblicima ponašanja nastavnika u kojima nema dovoljno fleksibilnosti niti uvažavanja različitosti među učenicima. Na primer, u nepoželjne postupke nastavnika prema neuspešnom učeniku ubrajamo: neostavljanje dovoljnog vremena da odgovori na postavljeno pitanje, davanje gotovih rešenja; češće ispitivanje neuspešnih nego drugih učenika, odobravanje preipsivanja, nagrađivanje ocenom; zadovoljavanje znanjem na nivou reprodukcije osnovnih pojmova. Svi navedeni postupci su, inače, u relevantnoj literaturi i prepoznati kao uobičajeni neprikladni obrasci ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima o čemu je bilo više reči u teorijskom delu ovog rada (Good & Brophy, 1986).

Veoma važan nalaz u istraživanju odnosi se na nastavničku percepciju učestalosti ponuđenih aktivnosti i ponašanja, odnosno poželjnih i nepoželjnih postupaka u nastavnom procesu. Na osnovu vrednosti grupnih skorova dobijenih na faktorima može se izvesti nekoliko zaključaka. Prvo, nastavnici su postigli usaglašenost da se gotovo svi poželjni postupci u radu sa neuspešnim učenicima (osim onog koji se odnosi na davanje dopunskih instrukcija) primenjuju često. Među njima ima i postupaka koji pokazuju tendenciju da se u nastavnom procesu ispoljavaju gotovo uvek. S jedne strane, reč je postupcima koji su usmereni na nastavnika, s druge, o postupcima koji su usmereni na neuspešne učenike. U prvom slučaju govorimo o aktivnostima i ponašanjima nastavnika kojima se podstiče lična motivacija za rad sa neuspešnim učenicima, odnosno aktivnostima i ponašanjima koji su usmereni ka iniciranju različitih oblika saradnje sa kolegama i roditeljima u cilju obezbeđivanja podrške i pomoći neuspešnim učenicima. U drugom slučaju reč je o postupcima nastavnika koje primenjuju u cilju podsticanja samostalnosti neuspešnih učenika u učenju. Drugo, povremeno (sa tendencijom ka često) nastavnici primenjuju i neke nepoželjne postupke, kao što je subjektivnost u ocenjivanju neuspešnih učenika i ispoljavanje niskih obrazovnih očekivanja od njih, dok se postupci kojima se demotivisu neuspešni učenici primenjuju veoma retko. **Utvrđene su razlike među nastavnicima u primeni određenih postupaka s obzirom na pol i dužinu radnog staža.** Opaženo je da pol nastavnika ima značajnu ulogu u iniciranju saradnje sa kolegama i roditeljima neuspešnih učenika i da je reč o ponašanju izraženijem među nastavnicama. Utvrđeno je da nastavnici sa manje radnog iskustva češće ohrabruju i iskazuju podršku neuspešnim učenicima, a da iskusniji nastavnici češće subjektivno ocenjuju i češće primenjuju neprikladne postupke motivisanja neuspešnih učenika nego što to čine njihove mlađe kolege. Iako ovaj nalaz nije očekivan on delimično može biti objašnjen nalazom o povezanosti godina radnog staža nastavnika i uverenja u mogućnosti promene školskog neuspeha, gde je opaženo da sa radnim iskustvom nastavnika jača i uverenje u neuspeh kao invarijantni konstrukt.

Dakle, na osnovu samopercepcije nastavnika može se reći da su u radu sa neuspešnim učenicima češće prisutni poželjni oblici ponašanja nego nepoželjni, kao i da poželjne aktivnosti nastavnika dominiraju nad nepoželjnim. Nastavnici percipiraju sebe kao osobe koje su uvek motivisane za rad sa neuspešnim učenicima i kao one koje su

gotovo uvek angažovani na podsticanju i ohrabrivanju neuspešnih učenika u procesu razvijanja samostalnosti u učenju. Na taj način nastavnici izveštavaju da prepoznaju ulogu lične motivacije u pedagoškom radu sa ovim učenicima, kao i da pridaju značaj podsticanju neuspešnih učenika na aktivno učenje. Drugim rečima, nastavnici su se visoko pozitivno samopercipirali u pogledu poželjnih postupaka koje u radu sa neuspešnim učenicima primenjuju.

Postavlja se pitanje da li su ti postupci povezani sa stavovima nastavnika prema neuspešnim učenicima. Ako jesu, kakva je priroda njihove veze? Da bismo to utvrdili korelirali smo faktore stava sa faktorima aktivnosti i ponašanja nastavnika. Rezultati su pokazali da veza postoji, a što se tiče prirode veze **utvrđeno je da različiti tipovi pedagoških uverenja o školskom neuspehu različito koreliraju sa nastavnim postupcima**. Uočena je povezanost između uverenja o neuspešnim učenicima i nepoželjnih postupaka nastavnika. Na primer, za primenu neprikladnih, demotivišućih postupaka nastavnika nema bitnijeg uticaja da li nastavnici percipiraju neuspešne kao one koji neće ili kao one koji ne mogu da se menjaju, dok za nepoželjne postupke koji su kondenzovani u niskim obrazovnim očekivanjima nastavnika tip uverenja ima značajnu ulogu. Takođe, od tipa uverenja o neuspešnim učenicima zavise i poželjni postupci nastavnika koji uključuju aktivnosti i ponašanja usmerena na podsticanje samostalnosti i pružanje podrke neuspešnim učenicima u nastavnom procesu. Pored toga, utvrđeno je da uverenja nastavnika o sopstvenoj pedagoškoj kompetentnosti koreliraju sa postupcima u radu sa neuspešnim učenicima. Na primer, od uverenja nastavnika koje se oslanja na ideju da je u prvom planu obrazovna, a ne vaspitna komponenta (što bismo mogli da označimo kao pedagoška nekompetentnost) zavisi motivisanost nastavnika za rad sa neuspešnim učenicima i angažovanje na podsticanju samostalnosti neuspešnih učenika u učenju (poželjni postupci), ali i aktivnosti i ponašanje kojima demotiviše (obeshrabruje) neuspešne učenike u nastavnom procesu (nepoželjni postupci). Utvrđeno je i da uverenje nastavnika o ličnoj odgovornosti za neuspeh učenika korelira sa postupcima koje primenjuje. Što je nastavnik uvereniji da je manje odgovoran za neuspeh učenika ocenjivanje je više zasnovano na subjektivnoj proceni nastavnika, a kroz postupke koje realizuje izraženija su niska obrazovna očekivanja od neuspešnih učenika. Zanimljivo je da nema značajne korelacije između uverenja nastavnika o nekim rešenjima pomoći i podrške neuspešnim učenicima i

postupaka koje u radu sa njima primenjuje. Ovaj nalaz je delimično razumljiv. Izostanak korelacije je smislen ukoliko se uzme u obzir da je homogenizacija učenika prema sposobnostima sistemska mera koju nastavnici ne percipiraju kao bitnu u okviru ličnih mera podrške i pomoći neuspešnim učenicima. Međutim, izostanak korelacije zbunjuje kada je reč o IOP-u i vodi ka zaključku da ovu meru nastavnici ne primenjuju kao meru podrške neuspešnim učenicima.

Dakle, empirijski je potvrđeno da postoji veza između onoga šta nastavnici misle i onoga šta čine u radu sa neuspešnim učenicima. Dobijeni nalaz je u skladu sa nalazima svih onih istraživanja koja ukazuju na povezanost između različitih uverenja nastavnika o nastavi i učenju i aktivnosti koje realizuju na času (Ertmer, 2005; Grossman, 1991; prema: Khader, 2012; Lim & Chai, 2008; Radišić, 2013; Stipek et al., 2001). Polazeći od shvatanja da stavovi imaju jaču moć predikcije ponašanja u nastavi nego znanja (Nespor, 1987; Pajares, 1992), u analizi smo hteli da odemo korak dalje i pokušamo da utvrdimo da li je moguće predvideti postupke nastavnika na osnovu stavova koje imaju o školskom neuspehu. Primena linearne regresije omogućila nam je **analizu zasnovanu na predikciji** i na osnovu nje je moguće reći da **gotovo sve aktivnosti i ponašanja nastavnika u nekoj meri mogu biti objašnjeni određenim stavovima nastavnika**. Jedino postupci nastavnika koji se odnose na iniciranje različitih oblika saradnje sa kolegama i roditeljima neuspešnih učenika uopšte ne mogu biti objašnjeni stavovima nastavnika prema školskom neuspehu. Jedno od potencijalnih obrazloženja ovog nalaza može se potražiti u shvatanju a da iniciranje saradnje sa kolegama i roditeljima pripada širem korpusu nastavnikovih uverenja, odnosno njegovim opštim obrazovnim uverenja.

Predviđanje postupaka na osnovu stavova moguće je u različitoj meri. Nalazi pokazuju da faktori stava objašnjavaju najveći procenat varijanse u faktoru aktivnosti i ponašanja koji se odnosi na primenu obeshrabrujućih postupaka nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima, dok je najmanji procenat varijanse pronađen u pogledu fleksibilnog ponašanja nastavnika koji uvažava individualne razlike i mogućnosti učenika. Takođe, opaženo je da u predikciji aktivnosti i ponašanja nastavnika specifičan doprinos daju stavovi koji pripadaju različitim grupama pedagoških uverenja nastavnika o neuspehu kao konceptu.

U predikciji postupaka nastavnika stavovi imaju različitu učestalost. Na primer, stavovi zasnovani na uverenju nastavnika u poznavanje procedura adekvatnih radu sa neuspešnim učenicima u pet od devet faktora aktivnosti i ponašanja se pojavljuju kao jedan od prediktora. Stavovi prema neuspešnim učenicima kao onima koji neće ili ne mogu da se menjaju, kao i stavovi o izdvajanju učenika u posebna odeljenja pojavljuju se kao prediktori u četiri različita faktora aktivnosti i ponašanja. U pogledu učestalosti predikcije najređe je prisutan stav nastavnika zasnovan na uverenju da je bitniji obrazovni nego vaspitni aspekt nastavnog rada. Zanimljivo je da postoje stavovi koji nemaju nikakav specifičan doprinos u objašnjavanju postupaka nastavnika. Reč je o stavovima koji pripadaju različitim grupama uverenja nastavnika o neuspehu kao konceptu. Preciznije, na osnovu stavova o potrebi za dodatnim pedagoškim znanjima i veštinama neophodnim za rad sa neuspešnim učenicima (treći faktor stava), koji pripadaju grupi uverenja nastavnika o ličnoj pedagoškoj kompetentnosti, potom stavova prema primeni IOP-a (osmi faktor stava) iz grupe uverenja o mogućim rešenjima pomoći neuspešnim učenicima i stavova prema neuspehu kao izboru učenika (deseti faktor), koji predstavljaju deo uverenja o ličnoj odgovornosti za neuspeh učenika nije moguće predvideti postupke nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima.

Rezimirajući dobijene nalaze možemo zaključiti da postoji veza između stavova i postupaka nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima, kao i da je moguće predviđanje datih postupaka na osnovu ispoljenih stavova. Kompletna analiza dobijenih podataka zasnovana je na samopercepciji nastavnika. Pošto je poznato da između samopercepcije i percepcije iste pojave mogu da postoje značajna odstupanja, o postupcima nastavnika pitali smo i učenike. Od učenika različitih nivoa postignuća, sa slabim ocenama i bez slabih ocena, tražili smo da nas izveste o tome koliko često imaju priliku da se sa određenim aktivnostima i ponašanjima nastavnika susretnu u nastavi.

