

ПОНАВЉАЊЕ РАЗРЕДА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА *

Душица Малинић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Школски неуспех се испољава постепено, у различитим облицима, а једним од најизразитијих облика неуспеха сматра се понављање разреда. У тежњи да овај феномен сагледамо из различитих перспектива, спровели смо истраживање чији је циљ дефинисан као идентификовање ставова наставника према понављању и поновцима у основној школи, на основу њиховог опажања: (а) узрока понављања; (б) одговорности за понављање и (в) понављања као педагошке мере. Посебно је конструисан упитник за истраживање, примењена је дескриптивна статистика, а подаци су добијени на узорку од 136 наставника из 31 основне школе са подручја Града Београда. Резултати упућују на закључак да понављање разреда наставници виде, пре свега, као последицу незаинтересованости ученика за школу и учење и недисциплинованог понашања на часу. Истичући у први план неуспех ученика као последицу лењости, немотивисаности и недовољног залагања, наставници пребацују одговорност на друге, процењујући да је лични степен одговорности за неуспех њихових ученика веома мали. Одговорност за неуспех опажена је више као проблем ученика, његове породице, вршњачке групе него самих наставника. У закључку се указује на неке наставне поступке и методе које су се показале као корисне у превенцији слабог успеха ученика.

Кључне речи: поновац, перспективе наставника, основна школа, одговорност, школски неуспех.

Неуспех ученика у школи представља концептуални оквир разматрања теоријских схватања и емпиријских налаза у светлу културолошки различитих тумачења овог појма. Дефинисање самог концепта зависило је од схватања друштвене улоге и придавања значаја образовању у одређеном историјском периоду, као и од полазних тачака и афинитета самих теоретичара и истраживача овог феномена. О неуспеху се говорило као о последици: смањених интелектуалних способности, недостатка

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014); „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014).

** E-mail: dmalinic@rcub.bg.ac.rs

мотивације и интересовања ученика за школу, нејасним и несређеним интерперсоналним односима на нивоу школе. Неуспех је разматран као индивидуални проблем ученика и као социјани проблем школе и друштва у целини, а заснован је на мрежи фактора који чине да овај концепт опстаје упркос неким системским мерама које се нуде. Премда је готово немогуће једнозначно дефинисати школски неуспех, постигнут је усаглашен став међу истраживачима из различитих култура да школа, у најширем смислу, доприноси неуспешности ученика (Malinić, 2009a).

У периоду интензивног трагања за ефикаснијом наставом и одговором на питање да ли је могуће имати школу без слабих ученика, улога наставника препозната је као посебно значајна за остваривање успешних исхода ученика у школи. У литератури је указано на снажну везу између личности и понашања наставника и школског постигнућа ученика (Baum *et al.*, 1994; Dunn, 1995; Spevak & Karinch, 2000; Black, 2006). Могло би се рећи да однос наставника према неуспешном ученику у великој мери зависи од тога како наставник приступа проблему неуспеха. Очекивања, захтеви и понашање према неуспешном ученику зависе од става, схватања и значаја које придаје неуспеху у личном систему вредновања заснованом на сопственом искуству и очекивањима. Неуспех ученика у школи наставници приписују лењости, слабом предзнању, средини која није довољно стимулативна, лошим узорима, несређеним породичним приликама, али и преобимним наставним програмима и неадекватним уџбеницима (Kocić, 1988; Nahod, 1997; Malinić, 2009a). Анализирајући истраживања четрдесет еминентних стручњака из области школске неуспешности дошло се до закључка да, према степену утицаја на неуспех, најзначајније место заузимају наставничково понашање у настави и његова очекивања од ученика (Argooy & Rhoad, 1999). Најшире посматрано, наставничково понашање може се окарактерисати као наставничков однос према ученику у настави, у коме је поред когнитивне посебно значајна афективна компонента. Под наставничковим понашањем подразумевају се наставничкове активности, као и интересовања како за лично тако и за академско напредовање ученика. Споменути аутори су идентификовали различите варијабле у понашању наставника које могу да утичу на школско постигнуће ученика као што су, на пример, издвајање времена за упознавање ученика и фокусирање на његове позитивне особине. За оптималан успех ученика важно је да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима, и да му је приоритет целокупан развој ученика. Успешан наставник перманентно показује стрпљење и поверење у ученика (Thrupan & Wolfe, 1999), а фокусирањем на позитивну страну ученичког понашања

