

КАКО СТРУЧНИ САРАДНИЦИ ДОЖИВЉАВАЈУ ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ УЧЕНИКА*

*Николета Гутвајн** и Славица Шевкушић*
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Премда је подршка неуспешним ученицима увек била један од важних домена ангажовања стручних сарадника у школи, у нашој средини готово да не постоје истраживања у којима се о проблему школског неуспеха изјашњавају стручни сарадници. Циљ нашег истраживања био је да се упознамо са значењима која стручни сарадници приписују школском неуспеху. Занимало нас је како стручни сарадници дефинишу овај феномен, како описују неуспешног ученика и каква су њихова искуства у раду са овим ученицима. Узорак истраживања је пригодан и чине га 34 стручна сарадника из 24 средње школе у Србији. У истраживању је примењен полуструктурирани интервју, а на прикупљеном материјалу урађена је квалитативна тематска анализа. Налази истраживања показују да највећи број стручних сарадника дефинише школски неуспех као недостатак способности или неспремности појединаца да одговоре на постављене школске захтеве. Описујући неуспешног ученика, велики број стручних сарадника говори само о његовом понашању, док је мањи број оних који помињу и механизме који су у основи тих понашања. У вези са својим искуством у раду са неуспешним ученицима, значајан број стручних сарадника указује на сложеност и деликатност сопствене улоге у процесу избора адекватних стратегија подршке. Добијени налази, између осталог, сугеришу да је потребно да стручни сарадници преиспитају она лична уверења о школском неуспеху која их озбиљно могу ометати у решавању овог проблема.

Кључне речи: школски неуспех, стручни сарадници, квалитативна тематска анализа.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

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

У савременој педагошкој и психолошкој литератури школски неуспех се разматра као значајан проблем са којим се сусрећу ученици, њихови родитељи, наставници и стручни сарадници. Неуспешни ученици се, углавном, описују као непожељна „категирија“ за коју је карактеристично неиспуњавање постављених васпитно-образовних циљева, док се стручни сарадници опажају као квалификовани професионалци који су у позицији да својим знањем и вештинама значајно помогну ученицима у превазилажењу школског неуспеха.

Скоро сви неуспешни ученици се, било према препоруци наставника било самоиницијативно, обратe стручним сарадницима очекујући да им они помогну да „изађу на крај“ са неуспехом. Подршка неуспешним ученицима дуго времена била је главна, ако не и примарна, улога стручних сарадника (Bowers & Hatch, 2002; Hanson, 2002). Овој улози посвећује се значајна пажња у важећем *Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника* (2012), како на нивоу циља и задатака, тако и у оквиру различитих области њиховог рада. Од стручних сарадника очекује се да се баве идентификовањем, праћењем и отклањањем узрока школског неуспеха, као и да кроз саветодавно-инструктивни рад помогну ученицима који имају тешкоће у учењу, развојне, емоционалне и социјалне проблеме.

Иако су стручни сарадници „прва адреса“ за питања школског неуспеха, у нашој средини готово да не постоје истраживања у којима се проблем школског неуспеха разматра из перспективе стручних сарадника. Недостатак ових истраживања приметан је и у другим срединама у којима је улога стручног сарадника у школи дефинисана на сличан начин као код нас.¹ Оваква ситуација се може једним делом објаснити самом природом предмета истраживања. Наиме, да би се стекао потпунији увид у начине на које стручни сарадници доживљавају школски неуспех, односно у то која значења му приписују, најцелисходније је применити квалитативни истраживачки приступ. С обзиром на то да су педагошка и психолошка истраживања изведена у оквиру квалитативне истраживачке парадигме релативно малобројна, не изненађује „празнина“ и у овој истраживачкој области (Ševkušić, 2011a).

Претрагом *ERIC* базе помоћу дескриптора *школски неуспех* и *стручни сарадници*² за период од 1992. до 2001. године, идентификовале смо двадесет извора (Bleuer & Walz, 2003), од којих су само два истраживачког карактера и баве се улогом школског психолога у решавању проблема неуспешних даровитих ученика. У осталим радовима разматрају се различити програми и модели интервенција који објашњавају начине

¹ У документу америчке асоцијације стручних сарадника у школама (American School Counselor Association – ASCA) наводи се следеће: „(...) главна мисија стручних сарадника још увек је да пружи подршку школском постигнућу свих ученика како би их припремили за променљиве услове живота у 21. веку“ (Bowers & Hatch, 2002: 7).