Faktorskom analizom je utvrđeno postojanje devet faktora koji su sadržinski slični faktorima dobijenim u nastavničkoj populaciji. Učenici, kao i nastavnici, ukazuju na određene postupke nastavnika koji su poželjni, kao i one koji nisu poželjni u nastavnom procesu. **Poželjni postupci** se odnose na aktivnosti i ponašanja nastavnika usmerena na ohrabrivanje i razumevanje učenika, podsticanje aktivnog učenja i samostalnosti u radu, podržavanje grupnog rada, kao i uvažavanje individualnih mogućnosti učenika. O **nepoželjnim postupcima nastavnika** učenici izveštavaju kada



se izjašnjavaju o aktivnostima i ponašanjima u kojima nema razumevanja učenika, kao i onda kada ukazuju na primenu neadekvatnih postupaka motivisanja i orijentisanost nastavnika na jedan (usmeni) oblik ispitivanja. Učenici su usaglašeni sa nastavnicima u mišljenju da su poželjni postupci prisutniji u nastavi nego nepoželjni. Ipak, čini se da su njihove procene umerenije u odnosu na nastavnike. Za većinu poželjnih postupaka učenici navode da se dešavaju retko do povremeno, osim za postupke kojima nastavnici ispoljavaju pedagošku kompetentnost i kojima podstiču samostalnost učenika u radu, za koje procenjuju da su često prisutni u nastavnoj praksi. Za razliku od njih nastavnici navode da većinu postupaka primenjuju često, a neke gotovo uvek. Veći stepen slaganja postignut je kada su u pitanju nepoželjni postupci: jedni i drugi ih percipiraju kao aktivnosti i ponašanja koja su retko prisutna u nastavnoj praksi.

Poređenje učeničkih i nastavničkih odgovora ukazuje na velike sličnosti u percepciji poželjnih i nepoželjnih postupaka, a ključna razlika je sadržana u percepciji intenziteta primene tih postupaka. Nameće se veoma logično pitanje: Ako su poželjni (podsticajni) postupci prisutni zašto su onda učenici i dalje neuspešni? Da li su iskusni nastavnici u pravu kada smatraju da neuspešni učenici ne mogu da se promene, bez obzira na podsticajno okruženje koje nastavnik kreira? Možda su odgovori na ova pitanja delom sadržani i u uzorku ovog istraživanja. Da podsetimo: u istraživanje nisu bili uključeni samo učenici niskog postignuća već različitih nivoa postignuća, što je trebalo da nam obezbedi uočavanje razlika u učeničkoj percepciji nastavnih postupaka. Istraživački nalazi su pokazali da se u **opažanju nastavnih postupaka učenici međusobno razlikuju u odnosu na samopercepciju uspeha, kao i u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena**. Razlika je pronađena na pet od devet faktora i u oba slučaja reč je o istim faktorima, što je i razumljivo budući da je utvrđena pozitivna korelacija između samopercepcije uspeha i prisustva/odsustva slabih ocena. Učenici koji su sebe percipirali kao neuspešne, u odnosu na učenike koji su sebe percipirali kao uspešne, za sve postupke nastavnika u kojima se ispoljava pedagoška kompetentnost, uvažavanje individualnih mogućnosti učenika i podsticanje samostalnosti učenika u radu smatraju da se ređe primenju. Situacija je obrnuta kada je reč o učestalosti demotivirajućih postupaka nastavnika, kao i onih u kojima nema razumevanja učenika, za koje više od ostalih navode da su češće prisutni u nastavi. Identičan nalaz se dobija kada se u obzir uzme podatak da li učenik ima ili nema slabe ocene. Prisustvo slabih ocena

utiče na percepciju podsticajnih i poželjnih postupaka kao ređih, a nepoželjnih postupaka nastavnika kao češće prisutnih. Čak i broj slabih ocena utiče na percepciju određenih postupaka. Sa porastom broja slabih ocena postupci nastavnika se procenjuju češće kao demotivišući, a ređe kao podsticajni ili zasnovani na nastavnikovom prihvatanju individualnih mogućnosti učenika.

Dakle, nalazi su pokazali da postoje razlike između nastavnika i neuspešnih učenika u percpecciji navedenih postupaka. Da bismo utvrdili gde se te razlike tačno nalaze poredili smo odgovore nastavnika i neuspešnih učenika na stavkama koje su sadržinski bile iste za obe grupe ispitanika. Svaka od analiziranih stavki reprezentovala je jednu aktivnost ili oblik ponašanja nastavnika. Sadržaji stavki na kojima se učenici i nastavnici nisu razlikovali odnosili su na percepciju učestalosti aktivnosti nastavnika koje su usmerene na praćenje rada neuspešnih učenika na času, praćenje usvojenosti određenog nastavnog gradiva i davanje dopunskih objašnjenja. Na svim ostalim stavkama pronađene razlike bile su statistički značajne. Očekivano je da nastavnici sebe pozitivnije percipiraju u pogledu učestalosti primene podsticajnih postupaka nego što ih percipiraju neuspešni učenici. Najizraženije razlike pronađene su u percepciji učestalosti primene aktivnosti usmerenih na suzbijanje dosade učenika na časovima, podsticanja učenika da iznose svoja mišljenja, čak i pogrešna, kao i ponašanje nastavnika usmerenog na razumevanje i uvažavanje razloga zbog kojih učenik nije spreman da odgovara. I dok neuspešni učenici navode da je reč o aktivnostima koje se dešavaju retko, a u najboljem slučaju povremeno, nastavnici smatraju da je reč o postupcima koje u nastavnoj praksi primenjuju često. Od svih ponuđenih postupaka nastavnici smatraju da najređe primenjuju one kojima ohrabruju neuspešne učenike da se uključe u grupnu diskusiju na času, dok neuspešni učenici navode da su najređe zastupljene aktivnosti nastavnika koje su usmerene na iniciranje saradnje sa roditeljima.

Uočeno je i nekoliko odstupanja od očekivanih rezultata. Na primer, neuspešni učenici smatraju da ih nastavnici podstiču na diskusiju, samostalan rad i rad u grupama, da ih pohvaljuju za napredak u učenju, uvažavaju njihova interesovanja u nastavi i stilove učenja češće nego što sami nastavnici navode da to čine. Ova odstupanja možda se mogu objasniti pretpostavkom da nastavnici ne percipiraju pojedine oblike sopstvenog ponašanja kao podsticaje napred spomenutim aktivnostima, a da su oni iz učeničke perspektive više nego vidljivi.

## ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

U teorijskom delu rada pošli smo od shvatanja da pedagoška znanja i veštine nastavnika bitno utiču na kvalitet nastavnog procesa i obrazovne ishode učenika. Znanja i veštine iz pedagoške nauke čine nastavnika kompetentnim za rad sa učenicima različitih nivoa postignuća i suštinski određuju načine na koje će nastavnici pristupiti učenicima. Uvidom u raspoloživu literaturu zaključili smo da konstrukt „pedagoški pristup“ nastavnika nije precizno određen i prepoznali smo potencijalne uzroke ovakvog stanja. Osim što je u pitanju sintagma koji se retko koristi u našem jeziku, opaženo je i da pridev „pedagoški“, kao gradivni element konstrukta, nema isto značenje u različitim govorno-jezičkim sredinama, što predstavlja otežavajuću okolnost u definisanju. Zaključili smo da sve ono što bi moglo da se koristi za objašnjenje značenja ovog konstrukta mora i samo biti pojašnjeno u pedagoškom smislu. Prepoznata je tendencija da se pedagoški pristup nastavnika svede na pedagoške aktivnosti nastavnika koje, takođe, nisu precizno određene i koje su u praksi izjednačene sa aktivnostima nastavnika u nastavi. Na taj način konstrukt „pedagoški pristup“ nastavnika osiromašen je u sadržinskom smislu.

Za nas ovaj koncept ima šire značenje i uključuje obrazovna uverenja nastavnika o nastavi, kao i postupke koje ispoljava u svakodnevnom radu sa učenicima. U odnosu na neuspešne učenike pedagoški pristup nastavnika definisali smo kao skup pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu i postupaka (aktivnosti i ponašanja) koje ispoljava u nastavnoj praksi, a koji su usmereni na podsticanje razvoja i stvaranje uslova za realizaciju potencijala neuspešnog učenika. Pri tome, neuspešnim učenikom ne smatramo samo učenika koji ima slabe ocene, već svakog onog učenika koji je propustio mogućnost da razvije i koristi sopstveni potencijal u cilju školskog napretka.

U nameri da odredimo strukturu pedagoškog pristupa nastavnika, sagledali smo razlike u nastavnikovom odnosu prema neuspešnim učenicima u dva različita nastavna pristupa: pristupu orijentisanom na nastavnika i pristupu orijentisanom na učenika. Ukazali smo na značajnu vezu između aktivnosti i ponašanja nastavnika i školskog

postignuća učenika, kao i na povezanost obrazovnih očekivanja nastavnika i ostvarenih obrazovnih rezultata učenika. Analizirali smo sadržaje za koje smo pretpostavili da, u pedagoškom smislu, utiču na nastavnikov pristup neuspešnom učeniku. Na bazi tih saznanja izdvojili smo sledeće komponente pedagoškog pristupa nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima: (1) pedagoška uverenja; (2) osobine ličnosti; (3) profesionalna kompetentnost; (4) aktivnosti u nastavi: didaktičko-metodička znanja i (5) kreiranje socioemocionalnog okruženja uz rukovođenje odeljenjem.

Svaka od navedenih komponenti ima specifičan doprinos u praktičnoj realizaciji pedagoškog pristupa nastavnika, a koji zavisi od strukture same pedagoške situacije. Opaženo je da pedagoška uverenja nastavnika imaju centralnu ulogu u nastavnoj praksi, jer se ispoljavaju kako u izboru nastavnih metoda i izboru aktivnosti, tako i u procesu donošenja odluka u učionici. Naglašeno je da su pedagoška uverenja nastavnika pod uticajem njegovog profesionalnog iskustva, ali i vrednosti, mišljenja i očekivanja koja su prethodila profesionalnom iskustvu. Takođe, ukazano je i na mišljenja pojedinih autora koji ističu da uverenja i postupci nastavnika ne moraju uvek biti sinhronizovani i da postoje različiti kontekstualni faktori od kojih zavisi „prevođenje“ uverenja u nastavnu praksu. Uvidom u relevantnu istraživačku literaturu izdvojene su poželjne, manje poželjne i nepoželjne osobine nastavnika iz perspektive učenika različitih nivoa obrazovanja i iz različitih sociokulturnih miljea. Kroz razmatranje teorijskih shvatanja i empirijskih nalaza brojnih studija analizirali smo profesionalne karakteristike i kompetencije nastavnika, uz pokušaj određenja značenja kvalitetnog nastavnika. Istakli smo da je neopravdano profesionalni aspekt nastavničke profesije svesti samo na tehničku instrukciju od koje se očekuje da što uspešnije rezultira u učenikovom postignuću. Ukazali smo da je za profesiju nastavnik veoma značajna pedagoška strana nastavnog rada koja podrazumeva setove pedagoških znanja i veština neophodnih za rad sa neuspešnim učenicima. Kao važan segment pedagoške kompetencije nastavnika izdvojili smo brigu koju nastavnici pokazuju za učenike i razumevanje njihovih personalnih i privatnih problema, uz osvešćenost da ti problemi mogu da utiču na obrazovne ishode i postignuća učenika u školi. Sagledali smo aktivnosti nastavnika u nastavi sa aspekta primene različitih nastavnih metoda i oblika rada koji pogoduju neuspešnim učenicima i ukazali smo na značaj povratne informacije o napretku na školsko postignuća učenika. Konačno, kroz teorijsku analizu sadržaja raznovrsnih

studija došli smo i do saznanja da nastavnikovo angažovanje na kreiranju podsticajnog okruženja za učenje ima pozitivne efekte na školsko postignuće učenika. U podsticajnoj radnoj sredini nastavnik ispoljava takve oblike ponašanja prema učenicima kroz koje se očitava ohrabrivanje, razumevanje, poverenje, razvijanje osećanja pripadnosti, podsticanje drugarstva i saradnje među učenicima. Naglašeno je da izbor strategija podrške i pomoći neuspešnim učenicima zavisi upravo od pedagoškog aspekta uspostavljenog odnosa između nastavnika i učenika.