и постигнућа и похвалом ученика не само да подстиче мотивацију за учење, него развија самопоштовање код ученика и његов осећај компетентности (Dev, 1997). Понашање наставника садржи, пре свега, емоционалну компоненту коју ученици препознају и за коју се у процесу наставе везују, тражећи у њој подршку личног напретка у школи. Позитивна интеракција са наставницима и вршњацима утиче и на бољу мотивацију за учење, поспешује психолошко функционисање ученика и обрнуто. Осим тога, ученичка перцепција наставникове подршке утиче на повећање интересовања за учење и одређени наставни предмет (Ford *et al.*, 1998; Chen, 2005; Black, 2006; Malinić, 2009b).

Наставникова очекивања се односе на остваривање ученичких постигнућа у оквиру реалних образовних стандарда (Aggouo & Rhoad, 1999). Иако узрочне везе између наставникових очекивања и постигнућа ученика још увек нису довољно истражене, резултати постојећих истраживања у овај области указују на закључак да наставници праве разлике међу ученицима (Worphy, 1989; Bethani *et al.*, 1995). Начини на које наставници утичу на школско постигнуће ученика су различити и могу се издвојити неки „механизми“ помоћу којих наставници успоравају или онемогућавају напредовање ученика. На пример, слабим ученицима дају мање времена да одговоре на постављено питање; задовољавају се слабим и непотпуним одговорима оцењујући их као тачне, што представља врсту неприкладног поткрепљења; чешће критикују слабе ученике за неуспех и ређе их похваљују за успех; посвећују им мање пажње и ређе ступају у интеракцију са њима; ређе испољавају љубазност према слабим ученицима, а на њихова питања дају краће и мање информативне одговоре; мање користе наставне методе које захтевају више времена у раду са слабим ученицима; ретко прихватају њихове идеје (Крнјажјић, 2002). Осим тога, утврђена је позитивна веза између социоекономског статуса ученикове породице и наставникове процене ученичког понашања на почетку основне школе (West & Pennell, 2003). Наставници имају нижа очекивања од деце из радничке класе и склонији су да децу из извесних социјалних слојева означавају као проблематичну. Истраживачи закључују да су нижа очекивања наставника могући фактор који утиче на слабији напредак ученика у учењу.

Методологија истраживања

Школски неуспех се испољава постепено, у различитим облицима, а једним од најизразитијих облика неуспеха сматра се понављање разреда. Иако се данас готово уопште не расправља о понављању разреда,

постојање овог феномена у нашој земљи законски је регулисано и статистички евидентно (Malinić, 2009a). У вишим разредима основне школе ученик понавља разред уколико има недовољну оцену из више од два наставна предмета на крају другог полугодишта или уколико не положи поправни или разредни испит (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009).

У настајању да сагледамо понављање разреда из различитих перспектива, спровели смо истраживање чији је основни циљ дефинисан као идентификовање ставова наставника према понављању разреда и поновцима у основној школи, на основу њиховог опажања: (а) узрока понављања; (б) одговорности за понављање и (в) понављања као педагошке мере.

Узорак истраживања. За потребе овог рада анализираћемо резултате добијене на узорку од 136 наставника из 31 основне школе са подручја 12 београдских општина. У тренутку истраживања, испитаници су били одељенске старешине ученицима поновцима. Идеја да узорак чине баш одељењске старешине поноваца учинила се практичном због претпоставке да они више и боље од других наставника у школи знају о ученицима поновцима, односно њиховим индивидуалним способностима, породичној ситуацији, односу према школи и учењу. Непосредно искуство наставника у раду са ученицима представља драгоцен извор у сазнавању, откривању и проучавању узрока понављања разреда.

Мишљења наставника разматрана су у односу на: (а) године радног стажа и (б) наставни предмет који предају. Године радног стажа поделили смо у четири категорије, а предмет који предају у три категорије. Структура узорка одељенских старешина у односу на године радног стажа и предмет који предају приказана је у Табели 1 и 2.