² Underachievement & Counselors/Counseling

на које стручни сарадници могу пружити подршку неуспешним ученицима. Од 2002. године до данас поменути тренд у овој области се наставља у правцу осмишљавања теоријски заснованих модела саветодавног рада са неуспешним ученицима (Bowers & Hatch, 2002; Hanson, 2002; Holcomb-McCoy, 2007; Sink & Stroh, 2003), као и евалуације ефеката предузетих интервенција (Hartline & Cobia, 2012; Sink *et al.*, 2008; West-Olatunji *et al.*, 2011). Само у једном истраживању изведеном релативно скоро, у фокусу су били стручни сарадници и школско постигнуће ученика (West-Olatunji *et al.*, 2010). Прецизније, испитивано је како стручни сарадници опажају ученике из социјално депривираних средина и каква очекивања имају у погледу њиховог школског постигнућа. Иако циљ овог истраживања није директно повезан са темом нашег рада, наводимо га због примењеног методолошког приступа, а посебно због импликација на које упућују добијени налази. Наиме, примењујући квалитативни приступ, аутори су утврдили да стручни сарадници имају ниска очекивања од маргинализованих група ученика, што се може негативно одразити на њихову спремност да им помогну да остваре боље резултате. У складу с тим, указује се на значај освешћивања негативних уверења стручних сарадника о појединим групама ученика.

Док се у литератури о школском неуспеху релативно мало пажње посвећује улози стручних сарадника у решавању овог проблема, радови о факторима школског неуспеха веома су бројни. Најчешће се школски неуспех ученика повезује са три широке групе фактора: (1) карактеристике *особе* која је означена као неуспешна (интелигенција, вредности, самопоштовање, очекивања, процена самоефикасности, стил учења, претходно знање, итд.); (2) *породица* и *вршњаци* (породични односи, социоекономски статус и структура породице, очекивања родитеља и вршњака, вршњачки односи, итд.); (3) *школа* (наставни план и програм, обученост наставника за васпитно-образовни рад, примена нових наставних метода, односи између ученика и наставника, очекивања наставника, начин оцењивања ученика, итд.).³ Имајући у виду комплексност и разноврсност узрока школског неуспеха, није чудно што се у литератури не може пронаћи јединствена дефиниција овог феномена. Велики број радова о дефинисању и мерењу школског неуспеха заснива се на тзв. „психолошкој“ дефиницији, према којој је неуспех дискрепанца између способности и постигнућа, односно између предвиђеног и оствареног учинка, при чему стварно постигнуће не достиже ниво очекиваног (Rayneri *et al.*, 2006; Smith, 2003). Примењено на васпитно-образовну ситуацију то значи да је неуспешан ученик онај чије је школско постигнуће испод нивоа његових способности, док је успешан ученик онај ученик чије је школско постигнуће у складу са његовим способностима. Овако уска дефиниција неуспеха, која узима

³ Видети преглед ових истраживања у: Gutvajn, 2009a.

у обзир само један сегмент ученикове личности (интелектуалне способности), тешко да може помоћи наставницима и стручним сарадницима у њиховим напорима да осмисле и примене адекватне стратегије подршке неуспешним ученицима. Шира дефиниција неуспеха требало би да укључи како афективно-мотивационе варијабле које се тичу ученика, тако и контекстуалне варијабле, за које многи истраживачи верују да су фундаменталне у објашњењу разлика у школском постигнућу ученика (Bleuer & Walz, 2003; Cloward, 1974; Delisle & Berger, 1990; Hoover-Schultz, 2005; Milošević, 2004; Milošević i Ševkušić, 2005; West & Pennell, 2003). Школски неуспех, дакле, није искључиво учеников проблем већ представља исход сложеног процеса социјалне интеракције, односно заједничке активности свих учесника школске ситуације. Ситуацију додатно усложњава чињеница да неуспешни ученици не представљају хомогену групу, односно да међу њима постоје разлике у погледу разлога неуспешности због чега се у литератури наводе различите типологије неуспешних ученика (Mandal & Marcus, 1995; Spevak & Karinch, 2000).