Svesni činjenice da školski neuspeh predstavlja veoma složenu dinamičku strukturu i da se neuspešni učenici međusobno razlikuju u pogledu očekivane pomoći, ukazali smo na različita pedagoška rešenja koja su se pokazala kao efikasna u borbi protiv neuspeha učenika i njegovog otuđivanja od škole. Bez obzira da li je reč o detaljno razrađenom rešenju, odnosno modelu rada sa neuspešnim učenicima ili samo opštim preporukama za rad sa njima, nastavnik je prepoznat kao ključni agens promene sa velikim stepenom lične odgovornosti. Većina iznetih rešenja se oslanja na pedagoški pristup nastavnika, odnosno njegova pedagoška uverenja, pedagoška znanja i veštine, aktivnosti koje realizuje i ponašanja koja tom prilikom ispoljava. Koja će od pomenutih komponenti pristupa dominirati zavisi od vrste problema sa kojom se neuspešan učenik suočava, kao i tipa intervencije koja se kao podrška učeniku sprovodi.

Imajući u vidu napred spomenuta razmatranja realizovali smo istraživanje u nameri da se identifikuju karakteristike pedagoških uverenja i postupci nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima. U tom cilju ispitivali smo nastavnike i učenike o značenjima koja pripisuju različitim aspektima postignuća, kao i karakteristikama neuspešnih učenika. Nastojali smo da utvrdimo stavove nastavnika prema neuspešnim učenicima i da identifikujemo aktivnosti i ponašanja koja u radu sa neuspešnim učenicima ispoljavaju. Interesovalo nas je da li postoji veza između stavova i aktivnosti nastavnika, odnosno da li je moguće izvršiti predikciju ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima na osnovu stavova koje imaju prema neuspehu. Takođe, namera nam je bilo da utvrdimo sličnosti i razlike između nastavnika i učenika u percepciji učestalosti pojedinih aktivnosti i oblika ponašanja nastavnika koji se ispoljavaju u radu sa neuspešnim učenicima.

Na osnovu rezultata istraživanja, a prema definisanim zadacima, izvedeni su i određeni zaključci.

1. Mišljenja nastavnika u pogledu školskog neuspeha se razlikuju i nastavnici pridaju različita značenja ovom fenomenu. **Značenja** su određena uzrokom (obeležjem) za koje procenjuju da u najvećoj meri doprinosi pojavi školskog neuspeha. Izdvajaju se dva značenja: prvo, uverenje o neuspehu kao konceptu propuštenih mogućnosti za napredak i razvoj pojedinca, i drugo, tradicionalno uverenje o neuspehu kao konceptu zasnovanom na izostanku interesovanja učenika i lenjosti u odnosu na aktivnosti vezane za školski rad i učenje. Kada je reč o **karakteristikama tipičnim za neuspešne učenike** na osnovu percepcija nastavnika, zaključeno je da je reč o: učeniku muškog pola, koji je neuredne spoljašnosti, čije su intelektualne sposobnosti niže, nezainteresovanom za nastavu, učeniku sa problemima u porodici, problemima u učenju i ponašanju i za koga se može reći da nije dobro prihvaćen u vršnjačkoj grupi.
2. Na osnovu **ispitivanja stavova nastavnika** prema neuspešnim učenicima izdvojene se četiri grupe uverenja koja čine **strukturu pedagoških uverenja nastavnika o školskom neuspehu**. Reč je o uverenjima nastavnika o: a) neuspešnim učenicima; b) pedagoškoj kompetentnosti za rad sa neuspešnim učenicima; c) ličnoj odgovornosti za neuspeh učenika i d) načinima pomoći neuspešnim učenicima. Na osnovu analize dobijenih nalaza zaključeno je da su nastavnici načelno usaglašeni u pogledu shvatanja: a) da neuspešni učenici mogu da promene svoje postignuće (školski neuspeh nije invarijantna struktura); b) da postoji potreba za boljom pedagoškom pripremljenošću za rad sa neuspešnim učenicima; c) da su u maloj meri lično odgovorni za neuspeh učenika i d) da je grupisanje neuspešnih učenika u odeljenja formirana na osnovu sposobnosti adekvatno rešenje pomoći ovim učenicima. Takođe, utvrđeno je da se **nastavnici razlikuju u pogledu stavova prema neuspešnim učenicima kada se u obzir uzme pol, godine radnog staža i predmet koji predaju**. Opaženo je da polna pripadnost nastavnika ima značajnu ulogu u samopercepciji pedagoške kompetentnosti

za rad sa neuspešnim učenicima, a da od nastavnog predmeta koji predaju zavise uverenja nastavnika o značaju i potrebi uvažavanja vaspitne komponente u nastavnom procesu. U pogledu stavova nastavnici se najviše razlikuju s obzirom na radno iskustvo. Dužina radnog staža u školi pozitivno korelira sa samopercepcijom kompetentnosti zasnovane na poznavanju postupaka, odnosno načina i oblika rada koji odgovaraju neuspešnim učenicima. Takođe, uprkos činjenici da je na nivou celokupnog uzorka postignuta usaglašenost u pogledu stava prema neuspehu kao promenljivoj kategoriji, s dužim radnim iskustvom jača i uverenje nastavnika da neuspešni učenici ne mogu da se menjaju, kao i uverenje da je primena Individualnog obrazovnog plana (IOP) jedno od rešenja pomoći neuspešnim učenicima koje je ograničeno mogućnostima same škole.

3. Kada je reč o **aktivnostima i ponašanju nastavnika**, odnosno postupcima prema neuspešnom učeniku u nastavnom procesu, izdvaja se nekoliko nalaza. Prvo, nastavnici su usaglašeni u pogledu kontinuiranog postojanja lične motivisanosti za rad sa neuspešnim učenicima. Drugo, na osnovu samopercepcije nastavnika zaključeno je da u radu sa neuspešnim učenicima primenjuju i poželjne i nepoželjne postupke. Treće, u pogledu učestalosti primene ovih postupaka nastavnici smatraju da češće primenjuju poželjne nego nepoželjne postupke. **U primeni navedenih postupaka utvrđene su razlike s obzirom na polnu pripadnost i dužinu radnog staža nastavnika.** Polne razlike utvrđene su u primeni nekih poželjnih, dok su razlike u odnosu na godine radnog staža utvrđene kako među poželjnim tako i među nepoželjnim postupcima. U pogledu aktivnosti i ponašanja prema neuspešnim učenicima nisu utvrđene razlike među predmetnim nastavnicima.
4. Analiza dobijenih rezultata pokazuje da nastavnici imaju različite stavove prema školskom neuspehu, kao i da oni korespondiraju sa aktivnostima koje preduzimaju u radu sa neuspešnim učenicima i ponašanjima koja tom prilikom ispoljavaju. Utvrđeno je da **različiti tipovi pedagoških uverenja o**

**konceptu školske neuspešnosti različito koreliraju sa poželjnim i nepoželjnim postupcima nastavnika.**

5. Istraživački nalazi pokazuju da je moguće izvršiti **predikciju postupaka nastavnika na osnovu stavova** koje imaju o školskom neuspehu kao konceptu, osim postupaka koji se odnose na iniciranje različitih oblika saradnje sa kolegama i roditeljima neuspešnih učenika. Stavovi imaju najpouzdaniju prediktivnu moć u pogledu primene obeshrabrujućih postupaka nastavnika, a najmanje pouzdanu u pogledu fleksibilnosti nastavnika u radu i uvažavanju individualnih mogućnosti učenika. Od svih prediktora najučestaliji je onaj koji se odnosi na uverenje nastavnika da poznaje načine adekvatne za rad sa neuspešnim učenicima.
6. Na osnovu ispitivanja **mišljenja učenika** utvrđeno je da **pridaju različita značenja konstrukt** „školski uspeh“. Jedno od značenja je izjednačavanje uspeha sa dobrim ocenama. Drugo, izjednačavanje uspeha sa disciplinom u školi, dok se u trećem značenju uspeh poistovećuje sa uspostavljanjem poštovanja i poverenja u okruženju. U četvrtom značenju uspeh predstavlja aktivnu konstrukciju znanja, a u petom sredstvo za ostvarivanje važnih životnih ciljeva. U najširem značenju uspeh je procesni fenomen kroz koji se zadovoljavaju motivi i interesovanja pojedinca. Kada je **reč o percepciji povezanosti školskog neuspeha i uspeha izvan škole** učenici su usaglašeni u stavu da neuspeh u školi ne ograničava uspeh učenika u aktivnostima izvan škole i u tom pogledu nema razlike među učenicima sa slabim ocenama i bez slabih ocena. Takođe, uspešni i neuspešni učenici su usaglašeni u pogledu razloga zbog kojih neuspešan učenik može biti uspešan izvan škole. Što se tiče **stavova učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu** poređenje učeničkih i nastavničkih odgovora ukazuje na velike sličnosti u percepciji poželjnih i nepoželjnih postupaka, a ključna razlika je sadržana u percepciji učestalosti primene tih postupaka. Za većinu poželjnih postupaka učenici navode da se ređe dešavaju nego što to smatraju nastavnici, dok je veći stepen slaganja postignut oko učestalosti nepoželjnih postupaka: jedni i drugi ih percipiraju kao aktivnosti i ponašanja koja su retko



prisutna u nastavnoj praksi. Međutim, **u pogledu percepcije učestalosti primene poželjnih i nepoželjnih nastavnih postupaka učenici se međusobno razlikuju u odnosu na prisustvo/odsustvo slabih ocena, broj slabih ocena i samopercepciju školske uspešnosti.** Niža samopercepcija školskog uspeha, prisustvo slabih ocena i veći broj slabih ocena pozitivno koreliraju sa mišljenjem učenika da nastavnici češće primenjuju nepoželjne (neprikladne) nastavne postupke, a prikladne ređe.

7. U istraživanju su utvrđene **razlike između nastavnika i neuspešnih učenika u percepciji učestalosti primene većine aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima.** Premda je opažena tendencija da se nastavnici pozitivnije percipiraju u pogledu učestalosti primene podsticajnih postupaka, postoje poželjni postupci za koje su neuspešni učenici procenili da se češće dešavaju u nastavi nego što to nastavnici misle. Najizraženije razlike između nastavnika i neuspešnih učenika utvrđene su u percepciji učestalosti primene aktivnosti usmerenih na suzbijanje dosade učenika na časovima, podsticanja učenika da iznose mišljenja čak iako su pogrešna, kao i ponašanja nastavnika usmerenog na razumevanje i uvažavanje razloga zbog kojih učenik nije spreman da odgovara.

Na osnovu istraživačkih nalazi može se konstatovati da su postavljene hipoteze u radu i potvrđene.