Табела 1: Структура узорка наставника у односу на године радног стажа

Године радног стажа	Наставници	
	f	
до 5 година		31
	%	22.79
од 6 до 15 година	f	42
	%	30.88
од 16 до 30 година	f	43
	%	31.62
преко 30 година	f	20
	%	14.71
УКУПНО	f	136
	%	100.0

Табела 2: Структура узорка наставника
у односу на предмет који предају

Наставни предмет	Наставници	
	предмети природних наука	f
%		29.41
предмети друштвених наука	f	56
	%	41.18
вештине	f	40
	%	29.41
УКУПНО	f	136
	%	100.0

Инструменти истраживања. У овом истраживању примењена је аналитичко-дескриптивна метода. За потребе истраживања конструисан је анкетни лист за одељенске старешине који је поред социодемографских података садржао седам питања затвореног, отвореног и комбинованог типа. Од испитаника је тражено да се изјасне о: (а) узроцима понављања разреда (заступљено у два питања; једно питање отвореног типа, а друго са пет понуђених карактеристика); (б) томе колико је ко одговоран за понављање разреда (два питања са понуђеним тврдњама); (в) понављању као педагошкој мери (заступљено у два питања; једно питање отвореног типа, а друго са понуђеним одговорима). Последње питање у инструменту је отвореног типа и предвиђено је да наставници изнесу сопствена размишљања о оном сегменту феномена понављања који је из њихове перспективе најбитнији, а који није обухваћен претходним питањима.

Обрада података. Подаци су обрађени у статистичком програму SPSS 10.0 и примењене су одговарајуће статистичке технике. У дескриптивном делу, поред фреквенција и процената, а у зависности од природе варијабли, израчунавали смо hi-квадрат тест, како бисмо утврдили значајност разлика међу групама. За утврђивање повезаности између варијабли категоричког типа користили смо Крамеров коефицијент асоцијације. Одговори на питање отвореног типа су кодирани према унапред дефинисаним категоријама.

Резултати истраживања

Узроци понављања разреда. Без обзира на године радног стажа или предмет који предају, већина наставника је постигла високу сагласност у опажању незаинтересованости ученика за школу као најчешћег узрока понављања разреда. За приближно половину наставника понављање

разреда произлази из учениковог нередовног учења, неоправданог изостајања с наставе или проблема које ученик има у породици (Табела 3).

Табела 3: Мишљења наставника о најчешћим узроцима понављања разреда

Због чега ученик најчешће понавља разред	Наставници	
	f	%
незаинтересован за школу	111	81.6
нередовно учи	70	51.5
склон је честом неоправданом изостајању са наставе	64	47.1
има проблема у породици	62	45.6
агресивно се понаша у школи	17	12.5

Слични налази пронађени су и у истраживању спроведеном међу наставничком популацијом четири деценије раније (Krneta i sar., 1973), када је такође опажено да споменути узроци високо корелирају са понављањем разреда. Међутим, требало би имати у виду да многи наставници у нашим школама незаинтересованост ученика за наставу и нередовно учење опажају као отежавајуће околности без обзира на остварени ниво школске успешности ученика (Ђорђевић, 1995). Можда би право питање било зашто ученици нису заинтересовани и мотивисани за наставу, посебно ако се има у виду да поновци нису од почетка школовања били неуспешни и да је међу њима било одличних и врло добрих ђака (Maličić, 2009b). Ученички нерад може да происходи из незаинтересованости, као личне одреднице ученика, али са великом извесношћу може се рећи да је опсег разлога који утичу на постигнуће ученика значајно шири и сложенији и великим делом садржан изван домена самог ученика.

Табела 4: Мишљење наставника о узроцима понављања

Колико понављање разреда зависи од тога:	нимало/мало		осредње		много/ веома много	
	f	%	f	%	f	%
колико је ученик учио	43	31.6	6	4.4	87	63.9
колико га наставник воли	110	80.8	23	16.9	3	2.2
колико је паметан	36	26.5	64	47.0	36	26.5
колико има среће	110	80.9	19	14.0	7	5.1
колико је наставник расположен	108	79.4	19	14.0	9	6.6
колико је ученик дисциплинован на часу	27	19.9	29	21.3	80	58.8

Одговорност за понављање. У складу са претходно наведеним, хтели смо да утврдимо коме, поред ученика, наставници приписују одговорност за неуспех, односно за понављање разреда (Табела 4 и 5).