Имајући у виду с једне стране комплексност проблема школског неуспеха, а с друге то колико је значајна улога стручних сарадника у његовом решавању, *циљ* нашег истраживања био је да утврдимо како стручни сарадници доживљавају школски неуспех и која значења му приписују. Референтни оквир нашег рада представља теорија личних конструката. Полазећи од Келијеве претпоставке да је сваки човек научник, учесници истраживања се са позиције особа чија понашања проучавамо померају на позицију научника који формулише теорије о сопственом понашању (Kelly, 1955). На тај начин, циљ испитивања престаје да буде провера унапред утврђених хипотеза истраживача, већ испитивање хипотеза самих учесника истраживања у складу са њиховим сопственим мерилима. Имајући у виду основне поставке ове теорије, у нашем истраживању смо пошле од претпоставке да стручни сарадници имају различита уверења о учењу, школском (не)успеху, сопственој улози, ономе што је смислено или није смислено предузети у процесу пружања подршке неуспешном ученику и активно настоје да та уверења остваре. Другим речима, од начина на које стручни сарадници доживљавају школски неуспех зависиће њихов приступ решавању овог проблема и последично крајњи исходи њиховог рада са неуспешним ученицима.

МЕТОД

Учесници истраживања. Узорак истраживања је пригодан. Обезбеђен је личним контактима ауторки рада стеченим током реализовања истраживања и семинара за професионални развој запослених у образовању у школама које су обухваћене узорком. У истраживању су учествовала 34 стручна сарадника (14 педагога и 20 психолога) из 24 средње школе

из Београда, Ниша, Параћина, Лесковца и Врања (четири гимназије и 20 средњих стручних школа). Дужина радног стажа учесника истраживања креће се у распону од једне године до 35 година; највећи број (22) налази се у категорији од 8 до 25 година. Просечан радни стаж на месту стручног сарадника је 17 година. Дакле, учесници истраживања имају релативно богато искуство рада у школи што је веома значајно са аспекта проблема који проучавамо. Изразита неуједначеност учесника истраживања према полу, у корист женских учесника (31:3), је очекивана с обзиром на то да се за професије педагога и психолога чешће опредељују припаднице женског пола.

Начин прикупљања података. Примењен је полуструктурисани интервју са девет питања којима смо настојали да добијемо увид у начине на које стручни сарадници опажају феномен школског неуспеха. За потребе овог рада анализирале смо одговоре на четири питања, која се односе на то како стручни сарадници: (а) дефинишу школски неуспех, (б) објашњавају разлоге због којих неко постаје неуспешан у школи, (в) доживљавају неуспешне ученике, (г) описују своја искуства у раду са неуспешним ученицима. Формулације питања биле су уопштене (на пример, „Како бисте описали неуспешног ученика?“ или „Каква су Ваша искуства у раду са неуспешним ученицима?“), да бисмо учесницима истраживања омогућили већу ширину у коришћењу сопственог система конструката за описивање феномена школског неуспеха. Интервју у трајању од 60 минута вођен је са сваким учесником истраживања појединачно, у школској библиотеци или канцеларијама педагошко-психолошке службе. Стручне сараднице смо претходно контактирале телефоном како бисмо их упознале са циљем истраживања и да бисмо се договориле око заказивања термина за разговор. Направљени су аудио-снимци интервјуа на основу којих је истраживачки материјал транскрибован. Истраживање је спроведено током школске 2011/2012. године.

Анализа података. Наша студија је експлоративног карактера. У складу с тим, определили смо се за квалитативну анализу прикупљеног материјала која омогућава дубљи увид у лична значења која стручни сарадници приписују феномену школског неуспеха. Коришћени аналитички поступак може се сврстати у *квалитативну тематску анализу*, која подразумева идентификовање доминантних тема у прикупљеном материјалу (Braun & Clarke, 2006). Под темом смо подразумевале „нешто важно“ што опажамо у подацима, а што представља неку врсту обрасца у одговору или латентног значења у оквиру скупа података. Тема може бити једна реченица или скупови реченица, зависно од тога у којој мери су оне носиоци важног значења са аспекта истраживачког питања. У процесу идентификовања тема у материјалу примениле смо индуктивни приступ (*bottom up*) који подразумева да су идентификоване теме уско повезане са самим подацима, односно да процес идентификовања и кодирања није био усмераван теоријским полазиштима ауторки рада

(Hayes, 1997). У складу са правилима овог приступа, наша анализа одвијала се кроз следеће фазе.