\*\*\*\*\*

Dosadašnja teorijska i empirijska razmatranja pedagoškog pristupa nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima impliciraju potrebu za izvesnim promenama u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Svakako jednim od važnijih nalaza ovog istraživanja smatramo osvešćenost nastavnika o potrebi za većom pedagoškom kompetentnošću, kao značajnim elementom uspešnog pristupa neuspešnim učenicima. Posebno je značajno da među iskustveno mlađim nastavnicima postoji izraženija potreba za boljim setom pedagoških znanja i veština. Kako bi se adekvatno odgovorilo na te potrebe smatramo da je

potrebna intervencija u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Budućim nastavnicima treba ponuditi znanja o tome kako učenici uče, kako se kreira podsticajno okruženje za učenje ili kako se suočava sa brojnim izazovima i preprekama u radu sa učenicima različitih nivoa sposobnosti, interesovanja i mogućnosti. Ova znanja su u osnovi pedagoške nauke, u didaktici i metodikama nastavnih predmeta. Izlišno je očekivati da dođe do promene nastavnikove svakodnevne prakse ukoliko nastavnik nije upoznat sa načinima na koje njegova praksa može da se menja u pravcu kvalitetnijeg pedagoškog rada i boljih obrazovnih ishoda njegovih učenika.

U prilog ovom mišljenju govori i analiza sadržaja programa osnovnog obrazovanja učitelja i budućih predmetnih nastavnika. Na primer, opaženo je da je u programima osnovnih studija budućih nastavnika srpskog jezika i matematike veoma malo zastupljeno pedagoških i didaktičko-metodičkih sadržaja, kao i da je u tom pogledu situacija bolja u programima osnovnih studija budućih učitelja. Na taj način u nastavi kao procesu promene u kome je važno ne samo šta, već i kako se prenosi, predmetni nastavnici su neopravdano uskraćeni za setove znanja i veština koja su im potrebna za razumevanje, uvažavanje i podsticanje neuspešnih učenika. Podršku ovom mišljenju pronašli smo među onim autorima koji smatraju da uspešan nastavnik treba da poznaje pisana i nepisana pravila u učenju koja učeniku olakšavaju suočavanje sa preprekama i uspešno dostizanje obrazovnih standarda (prema: Turner, 2011; Wood, 2001). Dakle, u cilju razvijanja pedagoških znanja i veština nastavnika za adekvatne pristupe u radu sa neuspešnim učenicima potrebno je izvršiti reforme studijskih programa na fakultetima koji spremaju buduće nastavnike i obogatiti ih pedagoškim i didaktičko-metodičkim sadržajima. Dobra pedagoška priprema nastavnika početnicima može da omogući lakšu i bržu adaptaciju u nastavi, ali i efikasniju intervenciju u radu sa neuspešnim učenicima, kako u domenu remedijacije, tako i u domenu prevencije ovog fenomena. Možda nije suvišno reći da je dobra pedagoška osnova nastavnika prvi korak u prevenciji neuspeha učenika.

Tokom inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika pažnja mora biti usmerena i na razvijanje pedagoških uverenja koja su oslobođena od predrasuda prema bilo kom pedagoškom problemu, uključujući i problem školskog neuspeha. Ova ideja je podstakuta nalazom da jedan broj nastavnika zastupa tradicionalna uverenja o

neuspešnim učenicima kao onima koji ne mogu da se menjaju. Ovakva uverenja nastavnika mogu značajno uticati na njegovu interakciju sa neuspešnim učenicima i mogu se odraziti na izbor procedura i strategija podrške i pomoći ovim učenicima, što je delimično ovim istraživanjem i potvrđeno. Stereotipi ne predstavljaju dobro polazište za rad u školi kao izvoru različitosti u svakom pogledu, pa su promene na ovom nivou obrazovanja nužne. Podršku pronalazimo u radovima onih istraživača koji sugerišu da jača uverenja imaju veću otpornost na promene (Block & Hazelip, 1995). Stoga, smatramo da je u postavljanju temelja pedagoške kompetentnosti budućih nastavnika veoma važno omogućiti takvu obuku u kojoj će nastavnici sagledati sadržaje sopstvenih pedagoških uverenja. Oslobođenost od stereotipa znači otvorenost za promene na ličnom i profesionalnom planu, kao i spremnost da se preduzme inicijativa i ostvari saradnja sa drugima u cilju promovisanja i podsticanja učeničkog napretka.

Za nastavnike koji su već u praksi razvijanje pedagoške kompetentnosti za uspešan pristup neuspešnim učenicima viđeno je kroz kontinuirani profesionalni razvoj. Uprkos nalazu da iskusniji nastavnici imaju izraženija uverenja o kompetentnosti pri izboru metoda i oblika rada sa neuspešnim učenicima, nalazi pokazuju i da iskustvo jača uverenje nastavnika u školski neuspeh kao konstrukt invarijantne strukture. Pošto zastupamo suprotno gledište, u čijoj osnovi je uverenje da svaki učenik može dostiću uspeh ako se na pedagoški smislen način vodi kroz proces učenja, nastavnicima praktičarima se preporučuje kontinuirano usavršavanje u oblasti pedagoške nauke. Jedan od mogućih načina je praćenje savremene literature iz pedagogije, posebno iz oblasti školske neuspešnosti, kao i iz didaktike i metodike predmeta koji predaju. Drugi način proširivanja pedagoških znanja oslanja se na podršku profesionalnih zajednica u kojima se inicira nastanak novih iskustava. To znači da bi nastavnicima trebalo omogućiti da u profesionalnoj zajednici raspravljaju o svojim pedagoškim uverenjima, posebno onim koja se odnose na školski neuspeh i da diskutuju o argumentima kojima podržavaju svoja uverenja. Pored toga, nastavnicima je potrebno pružiti priliku da posmatraju nastavnu praksu zasnovanu na različitim uverenjima nastavnika o školskom neuspehu, naročito onu praksu koja počiva na uverenjima suprotnim od njihovih. Nastavnicima se predlaže: pohađanje seminara stručnog usavršavanja iz oblasti vaspitnog rada, učestvovanje na stručnim skupovima i konferencijama posvećenim problemima motivacije, dokimologije, komunikacije, razvijanju socioemocionalnih

veština, kao i razmena iskustava zasnovana na primerima uspešne prakse kao dragocenog izvora pedagoških ideja za rad sa neuspešnim učenicima. Na bazi novih saznanja nastavnicima se preporučuje preispitivanje i transformacija sopstvene pedagoške prakse rada sa neuspešnim učenicima. Može se očekivati da će promena prakse nastavnika uticati i na promene u pristupu neuspešnim učenicima, što bi trebalo da rezultira pozitivnim promenama u postignuću učenika. Drugim rečima, bolja pedagoška kompetentnost nastavnika otvoriće mogućnost da se u svakodnevnoj nastavnoj praksi više primenjuju prikladni postupci, a da neprikladni postupci gotovo i ne postoje.

Pored podrške profesionalne zajednice u razvijanju pedagoških znanja i veština, nastavnicima je potrebna i podrška pedagoga i direktora škola, koji bi prema standardima kompetencija za posao koji obavljaju, trebalo da se uključe u profesionalni razvoj nastavnika, a posebno njegov pedagoški deo. Na primer, direktor škole bi trebalo da obezbedi uslove za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika (obezbedi sredstva za stručno usavršavanje, omogući saradnju sa drugim školama i institucijama u cilju razmene uspešne prakse rada sa neuspešnim učenicima). Školski pedagog bi trebalo da prati svakodnevnu praksu nastavnika i da im pruži povratne informacije o uspešnim i manje uspešnim aspektima njihovog pedagoškog rada. Takođe, od pedagoga se očekuje da podstiču nastavnike na izbor kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja koji su zasnovani na sadržajima iz oblasti pedagoške nauke, kao i na primenu raznovrsnih nastavnih materijala i metoda rada sa učenicima različitih sposobnosti, interesovanja i motivisanosti za školski rad i učenje.

Iz perspektive istraživača jednim od najboljih načina razvijanja pedagoških znanja i veština neophodnih za rad sa neuspešnim učenicima smatramo mentorstvo. Ako se podsetimo nekih studija u kojima se govori o teškoćama nastavnika pripravnika i različitim preprekama u nastavnoj praksi zbog kojih postoji tendencija da brzo napuste radno mesto u školi (prema: Krull, 2005), jasno je koliko je pitanje mentorstva važno za kvalitet nastavnog procesa i obrazovne ishode učenika. Potreba za mentorskim radom prepoznata je i u našoj zemlji pa je formiran i centar koji se bavi mentorstvom i pripravnštvom, a obezbeđivanje uslova za uvođenje pripravnika u rad predstavlja važan deo posla direktora škola. Međutim, mentorstvo o kome mi govorimo odnosi se na osvešćen izbor nastavnika koji je postigao uspeh u prevenciji u remedijaciji školskog

neuspeha da svoja iskustvena pedagoška znanja učini dostupnim drugim (ne samo mladim) nastavnicima. Na taj način učenje kroz iskustvo drugih smatramo pedagoškim procesom vođenja kroz izbegavanje potencijalnih zamki, prepoznavanje problema i suočavanje sa preprekama u različitim situacijama koje se odnose na probleme neuspešnih učenika. Pri tome, pedagoško vođenje vidimo kao podršku zasnovanu na strateškim znanjima iskusnih nastavnika koji su određena pedagoška rešenja isprobali u praksi i postigli efekte u radu sa neuspešnim učenicima. To nikako ne znači da smatramo da se uspešno rešenje doslovno prenosi u drugu, specifičnu situaciju. Neki delovi rešenja mogu se doslovno preneti u svaki kontekst, dok neki delovi predstavljaju kulturološke i sredinske specifičnosti. Modifikovanje je neophodno, pošto nijedna pedagoška situacija nije identična sa nekom drugom. Gotovog „pedagoškog recepta“ nema, ali postoje principi, saveti, podsticaji koja se mogu pružiti kao podrška da se istraje u naporima na putu do uspeha.

Nameće se pitanje kako uspešnog praktičara motivisati na ovaj korak. Jer nastavnik koji je motivisan da u svojoj praksi pronade rešenja za pružanje pomoći i podrške učeniku ne mora nužno biti motivisan da svoja iskustva prenese drugima u profesionalnoj zajednici. Na koji način učiniti da prenošenje uspešnog iskustva bude obostrano koristan čin koji će ga podstaći da se uključi. Pod pretpostavkom da su donosioci obrazovnih odluka prepoznali rešavanja problema školske neuspešnosti kao pitanje od nacionalnog interesa i da su spremni da pokrenu program mentorstva za rad sa neuspešnim učenicima, zasnovan na primerima uspešne prakse, smatramo da neka rešenja postoje. Pre svega, potrebno je osmisliti određene mehanizme podsticanja i nagrađivanja nastavnika da se uključe u ovaj program. Na primer, jedno od sistemskih rešenja može da bude omogućavanje javnog priznanja, promocije uspešnih mentora u stručnoj zajednici, gostovanje u lokalnim i nacionalnim medijima u cilju prezentacije uspešnih pedagoških rešenja u prevenciji i remedijaciji školskog neuspeha. Motivacija za uključivanje može biti i priznavanje mentorskog rada, kao određenog broja sati stručnog usavršavanja nastavnika mentora. Takođe, veoma podsticajno sredstvo može da predstavlja i oslobađanje mentora dela obaveza nastavnika tokom mentorskog perioda. Snažan podstrek može da bude i mogućnost izbora problema u oblasti školskog neuspeha u kome nastavnik želi da bude mentor. Pored sistemskih rešenja, značajan podsticaj uključivanju nastavnika mogao bi da dođe iz lokalne zajednice. U interesu

svake lokalne samouprave je da bude uspešna, a posebno u oblasti obrazovanja lokalnog stanovništva. Podrška lokalne zajednice koja bi prepoznala značaj ovog programa i koja bi bila spremna da predvidi određena sredstva bila bi korišćena u domenu stručnih putovanja, organizovanja tribina, štampanja brošura i umrežavanja sa drugim nastavnicima mentorima. Promovisanjem uspešnih ljudi iz okruženja, lokalna zajednica bi promovisala sebe, što bi joj donelo poseban benefit.