Сасвим очекивано, највећи број наставника сматра да од тога колико је ученик учио у великој мери зависи и његов неуспех операционализован као понављање разреда. Када се у обзир узме радни стаж, наставници се међусобно разликују у погледу опажања улоге учениковог учења на понављање разреда, а та разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.001$ ($\chi^2 = 24.71$; $df = 6$; $V = 0.25$). Занимљиво је да наставници који имају преко 30 година радног стажа значајно мање од свих осталих наставника сматрају да понављање разреда има везе са тиме колико је ученик учио. То практично значи да је за ове искусне наставнике понављање разреда више последица садејства неких других фактора, а мање знања и учења. Нису утврђене значајне разлике између наставника у односу на предмет који предају.

С друге стране, памет, као индивидуална карактеристика ученика од већине наставника опажена је као фактор који у некој, „осредњој“ мери утиче на понављање разреда. Могло би се рећи да ученик може бити паметан, али да то није кључна, дефинишућа карактеристика његовог постигнућа. Занимљиво је да су мишљења подељена тако да подједнак број наставника или не придаје готово никакав или придаје велики значај утицају ове ученикове особености на његово постигнуће, односно неуспех. Наставници су постигли већу усаглашеност у перципирању значаја среће на успех – највећи број је мишљења да понављање разреда нема нимало или има мало везе са тим колико ученик имао среће. Нису утврђене значајне разлике међу наставницима у односу на године радног стажа или предмет који предају.

Изгледа да је ученичка дисциплина важан корелат школског постигнућа, јер према процени више од половине наставника од тога колико је ученик миран на часу у великој мери зависи да ли ће понављати разред. Када се у обзир узме радни стаж, наставници се међусобно значајно разликују у погледу опажања улоге ученикове дисциплине на понављање разреда $p < 0.01$ ($\chi^2 = 18.60$; $df = 6$; $V = 0.25$). Наставници који имају преко 30 година радног стажа, значајно мање од свих осталих наставника сматрају да понављање разреда има везе са тим колико је ученик миран на часу. Поставља се питање које факторе искуснији наставници сматрају важним предикторима понављања разреда, када учење и дисциплину значајно мање од осталих наставника повезују са неуспехом ученика.

Занимљиво је да већина наставника не доводи или мало доводи у везу понављање разреда са наставниковим расположењем или његовим

симпатијама према ученику. Нису утврђене значајне разлике међу наставницима у односу на предмет који предају ни у односу на дужину радног стажа. Могло би се рећи да одговорност за неуспех ученика наставници готово уопште не повезују са собом, односно са својом улогом, са својим понашањем, активностима и деловањем на образовне исходе и постигнуће ученика.

У погледу опажања доприноса неких предикторских варијабли понављању разреда наставници и ученици се у великој мери међусобно разликују (Малинић, 2009а). На пример, док највећи број наставника сматра да учениково учење много доприноси понављању разреда, дотле највећи број поноваца наводи да, од тога колико су учили готово уопште не зависи или веома мало зависи то што су понављали. Дакле, у погледу опажања значаја учења на понављање разреда, наставници и ученици поновци изражавају супротна мишљења и различито перципирају везу знања и постигнућа. Осим тога, ученици као група, чешће од наставника сматрају да понављање разреда у великој мери зависи од тога колико ученик има среће. Наставници и ученици се разликују и у погледу опажања утицаја наставниковог односа према ученицима на понављање разреда. Ученици поновци чешће него наставници указују на везу између наставникових симпатија према ученику и неуспеха ученика и чешће од наставника сматрају да расположење наставника знатно утиче на понављање разреда. Занимљиво је да се наставници и поновци не разликују у погледу опажања утицаја дисциплине на часу на понављање разреда, јер обе групе сматрају да понављање разреда много зависи од понашања ученика на часу.

Табела 5: Мишљење наставника о одговорности за понављање

Када неко понавља разред, колико је за то одговоран:	нимало/мало		осредње		много/ веома много	
	f	%	f	%	f	%
сам ученик	2	1.5	3	2.2	131	96.3
наставници	96	70.6	26	19.1	14	10.3
родитељи	5	3.7	14	10.3	117	86.0
друштво	31	22.8	36	26.5	69	50.7
неке животне околности	11	8.1	53	39.0	72	52.9

Дакле, могло би се рећи да, према процени наставника, најјачу везу са понављањем разреда остварују ученичко неучење и недисциплина на часу, што имплицира закључак да су одговорно испуњавање школских обавеза и понашање на часу којим се доприноси ефикасном усвајање знања (на пример, активно слушање, укљученост у дискусију, посвећеност задатку) пожељни облици понашања ученика у настави.