Фаза 1 – упознавање са подацима. Ауторке рада су од почетка заједно читале прикупљени материјал како би се што боље упознале са подацима. Важан задатак у овој фази представљало је упознавање са различитим аспектима података, што је захтевало поновљено читање материјала. С обзиром на то да ова фаза треба да обезбеди основу за даљу анализу, она је најдуже трајала. Током ишчитавања материјала (према принципу једно питање – одговори свих учесника истраживања) белажене су почетне идеје у вези са латентним значењима која се појављују у одговорима.

Фаза 2 – генерисање иницијалних кодова. На основу почетне листе идеја, скицирана је шема која садржи кодове који су били производ консензуса ауторки.⁴ Под кодом се подразумева нека карактеристика или информација која се појављује у „сировим“ подацима, а коју смо процениле као значајну са аспекта истраживачког питања.

Фаза 3 – трагање за темама и разматрање тема. На основу иницијалних кодова у материјалу смо систематично трагале за темама, на тај начин што смо обележавале сетове података у којима се појављује одређени код. Једном када бисмо идентификовале потенцијалну тему, враћале бисмо се како на кодну шему, тако и на одговоре учесника, да бисмо континуираним упоређивањем повећале интерпретативну ваљаност наших закључака (Ševkušić, 2011a: 70). Понекад су се неке теме у оквиру једног питања преклапале или су се преклапале кодови у појединим темама, што је захтевало ревидирање теме. На крају ове фазе, направиле смо табелу са потенцијалним темама за свако од питања из интервјуа.

Фаза 4 – дефинисање и именовање тема. Свака појединачна тема је детаљно анализирана с обзиром на значење које носи, као и на могућност да може да буде састављена од подтема. Такође, разматрано је како се тема уклапа у свеукупни наратив истраживача како не би дошло до преклапања тема. Овај процес је неопходан да би се међусобно јасно разликовале теме на основу којих је урађена коначна анализа прикупљеног материјала.

Фаза 6 – израда финалног извештаја. Аналитички наратив који је приказан у завршном извештају илустрован је исечцима из одговора учесника истраживања који на најупечатљивији начин репрезентују идентификовану тему. Налазе нашег истраживања поредили смо са резултатима релевантних истраживања у области школског неуспеха. Наше интерпретације и закључке засновали смо највећим делом на квалитативним подацима, осим у ретким случајевима када смо користиле

⁴ Постизање сагласности се дешавало током целог процеса анализе прикупљеног материјала.

фреквенције са намером да илуструјемо учесталост понављања одређених тематских склопова.

У складу са традицијом извођења квалитативних истраживања, откривамо основне информације о професионалном интересовању ауторки рада, како би читаоци могли да процене евентуални утицај њихове субјективности на исходе резултата овог истраживања. Обе ауторке су педагози, дугогодишњи истраживачи у области образовања (прва ауторка има 14, друга 27 година радног стажа). Прва ауторка бави се проучавањем идентитета неуспешних ученика из угла конструктивистичке парадигме. Друга ауторка се бави проучавањем квалитативних методолошких приступа и њиховом применом у истраживању педагошких феномена.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

На основу увида у прикупљени материјал, запажамо да су учесници истраживања давали садржајне, конкретне, и најчешће, опширне одговоре на постављена питања. Сви учесници истраживања су одговорили на свако питање, а дужина одговара варира зависно од питања. Најкраћи одговор садржи једну реченицу, а најдужи је око једне странице А4 формата. У одговорима преовлађује стручна терминологија и експлицирана значења која су у домену експертизе педагога и психолога запослених у школи, док је занемарљив број лаичких описа или објашњења различитих аспеката истраживаног проблема. Као илустрацију, наводимо исечак одговора стручног сарадника који се односи на опис понашања неуспешних ученика.

Неуспешан ученик је или хиперактиван, скреће пажњу на себе непримерним понашањем или је повучен, пасиван, инхибиран и инертан... (Психолог, осам година радног стажа)

Дефинисање школског неуспеха. Анализом одговора на питање „Како Ви дефинишете школски неуспех ученика?“, идентификовале смо три типа дефиниција. Први тип дефиниције, у којој се проблем неуспеха своди само на личност ученика, назвале смо „психолошка“ дефиниција. Ова дефиниција је најзаступљенија у одговорима учесника истраживања; скоро две трећине стручних сарадника (N=21) школски неуспех одређује као недостатак способности и/или неспремности *појединачно* да одговоре на постављене школске захтеве и испуне очекивања значајних других, као и сопствена очекивања.