Na kraju, moramo imati u vidu da sav trud usmeren na stvaranje podsticajnih uslova za promene može biti uzaludan, ako nastavnici nisu voljni da se menjaju. S pravom neki autori sugerišu da se nastavnici ne mogu „gurati“ u promene, niti da se može očekivati da svi žele da se promene. Oni naglašavaju da treba poći od toga što je za nastavnika lično relevantno i na tome temeljiti njegov profesionalni razvoj (prema: Stanković i Pavlović, 2010). U kontekstu školskog neuspeha to bi značilo da nastavnici treba da budu svesni lične odgovornosti u obrazovnim ishodima i postignuću učenika i da im to saznanje predstavlja relevantan podsticaj u procesu aktivnog kreiranja sopstvenog pedagoškog razvoja. Verujemo da će ovakav podsticaj omogućiti transformaciju nastavne prakse u svim onim segmentima koji nastavnikov pristup u radu sa neuspešnim učenicima mogu učiniti produktivnijim. Iz tog razloga, od nastavnika očekujemo kontinuirano razvijanje sopstvene pedagoške kompetentnosti, jer smatramo da pedagoška znanja i veštine predstavlja važan deo njegovog profesionalnog identiteta.

## **LITERATURA**

- 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, 34*(8), 907-922.
- Alspaugh, J. W. (1998). The relationship of school and community characteristics to high school drop-out rates. *Clearing House, 71*(3), 184-188.
- Altinyelken, H. K. (2010). Pedagogical renewal in sub-Saharan Africa: the case of Uganda. *Comparative Education, 46*( 2), 151–171.
- Alvaera, A. B., Bayan, M. E. S. & Martinez, D. P. (2009). Teaching Approach, Perceived Parental Involvement and Autonomy as Predictors of Achievement. *The International Journal of Research and Review, 1*, 57-80.
- Anderson, L. & Bird, T. (1995). How three prospective teachers construed three cases of teaching. *Teaching & Teacher Education, 11*(5), 479-499.
- Arroyo, A. A., & Rhoad, R. (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel. *Preventing School Failure, 43*(4), 145-153.
- Baum, S. M., Renzulli J. S. & Hebert T. P. (1994). Reversing underachievement: stories of success, *Educational Leadership, 52*(3), 48-52.
- 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 [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, 1*(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, 16* (7), 749-764.
- Bethani, N. et al. (1995). What works with low achievers?. *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Black, S. (2002). Keeping kids in school. *American School Board Journal, 189*(12), 50–52.
- Black, S. (2006). The power of caring. *American School Board Journal, 46-49*. Retrieved June 17th, 2013. From <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Archive/2006/October>.
- Blanchard, J. (2002). *Teaching and targets: self-evaluation and school improvement*. London: Routledge/Falmer.



- Bleuer, J.C. & Walz G.R. (2002). New perspectives on counseling underachievers, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 470602.
- 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. ( 25-28). New York: Pergammon.
- Bonesrønning, H. (2004). Do the Teachers' Grading Practices Affect Student Achievement?. *Education Economics*, 12(2), 151-167.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104(3), 177-195.
- Braio, A., Dunn, R., Beasley, T. M., Quinn, P. & Buchanan, K. (1997). Incremental implementation of learning style strategies among urban low achievers. *Journal of Educational Research* 91(1), 15-25.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69-76.
- Brophy, J. (2006). Grade repetition. *Education Policy Series*, 6, 1-33.
- Brophy, J. E. (1989). Uticaj nastavnika na postignuća učenika. U M. Kovačević & N. N. Šoljan (ured.), *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.
- Bul, P. (2009). Neverbalna komunikacija. U A. Kuper i Dž. Kuper (Ur.). *Enciklopedija društvenih nauka 2* (905-909). Beograd: Službeni glasnik.
- Burnard, P. (1999). Carl Rogers and postmodernism: Challenged in nursing and health sciences. *Nursing and Health Sciences*, 1(4), 241-247.
- 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.
- Cassel, R. N. (2001). Third force psychology and teacher education in relation to contiguity and standards. *Education*, 122(1), 205-209.
- Center for Multicultural Education: *Achievement Via Individual Determination (AVID)* Retrieved April 10th 2012, from: <https://education.uw.edu/cme/avid>.
- Chedzoy, S. M. & Burden, R. L. (2007). Marking time or moving on. *Research in Education*, 77, 31-45.
- Chen, C.J., Toh S.C. & Ismail W.M F. (2005). Are learning styles relevant to virtual reality?. *Journal of Research of Technology in Education*, 38(2), 123-141.

- Ciaccio, J. (2004). *Totally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*. Alexandria: ASCD.
- Clark, C. (2005). Father involvement and children's. *Literacy Today*, 13-15.
- Clarricoates, K. (1980). All in a day's work. In D. Spender & E. Sarah (Eds.). *Learning to lose: Sexism and education* (69–80). Women's Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning communities, in A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.) *Review of Research in Education* 24(249–305), Washington DC: American Educational Research Association.
- Coil, C. (2007). *What Can Teachers and Parents Do to Help Underachievers?* E-Zine, 1(4). [www.carolyncoil.com](http://www.carolyncoil.com).
- Comer, J. P. (1988). Education poor minority children. *Scientific American*, 259(5), 42–48.
- Cooper, H. M. & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Coulter, P. (1993). The Comer School Development Program, *Education Research CONSUMER GUIDE*, No. 6 Retrieved April 10, 2012 from <http://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/comer.html>
- Cubukcu, F. (2010). Student teachers' perceptions of teacher competence and their attributions for success and failure in learning. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 213-217.
- Ćirović, I. i Malinić, D. (2013). Akademski rodni stereotipi budućih nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 322-341.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp.376-406). San Francisco: Jossey-Bass.
- Delisle, J., & Berger, S. L. (1990). Underachieving gifted students. *Eric-Rieo*. Retrieved January 10, 2012 from the <http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial & Special Education*, 18(1), 12-20.
- Doll, B. & Lyon, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348–363.
- Dornbusch, S. M., et al. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Downey, J. A. (2008). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure*, 53(1), 56-64.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.

- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dunn, T. (2004). Enhancing mathematics teaching for at-risk students: Influences of a teaching experience in alternative high school. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 46–52.
- Dorđević, B. i Dorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.
- Erden, F.T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409-414.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier In Our Quest For Technology Integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(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*, 33(5), 1-24. Retrieved april, 10 th 2013 from <http://www.iste.org/jrte/33/5/ertmer.html>.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Faour, B. (2003). *Early childhood Teachers in Lebanon: Beliefs and practices*, Ph.D. theses. School of education, University of Leicester, UK.
- Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure, *OECD Education, Working Papers*, No. 68, OECD Publishing. Retrieved March 27, 2013 from <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- Felder, R. M. & Brent, R.(2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Feldman, S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction, patterns, classroom self-restraint and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 813-819.
- Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234.
- Flouri, E. (2006). Parental interest in children’s education, children’s self-esteem and locus of control and later educational attainment: twenty-six year follow-up of the 1970 British birth cohort. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 41-55.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average black students. *Roeper Review*, 14(3), 130-136.
- Ford, D. Y., Alber S. R. & W. L. Heward (1998). Setting ‘motivation traps’ for underachieving gifted students. *Gifted Child Today Magazine*, 21(2), 28-32.
- Frosh, S. (1983). Children and teachers in schools. In S. Spence & G. Shepherd (eds.), *Developments in social skills training* (169-192). London: Academic Press.

- Fung, L. Y. & McIntire J. D. (1992). A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 124-132.
- Gale, T. & Densmore, K. (2002). Student Success and Failure: as a matter of fact or just how they are portrayed?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 7-23.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 419-441.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, Division on Developmental Disabilities.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinos, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583-595.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (2003). Dokimologija. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1996). Why don't schools and teachers seem to matter?. *Journal of Human Resources*, 32(3), 505-523.
- Good, T. L. & Brophy J. E. (1991). *Looking in classrooms*. New York. Harper Collins Publishers.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Grgin, T. (2002). Metrijska vrijednost tradicionalnog ocenjivanja znanja u školama. U H. Vrgoč (Ur.). *Praćenje i ocenjivanje školskog uspjeha* (13-17). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Gunter, P. L., Coutinho M. J., & Cade T. (2002). Classroom factors linked with academic gains among students with emotional and behavioral problems. *Preventing School Failure*, 46(3), 126-132.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Haberman, M. 1991. The pedagogy of poverty vs. good teaching. *Phi Delta Kappan* 73(4), 290-294.
- Hall, J. & Saunders, P. (1997). Adopting a student-centred approach to management of learning. In C. Bell, M. Bowden, & A. Trott (Eds.), *Implementing Flexible Learning*. London: Kogan Page.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hara, K. (1995). Teacher-Centered and Child-Centered Pedagogical Approaches in Teaching Children's Literature, *Education*, 115(3), 332-338.

- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Havelka, N. i Andrejević G. (1979). Prisutnost i rešavanje motivacijskih problema u nižim razredima osnovne škole. *Psihologija*, 3-4, 40-47.
- Havelka, N., Hebib, E. i Baucal, A. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i British Council.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hebib, E. (2005). *Škola kao kontekst samorealizacije nastavnika*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hill, N. E., & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Holloway, G. (1994). The normative dimensions of teacher/student interaction. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 189-205.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today Magazine*, 28(2), 46-49.
- House, J.D. (2002). Instructional practices and mathematics achievement of adolescent students in Chinese Taipei: results from the TIMSS 1999 Assessment, *Child Study Journal*, 32(3), 157-178.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Ingliš, H. B. i Ingliš A.Č. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. U H. Vrgoč (Ur.). *Praćenje i ocenjivanje školskog uspeha (64-72)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Retrieved July, 3 2012, from: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>.
- Johnson, G. M., & Howell, A. J. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- Joksimović S. i Bogunović B. (2005). Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika. U R. Antonijević i D. Janjetović (Ur.). *TIMSS 2003 u Srbiji*, 270-291. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 7(1), 65-90.

- Kane, R., Sandetto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Keefe, J.W. (1979). Learning Style: An Overview. In Keefe, J.W. (Ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- 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.
- King, J. A. (1994). Meeting the Educational Needs of At-Risk Students: A cost Analysis of Three Models, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 1-19.
- Kleinhenz, E. & Ingvarson, L. (2004). Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. *Research Papers in Education*, 19(1), 31-49.
- Komenski, A. J. (1997). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenika i nastavna sredstva.
- Krull, E. (2005). Mentoring As A Means For Supporting Student And Beginning Teachers' Practice-Based Learning. *Trames*, 9(59/54), 2, 143–158.
- Kunjufu, J. (2002). *Black students/Middle-class teachers*. Chicago: African American Images.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281-298.
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J. P., Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., Tripodi, S. J., and Hopson, L.M. (2011). At-Risk Students' Perceptions Of Traditional Schools And A Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*, 55(3), 105–114.
- Laketa, N. (1985). *Međusobni odnosi učenika i nastavnika u savremenoj školi*. Magistarska teza. Beograd: Filozofski fakultet.
- Lalić-Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2001). Identification of underachievers in Hong Kong: do different methods select different underachievers. *Educational Studies*, 27(2), 187-200.
- Lea, S. J., Stephenson D., and Troy J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Lehr, C. A. & Lange C. M. (2003). Alternative Schools Serving Students With and Without Disabilities: What Are the Current Issues and Challenges?. *Preventing School Failure*, 48(1), 59-65.