Наставници су постигли високу усаглашеност у опажању личне одговорности ученика за неуспех, операционализован као понављање разреда. Поред тога, већина наставника сматра да су родитељи високо одговорни за неуспех своје деце. Понављању разреда доприносе и неке околности у којима ученик живи, као и вршњачка група, односно друштво у коме се ученик креће. Већина наставника не доводи у везу сопствену улогу и значај са школским неуспехом сматрајући да нису одговорни или су веома мало одговорни за ниско постигнуће ученика. Међу наставницима није утврђена значајна разлика када се у обзир узму године радног стажа или наставни предмет који предају. Наставничка перцепција одговорности у великој мери се разликује од ученичке перцепције одговорности за неуспех изражен кроз понављање разреда (Malinić, 2009a). На пример, за већину ученика поноваца родитељи су мало или готово уопште нису одговорни за неуспех своје деце, што је супротно од схватања већине наставника. Слична разлика међу групама постоји и када је у питању препознавање улоге и значаја друштва у коме се ученик креће, као и у погледу опажања значаја различитих животних околности на ученика и његов неуспех, односно на понављање разреда. Занимљиво је да међу поновцима и наставницима нема разлике када је у питању одговорност ученика и наставника за понављање разреда. Већина испитаника из обе групе сматра да понављање разреда зависи много од ученика, а мало од наставника. Дакле, ученици поновци одговорност за неуспех приписују себи, а наставнике, родитеље, другове и неке животне околности опажају као факторе који немају нимало или имају веома мало утицаја на понављање разреда. Насупрот ученицима, већина наставника сматра да су за неуспех ученика сви више одговорни од наставника.

Понављање разреда као педагошка мера. Наставници су сагласни да у основној школи број ученика који понавља разред није реалан, јер постоји велики број потенцијалних поноваца који се током школовања провлаче из разреда у разред (87.5%). Одговори на питање зашто број поноваца није реалан, односно зашто је све мање поноваца у основној школи, приказани су у Табели 6.

Издвајају се одговори у којима је појава понављања схваћена, пре свега, као последица снижавања критеријума оцењивања и просветне политике која је усмерена ка школи без слабих ученика. Нешто више од трећине наставника сматра да пад мотивације наставника за квалитетним радом са ученицима, као и шаренило у погледу процене ученичких знања услед непостојања образовних стандарда значајно доприноси смањивању броја поноваца у основној школи. Опадање броја поноваца

у школама најмање је виђено као последица бољег животног стандарда. У вези са опажањем улоге просветне политике у смањењу броја поноваца, утврђена је статистички значајна разлика међу наставницима ($p < 0.05$), када се узму у обзир године радног стажа. Међу наставницима који имају до пет година радног стажа најмање је оних који смањење броја поноваца у основној школи опажају као последицу просветне политике (41.9%). Наставници који имају између 6 и 15 година радног стажа, већином указују на директну везу просветне политике и броја поноваца (59.5%), а нешто мање од њих и наставници који имају преко 30 година радног стажа (55%). Наставници који имају између 16 и 30 година радног стажа, више од осталих наставника (74.4%), просветну политику сматрају директно одговорном за смањење броја поноваца. То није случајно. Ако се узму у обзир статистички показатељи, приметимо тренд континуираног опадања броја поноваца у укупној популацији ученика основне школе (Malinić, 2009a), што је у складу са напред наведеним запажањима наставника.