За дефинисање појма школски неуспех ја прихватам дефиницију (мање, више општеприхваћену у стручним круговима), која школски неуспех објашњава као разлику између остварених и очекиваних постигнућа у учењу, на основу ученикових способности... (Педагог, две године радног стажа)

У основи ове дефиниције налази се уверење да ученик *не може* или *неће* да оствари успех, а у томе га „ометају“: ниже интелектуалне способности, низак ниво очекивања, недостатак мотивације, непознавање техника учења, недовољно претходно знање, одсуство радних навика, социјална некомпетентност итд. Проблем са оваквим одређењем јесте то што се неуспех посматра као индивидуални проблем ученика, произишао из неких његових „унутрашњих процеса“. Будући да је неуспех виђен само као учеников проблем, постоји опасност да ће код оних стручних сарадника који на тај начин дефинишу школски неуспех изостати разматрање улоге других фактора који доприносе појави неуспеха, што директно може утицати на њихов избор стратегија подршке неуспешним ученицима. У оквиру одговора који су категорисани као „психолошка“ дефиниција, неретко се појам школског неуспеха изјадначава са његовим „објективним“ показатељем – негативном школском оценом.

(...) *Школски неуспех постоји када ученик има једну или више слабих оцена у току школске године, односно на класификационим периодима, полугодишту или крају школске године...* (Психолог, 24 године радног стажа)

Овај податак не изненађује, ако се има у виду чињеница да се у домаћим педагошким речницима могу пронаћи дефиниције неуспеха које се ослањају само на школске оцене или школску процену знања (Pedagoška enciklopedija, 1989; Pedagoški leksikon, 1996; Pedagoški rečnik, 1967). Проблем са оваквим одређењем настаје уколико се (не)успех посматра независно од контекста у којем се догодио и уколико не постоје јасно дефинисани критеријуми на основу којих се процењује знање ученика. С обзиром на то да наставници, најчешће, примењују различите критеријуме оцењивања, поставља се питање шта се, заправо, оцењује. Да ли се оцењује памћење, разумевање, критичко мишљење или можда упорност, добро владање и слично? Школско оцењивање, такође, представља мерну ситуацију у којој је наставник истовремено у улози оног који „мери“ и у улози „мерног инструмента“.

Код другог типа дефиниције, који смо назвале „социолошка“ дефиниција, нагласак се при одређењу проблема неуспеха помера са појединца на *систем* (друштво у целини и школски систем као његов део), односно на његову неспособност да одговори на потребе, интересовања и очекивања ученика. Укупно пет стручних сарадника дефинисало је школски неуспех користећи следеће кључне речи: поремећен систем вредности у друштву, обезвређен статус наставничке професије, неприпремљеност наставника, преобимни наставни планови и програми оптерећени непотребним и застарелим садржајима, лоша организација наставе, непримерене наставне методе и облици рада, итд.

Школски неуспех је последица неадекватног функционисања образовног система, застарелих начина и облика презентовања од стране професора, захтева за информативним знањем, пада система вредновања образовања и немотивисаности професора – финансије, немогућност напредовања... (Психолог, 22 године радног стажа)

Потенцијални проблем са тзв. социолошком дефиницијом школског неуспеха, према нашем мишљењу, јесте што стручни сарадници који овако доживљавају проблем неуспеха могу у складу са тим заузети пасиван став. Уколико код стручних сарадника, као кључних актера од којих се очекује иницијатива и сарадња у процесу решавања проблема школског неуспеха, преовладава уверење да одговорност сносе искључиво „више инстанце“, онда ће вероватно изостати и њихово пуно ангажовање.

У трећем типу дефиниције, коју смо означиле као „интеракционистичку“, стручни сарадници указују на сложеност феномена школског неуспеха тако што га одређују као последицу интеракције различитих подсистема: појединац, породица и школа.

(...) Школски неуспех је резултат дејства различитих фактора као што су лоша породична клима, неодговорност ученика, недовољне упорности наставника да помогне ученику да превазиђе неуспех, што су уједно и разлози школског неуспеха. (Психолог, 14 година радног стажа)

Иако је број стручних сарадника који полазе од тзв. интеракционистичке дефиниције релативно мали (N=8), овај податак делује охрабрујуће јер се у савременој литератури неуспех посматра као исход дејства мреже односа породице и школе, школског система и ученика, наставника и ученика и ученика међусобно (Gutvajn, 2009a). Јасно је да се разлике у школском постигнућу ученика не могу у потпуности разумети уколико се проучавају само лични ресурси ученика, само специфичности породице из које ученик потиче, или само карактеристике школског контекста. Од стручног сарадника, као професионалца се очекује да разуме природу школског неуспеха и да у његово одређење укључи поменуте аспекте овог феномена. Међутим, требало би узети у обзир да сама дефиниција неуспеха коју дају стручни сарадници не мора нужно да садржи све факторе, посебно ако су они многобројни, а и нису сви обавезни да би се феномен испољио.