- Levin, H. M., & Belfield, C. (2003). A contract for families. *American School Board Journal*, 29-32.
- Levine, I. S., & Zimmerman, J. D. (1996). Using qualitative data to inform public policy: Evaluating Choose to De-Fuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(3), 363-377.
- 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*, 39(5), 807-828.
- Linchevski, L., & Kutscher B. (1998). Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 533-554.
- Lonka, K. & Ahola, K. (1995). Activating instruction: how to foster study and thinking skills in higher education, *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 351-368.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Low achievers may be more at risk for PTSD (1994): *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 10(11), 6-7.
- Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Dublin: Centre for Teaching and Learning: Good Practice in Teaching and Learning. Retrieved March 23, 2013 from [http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pga/introtandl/resources/2a\\_deep\\_surfacestrategic\\_approaches\\_to\\_learning.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pga/introtandl/resources/2a_deep_surfacestrategic_approaches_to_learning.pdf).
- Luft, J. A. (2001). Changing inquiry practices and beliefs: The impact of an inquiry-based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. *International Journal of Science Education*, 23(5), 517-534.
- Lutz, S. L., Guthrie J. T. & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for Engagement in Elementary school Reading Instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3-20.
- Malinić, D. & Ćirović, I. (2014). Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure (u pripremi).
- 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. i Komlenović, Đ. (2010). Ocenjivanje iz perspektive učenika, *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 511-524.
- Malinić, D., & Džinović, V. (2004). Položaj neuspešnog učenika u mreži odnosa u školi. U S. Krnjajić (Ur.), *Socijalno ponašanje učenika* (171-192). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mandel, H. P., Marcus, S. I. & Dean, L. (1995). *Could Do Better: Why Children Underachieve and What to Do About It*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Mandel, H.P. & Marcus S.I. (1988). *The Psychology of Underachievement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Martin, E. J. & Hagan-Burke, S. (2002). Establishing a Home-School Connection: Strengthening the Partnership Between Families and Schools. *Preventing School Failure*, 46 (2), 62-65.
- Martin, E. J., Tobin, T. J. & Sugai, G. M. (2002): Current Information on Dropout Prevention: Ideas From Practitioners and the Literature, *Preventing School Failure*, 47(1), 10-17.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction That works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.
- Milanović-Nahod, S. i D. Malinić (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene. U M. Stevanović (Ur.). *Škola bez slabih učenika* (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
- Miller, B.M. (2003). *Critical Hours: Afterschool Programs and Educational Success*. Quincy, MA: Nellie Mae Education Foundation.
- Milanović-Nahod, S. & Spasenović, V. (2002). Šta treba menjati u našoj školi. U Z. Avramović i S. Maksić (Ur.), *Izazovi demokratije i škola* (9-27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers. *College Student Journal*, 42(1), 269-277.
- Nahod, S. (1997). Stavovi učenika prema nastavi predmeta prirodnih nauka. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Niederhauser, D. S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15-31.
- Nikolić, R. (1998). Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- No Child Left Behind Act of 2001*, Pub. L. No. 107-110 (2002).
- O'Connell, B. (1998). *Solution-focused therapy*. London: Saga Publications
- O'Sullivan, M. (2004). The re-conceptualisation of learner-centred approaches: A Namibian case study. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 585-602.
- Obara, S. & Sloan M. (2010). Classroom Experiences With New Curriculum Materials During The Implementation Of Performance Standards In Mathematics: A Case Study Of Teachers Coping With Change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 349-372.



- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. OECD retrieved January 26, 2012 from <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* (109-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Pataki, S et al. (1939). *Pedagogijski leksikon*. Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
- Pedagoška enciklopedija*, II (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Peters, W. A. & Van Boxtel, M. H. W. (1999). Irregular Error Patterns in Raven's Standard Progressive Matrices: A Sign of Underachievement in Testing Situations? *High Ability Studies*, 10(2), 213-233.
- Phelan, P. , Davidson, A. L. & Cao, H. T. (1992). Speaking up: students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 695-704
- Pigford, T. 2001. Improving teacher-student relationships: What's up with that? *Clearing House* 74(6), 337-39
- Piorkowska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Plewis, I. (1991). Underachievement: a case of conceptual confusion. *British Educational Research Journal*, 17(4), 377-385.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Ponte, J. P. & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. D. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* 2nd ed (223-261). New York: Routledge.
- Pontefract, C., & Hardman F. (2005). The discourse of classroom interaction in Kenyan primary schools. *Comparative Education*, 41(1), 87-106.
- 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*, 42(4) , 203-220.
- Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2013). Službeni glasnik RS, br. 67/2013.

- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1998). Teaching in Higher Education. In B. Dart and G. Boulton-Lewis (eds.) *Teaching and Learning in Higher Education* (250-268). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Pyper, J. S. (2009). *Preservice Mathematics Teacher Efficacy: Its nature and the contributing factors of the preservice program*, PhD thesis. Retrieved April 22, 2013 [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).
- Radišić, J. (2013). *Uticaj pedagoških koncepcija nastavnika na nastavni proces*. doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Radović, V. Ž. (2013). Usmeno izlaganje nastavnika iz perspektive učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 363–380.
- Radulović, L. (2007). *Obrazovanje nastavnika za reflektivnu praksu*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Reber, A. S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Rečnik srpskog jezika (2007). Novi Sad: Matica Srpska.
- Reis, S. M. & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Reis, S., Colbert, R. & Hebert, T. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110–121.
- Rekrut, M. D. (1997). Collaborative Research. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(1), 26-39.
- Ridlon, C. L. (2009). Learning Mathematics via a Problem-Centered Approach: A Two-Year Study, *Mathematical Thinking and Learning*, 11(4), 188–225.
- Rivard, L. P. (2004). Are language-based activities in science effective for all students, including low achievers?. *Science Education*, 88(3), 420–442.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.
- Rust, J. O. & Wallace, K. A. (1993). Effects Of Grade Level Retention For Four Years. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2), 162-166.
- Ruthven, K. (2011). Using International Study Series And Meta-Analytic Research Syntheses To Scope Pedagogical Development Aimed At Improving Student Attitude And Achievement In School Mathematics And Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 419-458.

- Schoon, D. (1987). *Educating reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, S. M., Chovanec, D. M., & Young, B. (1994). Philosophy-in-action in university teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 24(5), 1-25.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional children*, 37(4), 11-18.
- Shepardson, D. P. & Pizzini, E. L. (1992). Gender bias in female elementary teachers' perceptions of the scientific ability of students. *Science Education*, 76(2), 147-153.
- Siewert, L. (2011). The Effects of Written Teacher Feedback on the Academic Achievement of Fifth-Grade Students With Learning Challenges. *Preventing School Failure*, 55(1), 17-27.
- Slavin R. E. & Madden N. A. (1999). Roots & Wings: Effects of Whole-School Reform on Student Achievement, Retrieved July 5, 2012. from: <http://www.successforall.org/SuccessForAll/media/PDFs/Effectsofwholesclrfm.pdf>
- Slavin, R. E., Madden, N. A. & Karweit, N. L. (1989). Effective programs for students at risk: Conclusion for practice and policy. In R. E. Slavin, L. Karweit & N. A. Madden (Eds.). *Effective programs for students at risk* (355-372). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Smith, E. (2005). *Analysing Underachievement in Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Spasenović, V. (2008). Vršnjački odnosi i školski uspeh. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V., Malinić, D. i Mirkov, S. (2007). Oblici i sadržaji aktivnosti u nastavi matematike, *Pedagogija*, 2, 218-230.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(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.
- Standaradi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (Ur.). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (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* (17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D., Marušić, M. i Stevanović, J. (2011). Profesionalna obeležja nastavnika i postignuća učenika. U S. Gašić-Pavišić i D. Stanković (Ur.). *TIMSS 2007 u Srbiji* (291-305). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Steinberg, L., Elmen J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Stojnov D., Džinović, V. i Pavlović, J. (2008). Kelly Meets Foucault: Understanding School Underachievement, *Journal of Constructivist Psychology*, 21(1), 43-59.
- Stuart, K & Thurlow D. (2000). Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences, Beliefs, and Classroom Practices. *Journal of Teacher Education*, 51(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*, 55(7-8), 813-826.
- Sylva, K. & Evans, E. (1999). Preventing Failure at School. *Children & Society*, 13(4), 278-286.
- Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 73-85.
- Ševkušić, S. (1998). Kooperativno učenje kao oblik aktiviranja učenika, *Nastava i vaspitanje*, 3, 355-373.
- Taylor, P. G. (2000). Changing Expectations: Preparing students for Flexible Learning. *International Journal for Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Teach The Underclass A Lesson (1997), *New Statesman*, 126(4326), 28-29.
- The Standards of Practice for the Teaching Profession from: Retrived January 25, 2012 from: <http://www.oct.ca/public/professional-standards>.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y. & van der Leij, A. (2008). Teacher-Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teacher's Perspective, *School Psychology Review*, 37(2), 244-260.
- Thompson, B. R. & Geren, P. R. (2002). Classroom strategies for identifying and helping college students at risk for academic failure. *College Student Journal*, 36(3), 398-402.
- Thrumman, R., & Wolfe, K. (1999). Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom. *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Trebješanin, Ž. (2008). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- Trujillo, K. M. & Hadfield, O. D. (1999). Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal*, 33(2), 219-233.
- Turner, S. L. (2011). Student-Centered Instruction: Integrating the Learning Sciences to Support Elementary and Middle School Learners. *Preventing School Failure*, 55(3), 123-131.
- 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*, 4, 369–376.

- Vujisić-Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 243-258.
- 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.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *Journal of Educational Research*, 13(1), 21-39.
- Webb, N. M. (1991). Small group interaction and learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389.
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- West, A. & Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors?. *Early Education and Development*, 13(1), 81–106.
- Wood, M. M. (2001). Preventing School Failure: A Teacher's Current Conundrum. *Preventing School Failure*, 45(2), 52-57.
- 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.

## **PRILOZI**

## PRILOG 1.

### Instrument za ispitivanje stavova, aktivnosti i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima

## УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ<sup>1</sup>

Упитник који је пред Вама креиран је у научноистраживачке сврхе у циљу прикупљања информација о поступцима наставника у раду са неуспешним ученицима. У њему су изнете тврдње које одражавају различита мишљења наставника о школском неуспеху и активностима у раду са неуспешним ученицима у школи.

Молимо Вас да пажљиво прочитате и искрено попуните упитник имајући у виду своја досадашња професионална искуства. Истраживање је анонимно, у њему нема тачних и погрешних одговора, а најбољи су они одговори који највише одражавају Ваше мишљење.

<b>Пол</b>	женски	мушки
<b>Школа</b>		
<b>Наставни предмет који предајете</b>		
<b>Године радног стажа</b>		

1. За Вас је неуспешан ученик *најчешће*: (заокружите слово испред ЈЕДНОГ одговора)
  - e) онај који, пре свега, нема довољно развијене способности да успе
  - f) онај који је способан, али је углавном лењ или незаинтересован да учи
  - g) сваки ученик који је пропустио прилику да развије и користи сопствени потенцијал
  - h) ученик који нема ни интелектуалних ни мотивационих проблема, већ бира да буде неуспешан зато што му школа није важна
2. Како је, према Вашем мишљењу, исправније рећи:
  - d) Ђорђе Петровић је неуспешан ученик у школи.
  - e) Ђорђе Петровић је ученик који показује неуспех из физике (или из било ког другог предмета).
  - f) Не видим разлику између ова два исказа, исти су.

<sup>1</sup> Instrument je štampan ćirilčnim pismom i priložen je u neizmenjenom obliku.