Табела 6: Мишљење наставника о смањењу броја поноваца у школи

Зашто је све мање поноваца у нашим основним школама	Наставници	
	f	%
Побољшан је квалитет рада ученика	6	4.4
Побољшани су услови рада у школи	6	4.4
Квалитетније је образовање наставног кадра	6	4.4
Уопштено су побољшани услови живота (бољи је животни стандард)	10	7.4
Снижени су критеријуми оценјивања	5	3.7
Опала је мотивација наставника за квалитетним радом са ученицима	123	90.4
Одсуство евалуације рада ученика, због преобимних програма	49	36.0
не постоје образовни стандарди – шаренило у процени ученичких знања	40	29.4
просветна политика је усмерена ка школи без слабих ученика	81	59.6

Наставницима је омогућено да изнесу сопствена размишљања о оном сегменту феномена понављања, као педагошке мере, који је из њихове перспективе најбитнији. Њихове коментаре смо према садржају кодирани и разврстали у четири категорије. Прву категорију чине коментари који се односе на различита мишљења наставника о понављању као санкционој мери. Већина наставника из ове групе се противи понављању, сматрајући да понављање нема ефекта, да не даје очекиване резултате и да „повнављачи и даље остају потенцијални понављачи, не уче и провлаче се из разреда у разред“. Иако су ретки, постоје и коментари у којима се изражава позитиван став према понављању разреда. Ови коментари су засновани на мишљењима наставника да ученицима не би требало повлађивати у незнању, да „повнављањем постају свесни да су одговорна биће“ и да „ако му се дозволи да се провлачи кроз разреде,

чини му се медвеђа услуга, па му се тако уништава живот пре него понављањем“.

У другој категорији су коментари који се односе на карактеристике ученика поновца. Управо у овој категорији заступљен је и највећи број наставничких коментара. Они коментаришу способности поноваца за учење, сматрајући да неки ученици имају ниске интелектуалне способности, због чега их треба усмерити на области које су прилагођене њиховим способностима, као и да је „губљење времена да уче оно што не могу“. Осим тога, наставници сматрају да су ученици све мање мотивисани за стицање знања, да понављање чини да у потпуности губе интересовање за наставу, а проблем је и што за већину поноваца „учење није *in*“. Не треба заборавити ни да су одељења превелика да би се увек могло одвојити време за мотивисање слабих ђака, а и ученици се ослањају на то да ће се „провући на наставничком већу или неким ургирањем“. Када је у питању понашање ђака, опажено је да ученици „када понављају разред, још се горе понашају“, „почињу више да изостају“, „немају поштовање према наставницима па ни према родитељима, не постоји ауторитет за њих“. „Често су затворени према новом одељењу“, „поједини се тешко навикну на нову средину, недовољна је њихова комуникација са осталим ученицима“. Дакле, „ученик који понови разред опет је на почетку и то је често депримирајуће. Нови колектив, нови наставници, већ виђено градиво, а ако је отежан контакт са породицом, још је горе“. Зато, неки наставници сматрају да поновце „не треба одбацити као најгоре ученике, треба им више пажње како се не би осетили одбачени од школе“, док су неки други мишљења да би ученик требало да промени школу када понавља, „јер би у непознатој средини са мањим оптерећењем похађао исти разред“.

Трећа категорија обухвата коментаре у којима је акценат на заинтересованости родитеља за школске обавезе свог детета и сарадњи родитеља са школом. За ученике поновце наставници често наводе да их родитељи занемарују, да долазе из проблематичних породица, као и породица у којима има и физичког кажњавања деце. Између осталог, наставници сматрају да је основни разлог слабог учења одсуство контроле родитеља и недовољна посвећеност родитеља школским обавезама детета. Другим речима, „ако би родитељи више помагали деци у првом разреду у савлађивању тешкоћа и редовно пратили њихов рад, указивали на вредности рада и успеха у животу, не би било поноваца“. Поједини наставници наводе да у већини случајева проблем представља успостављање добре комуникације са родитељима, а сарадњу породице и школе наставници процењују као изузетно значајан елемент даљег напретка ученика.

На крају, у четврту категорију сврстали смо наставничке коментаре о школском контексту. У овој групи је заступљено најмање коментара и углавном се односе на наставничку немоћ да помогну неуспешним ученицима. Опажено је да су слаби ученици на почетку школовања занемарени „па када дођу у старије разреде не може им се помоћи, јер наставници немају времена да им посвете довољно пажње. Ако су занемарени, поновци привлаче пажњу на погрешан начин, обично проблематичним понашањем“. Наставници указују да они воде рачуна да што више помогну ученицима иако им „то нико не признаје“. Такође је опажено да „ученик зна да му неће бити ништа осим ако не направи неки екцес, а наставницима су везане руке и иду линијом мањег отпора па ако већ морамо да га трпимо нека бар што пре изађе из школе“. Другим речима, „од њих сви дижу руке само да се не сретну поново“.