Стручни сарадници о разлозима школског неуспеха ученика. Упознавање са начинима на које стручни сарадници опажају разлоге због којих су ученици неуспешни у школи представља важан извор сазнања за стратешко планирање и подстицање промена у постигнућу ученика. У својим одговорима на питање „Који су, по Вашем мишљењу, најчешћи разлози због којих су неки ученици неуспешни у школи?“, готово сви учесници истраживања су своју дефиницију школског неуспеха проширили факторима који њоме првобитно нису били обухваћени. На

пример, стручни сарадници који су дефинисали школски неуспех само као учеников проблем наводили су као разлоге, поред његових личних карактеристика, и породицу, друштво вршњака, наставнике, наставне планове и програме и слично. Као илустрација, наведен је исечак одговора једног стручног сарадника на питања како дефинише школски неуспех и који су најчешћи разлози за његову појаву.

Школски неуспех бих дефинисала као школско постигнуће које је систематски ниже од очекиваног у односу на процену сопствених способности и уложеног рада (...) Побројаћу неке од разлога који су можда превише уопштени, али ми се чини да се у суштини све своди на то: још увек преовлађујуће негативно вредновање знања и школе као институције, превазиђен школски систем који не одговара потребама ученика (наставни планови и програми преоптерећени непотребним садржајима, школска пракса – претежно пасивна улога ученика, инсистирање у великој мери на меморисању и простом репродуковању научног, нередовне провере знања – само на крају класификационих периода...), непостојање систематског професионалног праћења и усмеравања ученика као и ригидност система која не даје могућност промене у случајевима погрешног избора школе... (Психолог, 22 године радног стажа)

С обзиром на то да су сви стручни сарадници наводили више од једног разлога школског неуспеха, укупан број добијених одговора је већи од укупног броја учесника истраживања ($f=64$). Све наведене разлоге сврстале смо у пет категорија, које смо именовале имајући у виду коме или чему су стручни сарадници приписивали одговорност за школски неуспех. Прве три категорије обухватиле су три четвртине свих наведених разлога школског неуспеха.

(1) *Ученик као кривац.* Овом категоријом обухваћени су разлози који се односе на личне карактеристике ученика које се сматрају „одговорним“ за учење (недовољне способности ученика да савлада предвиђено градиво, нереално постављени циљеви, недостатак мотивације, пропуштено формирање радних навика на основношколском узрасту, непознавање техника учења), и оне које су из домена *социјалне компетентности* (неадекватно реаговање у стресним ситуацијама, неприлагођеност на школску средину, проблеми у односу са наставником, пружање отпора ауторитету). У ову категорију сврстали смо и разлог који се односи на учеников погрешан избор средње школе, било да су то учинили под притиском родитеља или поводећи се за избором вршњака.

(2) *Школа као неподстицајна средина.* Разлози неуспеха обухваћени овом категоријом тичу се кључних карактеристика школског контекста које могу да допринесу учењу и развоју или да их ометају: *разредна клима* (поремећени односи између наставника и ученика и међу ученицима, недисциплина у одељењу); *карактеристике наставника* (недовољно обра-

зовани, недовољно дидактичко-методички оспособљени, информатички неписмени, одсуство личне и професионалне одговорности, недовољно упорни да помогну ученицима, неадекватно праћење напредовања ученика, не уме да успостави прави однос са ученицима, не постоји план рада са ученицима – кампањски испитују ученике, неправедни приликом оцењивања, незаинтересовани, нереални; преоптерећени захтевима ресорног Министарства због чега немају довољно времена за рад са неуспешним ученицима); *квалитет наставе* (анахроно, преобимно школско градиво које је неправилно распоређено у наставном плану и програму, превише је заступљена класична настава која је монотона и заснована на меморисању чињеница). У ову категорију уврстили смо и разлог који се односи на непостојање континуитета у школовању. Другим речима, неки стручни сарадници сматрају да ученици током основне школе не стичу неопходна знања и вештине које се од њих захтевају у средњој школи.