3. Према Вашем мишљењу, типичан неуспешан ученик је: (из сваког реда издвојите и заокружите по ЈЕДАН одговор)

- дечак–девојчица
- уредног физичког изгледа–неуредне спољашности
- интелектуално способан– смањених интелектуалних способности
- заинтересован за наставу–незаинтересован за наставу
- има породичне проблеме–нема породичних проблема
- има проблема у учењу–нема проблема у учењу
- испољава проблеме у понашању–неиспољава проблеме у понашању
- редовно посећује часове–нередовно посећује часове
- добро је прихваћен међу вршњацима–лоше је прихваћен у вршњачкој групи

Молимо Вас да наведете у којој мери се слажете са следећим тврдњама. Поред сваке тврдње означите <b>само један број</b> , при чему бројеви означавају следеће: <b>1 - Уопште се не слажем</b> <b>2 - Углавном се не слажем</b> <b>3 - Нити се слажем, нити се не слажем</b> <b>4 - Углавном се слажем</b> <b>5 - У потпуности се слажем</b>	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
1. Ученик који је неуспешан у школи најчешће је неуспешан и изван школе.	1	2	3	4	5
2. Већина неуспешних ученика може да има бољи успех у школи.	1	2	3	4	5
3. За мене су сви ученици исти.	1	2	3	4	5
4. Неуспешни ученици имају потенцијале које нису у могућности да реализују у школи.	1	2	3	4	5
5. За неуспешне ученике је најбоље да су одељења формирана тако да у њима седе са ученицима сличних способности.	1	2	3	4	5
6. Посао наставника превише је захтеван да би се још бавио и проблемима неуспешних ученика.	1	2	3	4	5
7. Волео/ла бих да су ме на факултету више учили о томе како да помогнем различитим групама ученика у учењу.	1	2	3	4	5
8. За неуспех ученика у школи наставници су најмање одговорни.	1	2	3	4	5
9. Мој задатак је да ученицима пренесем знање, а не да их мотивишем да уче.	1	2	3	4	5
10. Када би само хтели, неуспешни ученици би могли да науче уз моју помоћ.	1	2	3	4	5
11. Нисам довољно компетентан да се бавим социјалним и емоционалним проблемима неуспешних ученика.	1	2	3	4	5
12. Недостаје ми више педагошког знања како да препознам начине на које могу да помогнем неуспешним ученицима.	1	2	3	4	5



13. Волео бих да стекнем више знања о томе како могу да помогнем неуспешном ученику.	1	2	3	4	5
14. Већину тога што бих желео/ла да учиним за неуспешне ученике у нашој школи је неизводљиво.	1	2	3	4	5
15. Помогао бих неуспешним ученицима у учењу, али немам довољно времена за то.	1	2	3	4	5
16. Не изводим допунску наставу, јер неуспешни ученици немају користи од ње.	1	2	3	4	5
17. Индивидуални образовни план (ИОП) за неуспешног ученика немогуће је остварити у нашој школи.	1	2	3	4	5
18. Сматрам да је прављење индивидуалног образовног плана за сваког неуспешног ученика ефикасно решење помоћи у превазилажењу проблема у учењу.	1	2	3	4	5
19. Ниједног ученика не форсирам да ради ако неће.	1	2	3	4	5
20. Без обзира на то како му приступите неуспешног ученика је углавном тешко мотивисати да учи.	1	2	3	4	5
21. Већина неуспешних ученика ме не воли, па не могу да им помогнем.	1	2	3	4	5
22. Није мој проблем што се ученик љути кад му дам слабу оцену.	1	2	3	4	5
23. Оправдања неуспешних ученика зашто нису научили код мене не пролазе.	1	2	3	4	5
24. Нема потребе да неуспешном ученику образлажем оцену.	1	2	3	4	5
25. За рад са неуспешним ученицима посебно се припремам.	1	2	3	4	5
26. Ако пажљиво седе и слушају шта говорим, неуспешни ученици лако могу да науче.	1	2	3	4	5
27. Кад видим да неуспешан ученик има проблем у учењу, подстичем га да сам пронађе решење.	1	2	3	4	5
28. Не дозвољавам да неуспешан ученик поставља питања на часу, јер ми тако ремети наставу.	1	2	3	4	5
29. Верујем да неуспешним ученицима више одговара да их испитујем усмено него писмено.	1	2	3	4	5
30. Мислим да неуспешним ученицима више одговара да раде у групи или пару, него да наставу прате фронтално.	1	2	3	4	5
31. Сви моји напори да помогнем неуспешном ученику ретко су успешни, јер они неће да се мењају.	1	2	3	4	5
32. Када бих само приметио/ла да су неуспешни ученици заинтересовани за мој предмет, нашао/ла бих начина да им помогнем.	1	2	3	4	5
33. Ученик зна да, ако је на мом часу миран и дисциплинован, сигурно неће имати слабу оцену.	1	2	3	4	5
34. Верујем да неуспешни ученици могу да науче боље из књиге него уз помоћ интернета или других медија.	1	2	3	4	5
35. У групном раду неуспешни ученици најчешће „забушавају“.	1	2	3	4	5
36. Мислим да је тимски рад најбољи начин да неуспешни ученици нешто науче.	1	2	3	4	5
37. Углавном је тешко комуницирати са неуспешним	1	2	3	4	5

ученицима.					
38. Не дозвољавам себи нити ученицима да исмевају неуспешне ученике на мом часу.	1	2	3	4	5
39. Немам подршку колега кад покушам да помогнем неком неуспешном ученику.	1	2	3	4	5
40. Шта год ја да покушам, родитељи неуспешних ученика нису спремни да сарађују.	1	2	3	4	5
41. Од неуспешног ученика не тражим ништа више од репродукције основних (кључних) појмова.	1	2	3	4	5
42. Мислим да неуспешним ученицима треба мање времена да одговоре на постављено питање.	1	2	3	4	5
43. Чак и када погреше, нема сврхе да исправљам одговоре неуспешних ученика, јер то ништа неће променити.	1	2	3	4	5
44. Чини ми се да моја похвала нема неког посебног утицаја на боље резултате неуспешних ученика.	1	2	3	4	5
45. Пошто сами не знају да дођу до решења, неуспешним ученицима дајем готова решења проблема.	1	2	3	4	5
46. Неуспешним ученицима не дајем ни лакше нити теже задатке него осталим ученицима.	1	2	3	4	5
47. Чак и ако није знао одговор на питање, неуспешном ученику дајем позитивну оцену, јер ми није реметио час.	1	2	3	4	5
48. Добро структурирам наставу, па ми ученици не ремете час.	1	2	3	4	5
49. Неуспешни ученици не могу сами да нађу решење својих проблема у учењу, па им ја нудим начине како да их реше.	1	2	3	4	5
50. Не дозвољавам вређање и омаловажавање неуспешних ученика на свом часу.	1	2	3	4	5
51. Мислим да би неуспешним ученицима више одговарало флексибилнија организација наставног процеса.	1	2	3	4	5
52. Приметио/ла сам да неуспешним ученицима свака ситница одвлачи пажњу од онога што на часу треба да раде.	1	2	3	4	5

**Обратите пажњу на промену скале одговора  
на следећим страницама!**

<p>Молимо Вас да наведете <b>колико често</b> се следеће активности дешавају у Вашој пракси. Поред сваке тврдње означите <b>само један број</b>, при чему бројеви означавају следеће:</p> <p><b>1 - Никад</b>  <b>2 - Веома ретко</b>  <b>3 - Повремено</b>  <b>4 - Често</b>  <b>5 - Готово увек</b></p>	Никад	Веома ретко	Повремено	Често	Готово увек
1. За мене је довољно да неуспешни ученици савладају само минимум захтева које им поставим.	1	2	3	4	5
2. Неуспешни ученици тачно знају шта за позитивну оцену очекујем да знају.	1	2	3	4	5
3. Не постављам високе захтеве пред неуспешне ученике да их додатно не оптерећујем.	1	2	3	4	5
4. Код мене сваки ученик за исту оцену мора да покаже исто знање.	1	2	3	4	5
5. Разумем да ученик не може да остави иза себе своје проблеме кад дође у школу.	1	2	3	4	5
6. Помажем неуспешном ученику да се ослободи негативних предубеђења о мени или мом предмету.	1	2	3	4	5
7. Мотивише ме сазнање да сам помогао/ла неуспешном ученику да превазиђе проблеме у учењу.	1	2	3	4	5
8. Преиспитујем свој рад, да бих видео/ла где грешим у раду са неуспешним ученицима.	1	2	3	4	5
9. Када неуспешни ученици имају проблеме, они ми се поверавају.	1	2	3	4	5
10. Не питам неуспешног ученика да одговара ако није спреман.	1	2	3	4	5
11. Учим из искуства колега који су имали успеха у раду са неуспешним ученицима.	1	2	3	4	5
12. На допунским часовима разговарам са неуспешним ученицима о разним проблемима који их муче.	1	2	3	4	5
13. Тражим од неуспешних ученика да остану после часа како бих им дао/ла инструкције шта да науче.	1	2	3	4	5
14. Заједно са неуспешним учеником пролазим кроз градива које је он запоставио.	1	2	3	4	5
15. Говорим јасно и разговетно да би сви, а посебно неуспешни ученици, могли да прате наставу.	1	2	3	4	5
16. Истрајан сам у придржавању договора који смо неуспешан ученик и ја склопили.	1	2	3	4	5
17. Хвалим и најмањи помак који неуспешан ученик направи у учењу.	1	2	3	4	5
18. Кад неуспешан ученик не зна одговор на питање, вратим га да научи пре него што га оценим.	1	2	3	4	5
19. Неуспешне ученике распоређујем у прве клупе испред себе како бих пратио/ла шта на часу раде.	1	2	3	4	5
20. Усмеравам неуспешне ученике да сами увиде где су погрешили.	1	2	3	4	5
21. Подстичем неуспешног ученика да учи на начин на који му највише одговара.	1	2	3	4	5

22. Дајем бољу оцену од заслужене да бих их мотивисао/ла да боље уче.	1	2	3	4	5
23. Трудим се да неуспешним ученицима дам смернице како треба да уче.	1	2	3	4	5
24. Охрабрујем неуспешне ученике да се укључе у дискусију на часу.	1	2	3	4	5
25. Уважавам начин размишљања неуспешних ученика о неком наставном проблему.	1	2	3	4	5
26. Подстичем (охрабрујем) идеје неуспешних ученика.	1	2	3	4	5
27. Подстичем неуспешне ученике да изнесу своја мишљења, чак и ако су погрешна.	1	2	3	4	5
28. Трудим се да сазнам чиме се неуспешни ученици баве ван школе и да то повежем са наставним садржајем.	1	2	3	4	5
29. Упућујем (охрабрујем) неуспешне ученике да уче уз помоћ других извор, а не само из књиге.	1	2	3	4	5
30. Да бих олакшао/ла учење неуспешним ученицима, посебно наглашавам кључне појмове.	1	2	3	4	5
31. Потпитањима усмеравам неуспешног ученика ка тачном одговору.	1	2	3	4	5
32. Предлажем неуспешним ученицима да сами изаберу део градива који желе да припреме за одговарање.	1	2	3	4	5
33. Тражим од неуспешних ученика да сами смишљају примере да бих проверио/ла да ли су разумели градиво.	1	2	3	4	5
34. Трудим се да градиво поделим на ситније делове како бих неуспешним ученицима олакшао/ла учење.	1	2	3	4	5
35. Указујем неуспешном ученику на грешке у његовим одговорима.	1	2	3	4	5
36. Дајем додатна објашњења неуспешним ученицима на часу.	1	2	3	4	5
37. Чешће испитујем неуспешне него остале ученике.	1	2	3	4	5
38. Упорно понављам неуспешним ученицима да је књига најбољи извор знања.	1	2	3	4	5
39. Трудим се да на часу организујем рад тако да неуспешни ученици раде у пару или групи са бољим ученицима.	1	2	3	4	5
40. Усмеравам неуспешне ученике на помоћ вршњака.	1	2	3	4	5
41. Немам подршку колега кад покушам да помогнем неком неуспешном ученику.	1	2	3	4	5
42. Заједно са колегама правим план како да помогнемо неуспешном ученику.	1	2	3	4	5
43. Чим приметим да ученик има проблема у учењу, обавестим разредног старешину о томе.	1	2	3	4	5
44. Подстичем родитеље неуспешних ученика да долазе на „отворена врата“ и родитељске састанке.	1	2	3	4	5
45. Саветујем родитеље неуспешних ученика шта да предузму код куће како би им помогли да поправе успех.	1	2	3	4	5
46. Неуспешним ученицима дајем лакше задатке него осталим ученицима у одељењу.	1	2	3	4	5
47. Прихватам слабе, чак и непотпуне одговоре неуспешних ученика само да им извучем позитивну	1	2	3	4	5

оцену.					
48.Од неуспешног ученика очекујем да брзо и кратко одговори на постављено питање.	1	2	3	4	5
49.Правим се да не видим када неуспешни ученици преписују од другова из одељења.	1	2	3	4	5
50.Покушавам да упослим неуспешне ученике на часу, јер видим да се већина досађује.	1	2	3	4	5

**Молимо Вас да проверите  
да ли сте све попунили!**

**ХВАЛА НА САРАДЊИ!**

## PRILOG 2.

**Instrument za ispitivanje učeničke percepcije školskog postignuća i stavova učenika prema aktivnostima i ponašanju nastavnika u nastavnom procesu**

# УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ<sup>2</sup>

Упитник који је пред тобом креиран је у научноистраживачке сврхе с циљем прикупљања информација о активностима наставника у раду са ученицима, а посебно са неуспешним ученицима.