Закључна разматрања

На основу добијених резултата могло би се закључити да неуспех ученика, а посебно понављање разреда, за већину наставника представља појаву која се одвија скоро потпуно независно од школе, односно њених представника – наставника. Понављање разреда виђено је, пре свега, као последица незаинтересованости ученика за школу и учење. Одговорност за неуспех опажена је најмање као наставников проблем, односно више као проблем свих других (ученика, његове породице, вршњачке групе). Наставници су свесни да број поноваца у школи није реалан, пре свега, зато што су смањени критеријуми оцењивања и зато што је просветна политика усмерена ка школи без слабих ученика.

Занимљиво је да већина наставника не опажа лични допринос неуспеху ученика. Они не увиђају да неуспех ученика може бити последица њихових методичких грешака до којих долази због недовољног познавања педагошке науке; недовољног познавања ученика, али и одсуства сталне бриге о слабим ученицима у школи. Истичући у први план неуспех ученика као последицу ученичке лењости, немотивисаности и недовољног залагања, сматрајући да преоптерећеност ученика школским обавезама представља најизразитији чинилац школског неуспеха ученика, наставници пребацују одговорност на друге, процењујући да је лични степен одговорности за неуспех њихових ученика веома мали (Косић, 1988). Овакво схватање наставника је у супротности са налазима већине истраживања који упућују на закључак да личност наставника, његова стручна и педагошка компетентност, као и његово понашање у настави и очекивања од ученика, значајно утичу на успех

или неуспех ученика у школи. Осим тога, образовање и настава се заснивају на интеракцији, у којој је неуспешан ученик само један од ученика. Другим речима, ученик у школи не образује самог себе и самим тим не може сам да сноси одговорност за исходе свог образовања. Задатак наставника у раду са неуспешним ученицима, а посебно поновцима, ни најмање није једноставан, јер захтева потпуно ангажовање и преданост наставника жељи да својом интервенцијом допринесе успешним исходима ученика у школи. Успешан наставник користи време да усмери процес учења неуспешног ученика, препознаје природу његовог неуспеха, начине на које се неуспех рефлектује на понашање и идентификује стратегије које могу бити корисне ученицима у решавању проблема.

Наставници би требало да заинтересују све, а посебно слабе ученике за наставу применом различитих наставних метода и техника, отварањем дискусија и омогућавањем избора начина учења, што подразумева поштовање различитих когнитивних стилова и стилова учења (Felder & Silverman, 1988; Heасох, 1991; Bethani *et al.*, 1995; Dunn, 1995; Mandel *et al.*, 1995). Према томе, да би се подстакла мотивација ученика, школско учење би требало да буде интересантно, стимулативно и изазовно, а задаци тако дизајнирани да нису превише лаки (како већини ученика не би били досадни), али ни превише тешки да ученици не би изгубили поверење у своје способности (Dev, 1997).

Коришћена литература

- Arroyo, A.A. & R. Rhoad (1999): Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, Vol. 43, No. 4, 145-153.
- Baum, S.M., J.S. Renzulli & T.P. Hebert (1994): Reversing underachievement: stories of success, *Educational Leadership*, Vol. 52, No. 3, 48-52.
- Bethani, N., K. Lomax, G. Bethune, N. Baenen, M. Wilioughby, A. Bernholc, H. Feifs & A. Reese (1995): What works with low achievers? *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Black, S. (2006): The power of caring, *American School Board Journal*, 46-49.
- Brophy, J. (1989): Utjecaj nastavnika na postignuća učenika; u M. Kovačević i N.N. Šoljan (priр.): *Psihologijska znanost i edukacija* (87-108). Zagreb: Školske novine.
- Chen, J. J-L. (2005): Relation of academic support from parents, teachers and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, Vol. 131, No. 2, 77-127.
- Dev, P.C. (1997): Intrinsic motivation and academic achievement, *Remedial & Special Education*, Vol. 18, No. 1, 12-20.
- Dunn, R. (1995): *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Felder, R.M. & L.K. Silverman (1988): Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering Education*, Vol. 78, No. 72, 674-681.