(3) *Породица као неподстицајна средина*. Породични контекст који стручни сарадницима сматрају „одговорним за произвођење школског неуспеха“, описује се као: социјално депривирана средина, у којој је мало интелектуалних подстицаја, у којој су поремећени односи између родитеља, у којој су родитељи недовољно брижни или не показују спремност да сарађују са наставницима и стручним сарадницима.

С обзиром на то да су разлози неуспеха које стручни сарадници приписују школском и породичном контексту бројни и детаљно објашњени, могло би се закључити да им придају велики значај у објашњењу овог проблема. Наглашавање улоге контекстуалних варијабли у одговорима стручних сарадника у складу је са налазима новијих истраживања у образовању, у којима је фокус на вредновању целокупног контекста у коме се дешава процес учења (Anderson *et al.*, 2004; Fraser, 1999). Ова истраживања заснована су на системски оријентисаним приступима који говоре о томе да окружење у коме млади одрастају обликује њихов развој, односно да се развој одвија кроз сложене интеракције између деце и непосредног контекста (Bronfenbrenner, 1979, према: Rivers *et al.*, 2013).

Међу контекстуалним факторима, стручни сарадници су највише пажње посветили улози наставника што је и разумљиво с обзиром на то да се он сматра најодговорнијим за обезбеђивање квалитета наставе. Помало зачуђује колико су стручни сарадници били критички оријентисани према професионалним карактеристикама наставника и вредновању њиховог рада, из чега би се посредно могло закључивати о квалитету њихове међусобне сарадње која се сматра кључним фактором успешног деловања у борби против школског неуспеха. Разлози школског неуспеха који имају релативно малу заступљеност у одговорима стручних сарадника, у односу на разлоге који су ушли у прве три категорије, су они који се односе на утицај друштва у целини, и утицај вршњачких група.

(4) *Криза у друштву*. Ова категорија укључује разлоге као што су: поремећај у систему друштвених вредности, а посебно недовољно придавање важности образовању и школи; низак материјални статус образовања и наставничке професије; неповољан утицај медија.

(5) *Вршњаци као кривци*. Актуелне проблеме вршњачког одбацивања и насиља, као и утицај вршњака који имају негативан став према школи и учењу, један број стручних сарадника сматра релевантним факторима школског неуспеха. С обзиром на то да вршњачка група има веома важну улогу у животу ученика који се налазе у периоду адолесценције, изненађује податак о малој заступљености ове групе разлога у одговорима стручних сарадника. Налази истраживања у овој области показују да школско постигнуће ученика тежи да буде слично постигнућу њихових најбољих пријатеља (Berndt, 1999; Chen, 1997), као и да више од половине неуспешних ученика изјављује да им негативни ставови вршњака према учењу представљају највећу сметњу за постизање школског успеха (Clasen & Clasen, 1995).

Како стручни сарадници описују неуспешног ученика. Анализирајући одговоре на питање, „Како бисте описали неуспешног ученика?“, утврдиле смо да стручни сарадници у својим описима праве разлику између манифестација неуспеха и механизма који стоје у основи таквог понашања. Прецизније, идентификовале смо две категорије одговора: (1) одговори у којима стручни сарадници наводе само понашања неуспешних ученика (N=19), и (2) одговори у којима стручни сарадници осим о понашању, говоре и о механизмима који су у његовој основи (N=15). Овај налаз је донекле неочекиван ако се посматра у контексту њихове професионалне улоге која, између осталог, налаже целовити приступ личности ученика. Очекивали смо да стручни сарадници у већој мери извештавају о размишљањима, ставовима и осећањима неуспешних ученика који су главни „покретачи“ њиховог понашања, а посебно о томе колико је важно разумети како неуспешни ученици доживљавају школски неуспех и своју комуникацију са окружењем. У складу с тим, могло би се претпоставити да стручни сарадници у раду са неуспешним ученицима у недовољној мери уважавају њихову перспективу, која не мора увек да се поклапа са перспективом „значајних других“ (наставници, стручни сарадници, родитељи). Поједини радови о школском неуспеху, који се ослањају на претпоставке социјалног конструкционизма и психологије личних конструката, указују на то да се овај проблем не може у потпуности разумети нити превазићи уколико се не посматра са становишта особе која доживљава неуспех (Džinović, 2004; Džinović i sar., 2006; Gutvajn, 2009a, 2009b, 2010; Milošević, 2006). Другим речима, уколико стручни сарадници у раду са неуспешним ученицима не узимају у обзир њихове „теорије“ о сопственом постигнућу, мало је вероватно да ће њихове стратегије довести до жељених промена.