Молимо те да пажљиво прочиташ и искрено попуниш упитник. Истраживање је анонимно, у њему нема тачних и погрешних одговора. За нас су најбољи они одговори који највише одражавају твоје мишљење.

<b>Пол</b>	женски	мушки
<b>Школа</b>		
<b>Разред и одељење</b>		
<b>Успех на полугодишту школске 2012/13. (заокружи број)</b>	1. Недовољан 2. Довољан 3. Добар 4. Врло добар 5. Одличан	
<b>Да ли си имао/ла јединицу или двојку из неког од наведених предмета на полугодишту? Ако јеси, заокружи број испред тог/тих предмета.</b>	1. српски језик 2. математика 3. страни језик 4. историју 5. физика 6. хемија	

1. Објасни шта за тебе значи бити успешан ђак у школи.

---

---

2. Да ли за себе сматраш да си успешан ђак? ДА                      НЕ

3. Неки ученици нису успешни у школи. То је, **пре свега**, зато што: (заокружи слово испред **САМО ЈЕДНОГ** одговора)

- а) нису способни за то  
б) немају довољно среће  
в) лењи су и недовољно мотивисани да уче

<sup>2</sup> Instrument je štampan ćirilčnim pismom i priložen je u neizmenjenom obliku.

- г) не занима их школа
- д) наставници их не воле
- ђ) градиво је обимно и тешко
- е) ништа од понуђеног, већ \_\_\_\_\_

4. Да ли неуспешан ученик може да буде успешан у активностима изван школе?

ДА, зато што \_\_\_\_\_

НЕ, зато што \_\_\_\_\_

Наведи колико често се следеће активности дешавају на часовима. При томе, <b>имај у виду наставнике који предају српски језик, математику, страни језик, историју, физику и хемију.</b>					
Наведене су тврдње, а ти поред сваке од њих заокружи <b>само један број</b> , при чему бројеви означавају следеће: 1 – Никад    2 – Веома ретко    3 – Повремено 4 – Често    5 – Готово увек	Никад	Веома ретко	Повремено	Често	Готово увек
1. Охрабрује ме да постављам питања.	1	2	3	4	5
2. Подстиче ме да износим своје мишљење о некој теми или проблему, чак и ако је погрешно.	1	2	3	4	5
3. Охрабрује ме да дискутујем са осталим ученицима на часу.	1	2	3	4	5
4. Подстиче ме да радим у групи или у пару са другом.	1	2	3	4	5
5. Подстиче ме да сам дођем до решења неког задатака	1	2	3	4	5
6. Чешће пита мене него друге ученике из одељења.	1	2	3	4	5
7. Упућује ме да учим не само из књига, већ и из других извора (преко интернета, дигиталних карти, мултимедија)	1	2	3	4	5
8. Не разуме да ми неко градиво није јасно.	1	2	3	4	5
9. Тражи да сам/а смислим примере како би видео да ли сам градиво разумео/ла.	1	2	3	4	5
10. Извлачи ми кључне појмове из лекције да би ми олакшао/ла учење	1	2	3	4	5
11. Тражи да градиво учимо напамет, тачно онако како је на часу причао.	1	2	3	4	5
12. Кад ме испитује, остави ми довољно времена да размислим пре него што одговорим.	1	2	3	4	5
13. Испитује ме чешће усмено него писмено.	1	2	3	4	5

14. Потпуно је незаинтересован за било какву сарадњу.	1	2	3	4	5
15. Говори јасно и разговетно па могу лако да пратим наставу.	1	2	3	4	5
16. Распитује се за моја интересовања изван школе и повезује их са оним што учимо у школи.	1	2	3	4	5
17. Јасно ми нагласи шта за коју оцену очекује да знам.	1	2	3	4	5
18. Каже да нема довољно времена да ми боље објасни градиво.	1	2	3	4	5
19. Нуди ми готово решење неког наставног проблема.	1	2	3	4	5
20. Организује наставу тако да радимо у пару са другом или у групи.	1	2	3	4	5
21. Ставља ме у прву клупу да би пратио како радим на часу.	1	2	3	4	5
22. Кад не знам одговор, врати ме да научим пре него што ме оцени.	1	2	3	4	5
23. Предлаже ми да изаберем део градива који ћу да припремим за одговарање.	1	2	3	4	5
24. Потпуно је незинтересована да ми помогне у учењу.	1	2	3	4	5
25. Похвали ме кад види да сам нешто научио/ла.	1	2	3	4	5
26. Кад се збуним, охрабрује ме да наставим даље да одговарам.	1	2	3	4	5
27. Показује ми да има поверења у моје способности.	1	2	3	4	5
28. Разуме кад нисам спреман/на да одговарам.	1	2	3	4	5
29. Помаже само бољим ученицима, а слабе не примећује.	1	2	3	4	5
30. Говори ми да ја могу да научим ако се мало више потрудим.	1	2	3	4	5
31. Указује ми где сам погрешно/ла и показује како да то исправим.	1	2	3	4	5
32. Наведете ми разлоге због којих ми је дао неку оцену.	1	2	3	4	5
33. Упућује ме на допунску или додатну наставу.	1	2	3	4	5
34. Показује да му је стало да научим градиво из предмета који предаје.	1	2	3	4	5
35. Означи ми део градива који треба да научим како бих поправио/ла оцену.	1	2	3	4	5
36. Подели градиво у мање целине да бих лакше научио.	1	2	3	4	5
37. Игнорише кад поставим питање у вези са наставном темом.	1	2	3	4	5
38. Занимљиво предаје, па ми је лако да пратим наставу.	1	2	3	4	5
39. Упућује ме на другове из одељења да ми помогну да нешто научим.	1	2	3	4	5
40. Говори да не вреди да ми објашњава, јер мисли да ја то и даље нећу разумети.	1	2	3	4	5
41. Зове моје родитеље на разговор у школу.	1	2	3	4	5
42. Разговара са мојим одељенским старешином о томе како да поправам оцену.	1	2	3	4	5



43. Не дозвољава ни себи ни друговима из одељења да ме исмевају на часу.	1	2	3	4	5
44. Говори ми да треба само да будем миран/на и да ће ми дати позитивну оцену.	1	2	3	4	5
45. Не труди се да ми градиво додатно објасни, када му кажем да ми није јасно.	1	2	3	4	5
46. Тражи од мене да кратко и брзо одговорим на питање.	1	2	3	4	5
47. Говори тихо, па не чујем кад предаје.	1	2	3	4	5
48. Љути се кад кажем да ми је неко градиво тешко.	1	2	3	4	5
49. Труди се да заволим предмет који предајем.	1	2	3	4	5
50. Разговара са мном о мојим проблемима .	1	2	3	4	5
51. Подстиче ме да учим на начин који ми највише одговара.	1	2	3	4	5
52. Прави се да не види када преписујем од другова.	1	2	3	4	5
53. Не примећује да се досађујем на часу.	1	2	3	4	5

**Још једном провери да ли си све попунио/ла!**

**ХВАЛА НА САРАДЊИ!**

## **BIOGRAFIJA AUTORKE**

**Mr Dušica Malinić** rođena je 1974. godine u Užicu, gde je završila osnovnu i srednju školu. Diplomirala je 1998. godine na Odeljenju za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a na istom odeljenju je 2008. godine i magistrirala. Po završetku osnovnih studija radila je u Međunarodnoj federaciji Duštava Crvenog krsta i Crvenog polumeseća, kao stručni saradnik na programu psihosocijalne podrške socijalno ugroženim licima. Od 2002. godine zaposlena je u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Angažovana je na projektima čiju realizaciju podržava Ministarstvo prosvete i nauke RSrbije. Rukovodilac je potprojekta: *Dostupnost, pravednost i participativnost u vaspitanju i obrazovanju* u okviru projekta „Unapređivanja kvaliteta i dostupnost obrazovanja u procesima modernizacije Srbije”. Kao član tima Instituta za pedagoška istraživanja angažovana je na TEMPUS projektu, pod nazivom „Master program in Educational Leadership (EdLead) 2013 – 2016“. Učestvovala je u realizaciji tri ciklusa međunarodnog istraživanja TIMSS (2003, 2007, 2011), kao internacionalni kontrolor kvaliteta istraživanja u Srbiji.

Mr Dušica Malinić se bavi proučavanjem uzroka i mogućnostima prevazilaženja problema školskog neuspeha, kao i načinima podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva kod neuspešnih učenika. Objavila je monografiju nacionalnog značaja, pod nazivom „Neuspeh u školskoj klupi“, kao i više naučnih radova u domaćim i međunarodnim publikacijama. Ko-urednica je tematskog zbornika međunarodnog značaja „Kvalitet i efikasnost nastave“ (378 str.) u izdanju Instituta za pedagoška istraživanja i Volgogradskog državnog pedagoškog univerziteta. Učestvovala je na brojnim skupovima u zemlji i inostranstvu. Koordinator je akreditovanog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora, pod nazivom „Nastavnik kao kreator klime u odeljenju“ i realizator teme: Uzroci i prevencija školskog neuspeha. Član je Pedagoškog društva Srbije.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Душица Малинић

број уписа \_\_\_\_\_

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**ПЕДАГОШКИ ПРИСТУПИ НАСТАВНИКА У РАДУ**

**СА НЕУСПЕШНИМ УЧЕНИЦИМА**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

Душица Малинић

У Београду, 20.04.2014. године

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Душица Малинић**

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм **педагогија**

Наслов рада **Педагошки приступи наставника у раду са неуспешним ученицима**

Ментор: **Проф. др Љубомир Коцић**

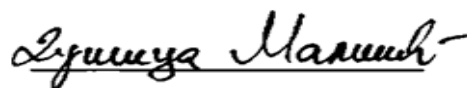
Потписани **Душица Малинић**

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда



У Београду, 20.04.2014. године

### Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

### **Педагошки приступи наставника у раду са неуспешним ученицима**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

**3. Ауторство – некомерцијално – без прераде**

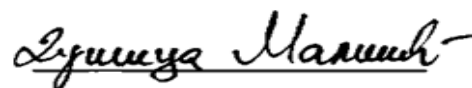
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

**Потпис докторанда**



У Београду, 20.04.2014. године