- Ford, D.Y., S.R. Alber & W.L. Heward (1998): Setting "motivation traps" for underachieving gifted students, *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 21, No. 2, 28-32.
- Ђорђевић, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Heacox, D. (1991): *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Kocić, Lj. (1988): Činioci koji nepovoljno deluju na uspeh učenika, *Nastava i vaspitanje*, Br. 4, 317-341.
- Krmeta, Lj., N. Potkonjak i J. Ђorђевић (1973): *Neuspeh učenika u osnovnim i srednjim školama Beograda*. Beograd: Prosvetno-pedagoški zavod grada Beograda.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Mandel, H.P., S.I. Marcus & L. Dean (1995): *Could do better: why children underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons.
- Malinić, D. (2009a): *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009b): Ko su ponovci u osnovnoj školi; u Ђ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (189-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Nahod, S. (1997): *Stavovi učenika prema nastavi predmeta prirodnih nauka*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Spevak, P.A. & M. Karinch (2000): *Empowering underachievers: how to guide failing kids (8-18) to personal excellence*. New Jersey: New Horizon Press.
- Thrumman, R. & K. Wolfe (1999): Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- West, A. & H. Pennell (2003): *Underachievement in schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Retrieved 21, September 2011 from the World Wide Web www.mp.gov.rs

Примљено 28.06.2011; прихваћено за штампу 19.10.2011.

Dušica Malinić
GRADE REPETITION IN PRIMARY SCHOOL
FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

School underachievement is exhibited gradually, in different forms, while grade repetition figures as one of the most prominent forms of underachievement. In order to observe this phenomenon from different perspectives, we conducted a research aimed at identifying teacher attitudes towards grade repetition and grade repeaters in primary school, based on their perceptions of: (a) the cause of grade repetition; (b) the responsibility for grade repetition and (c) grade repetition as an educational measure. The administered questionnaire was constructed for the purposes of the research, descriptive statistics was used, and data were obtained on the sample of 136 teachers from 31 primary schools from the territory of the City of Belgrade. The results point out to the conclusion that teachers perceive grade repetition as, first and foremost, the consequence of students' lack of interest in school and learning and undisciplined behaviour in class. By treating student underachievement mainly as a consequence of laziness, lack of motivation and insufficient effort, teachers transfer responsibility to others, assessing that the personal degree of responsibility for the

underachievement of their students is very low. The responsibility for underachievement is perceived more as a problem of the student, his/her family, peer group, than as the problem of teachers themselves. The concluding part points out to certain teaching procedures and methods that have proved to be useful in the prevention of student underachievement.

Key words: grade repeater, teacher, primary school, responsibility, school underachievement.

Душица Малинич
ОСТАВЛЕНИЕ НА ВТОРОЙ ГОД В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ
ИЗ ПЕРСПЕКТИВЫ УЧИТЕЛЯ

Резюме

Неуспеваемость в школе проявляется постепенно, в разных формах, причем одной из наиболее острых является оставление на второй год. В стремлении к рассмотрению данного феномена из разных аспектов, мы провели исследование, цель которого определена как выявление мнений учителей об оставлении на второй год и о самих учащихся, по отношению к которым применена данная мера, на основании их восприятия: (а) причин оставления на второй год, (б) ответственности за оставление на второй год и (в) оставления на второй год как педагогической меры. Для нужд данного исследования был сконструирован особый вопросник, в работе применена описательная статистика, а данные были получены на основании анкетирования 136 учителей из 31 восьмилетней школы с территории г. Белграда. Результаты исследования склоняют нас к выводу, что оставление на второй год учителями воспринимается прежде всего как следствие незаинтересованности учащихся к школе и учебе и отсутствия дисциплины на занятиях. Выставляя на первый план плохую успеваемость учащихся как следствие нетрудолюбия, немотивированности и недостаточного приложения усилий, учителя ответственность связывают с другими, оценивая, что личная степень ответственности в плохой успеваемости их учащихся очень невысокая. Ответственность в плохой успеваемости воспринимается больше как проблема учащихся, их семей, групп ровесников, чем самих учителей. В заключении указывается на некоторые поступки и методы преподавания, полезные в профилактике плохой успеваемости учащихся.

Ключевые слова: учащийся, оставленный на второй год, учитель, восьмилетняя школа, ответственность, плохая успеваемость.