Детаљнија анализа различитих описа неуспешног ученика показује да стручни сарадници најчешће говоре о два типа ученика, које смо означиле као „преступник“ и „жртва околности“. Они су дефинисани на основу особина личности, доминантних облика понашања и ставова према школском раду и учењу. Тако на једној страни имамо неуспешног ученика који: испољава агресивно понашање, егоцентричан је, импулсиван, лењ, неодговоран, незаинтересован за учење, опире се правилима, манипулише, одбија сарадњу, не доноси школски прибор, свесно одлаже гомилу обавезе и слично. На другој страни, неуспешан ученик тзв. „жртва околности“ је сушта супротност „преступнику“, јер је он: анксиозан, малодушан, пасиван, тужан, повучен, социјално изолован, оптерећен притиском и очекивањима од стране родитеља и наставника.

Међу неуспешним ученицима преовлађују они који су дрски, агресивни, незаинтересовани за школу и углавном имају одбојан став према наставницима и стручним сарадницима. Неуспешни ученици беже са часова или намерно остају на часовима како би ометали наставу. Склони су преварама и лажима. Такође, међу неуспешним ученицима има и оних који су повучени, ћутљиви, апатични, који су често предмет исмевања од стране другова из одељења јер су у суштини одбачени због немогућности да се прилагоде и вршњачким трендовима и захтевима школе. (Педагог, 10 година радног стажа)

(...) Углавном су незаинтересовани, изостају са наставе, не слушају савете, апатични, асоцијални, воле да лажу и поносе се добрим лажима, уништавају школску имовину са задовољством. (Психолог, 14 година радног стажа)

(...) Друга категорија су ученици који су били успешни у школи, а због одређених околности – емотивних проблема, болести, породичних проблема, доживе неуспех у школи који на њих делује блокирајуће. (Психолог, 22 године радног стажа)

У већини одговора уочава се тенденција да стручни сарадници типу „преступник“ приписују искључиво негативна, чак и неморална понашања (лаже, манипулише, ужива у уништавању имовине), као и највећи део одговорности за неуспех (као да је ученик намерно неуспешан). Насупрот томе, други тип неуспешног ученика виде позитивније, показујући разумевање и саосећање за његове проблеме, док одговорност за неуспех приписују факторима који су изван ученикове моћи (здравствени и породични проблеми, одбаченост од стране вршњака). На основу оваквих налаза могло би се претпоставити да ће у складу са својим уверењем стручни сарадници показивати већу спремност да помогну оним неуспешним ученицима који се према својим особинама, доминантним облицима понашања и ставовима могу уврстити у тип „жртва околности“.

У литератури у којој се разматрају различити модели подршке неуспешним ученицима пронашле смо већи број типова у односу на оне које смо идентификовале у нашем истраживању. На пример, Мандел и Маркус наводе шест типова неуспешних ученика: „крајње незаинтересован“, „анксиозан“, „истраживачи идентитета“, „манипулатор“, „депресиван“ и „бунтовник“ (Mandel & Marcus, 1995: 4). Занимљиво је да је тип „преступника“, који смо идентификовале у одговорима стручних сарадника, по опису понашања сличан типовима „бунтовника“ и „манипулатора“, тј. да представља комбинацију ова два типа. Исти је случај са типом „жртва околности“, који према опису наших стручних сарадника, садржи елементе два типа из поменуте категоризације Мендела и Маркуса, „анксиозног“ и „депресивног“. Другим речима, у одговорима наших стручних сарадника уочиле смо извесну тенденцију уопштавања различитих манифестација неуспеха код ученика. Дискусија о различитим типовима неуспешних ученика значајна је са аспекта индивидуализације стратегија које стручни сарадници могу применити у раду са ученицима који показују неуспех.

Искуства стручних сарадника у раду са неуспешним ученицима. Одговарајући на питање „Каква су Ваша искуства у раду са неуспешним ученицима?“, готово сви стручни сарадници су описивали и позитивне и негативне примере из сопствене праксе. Анализирајући њихове одговоре, формирале смо две категорије: (1) у категорију коју смо назвале „помагачи“, сврстале смо оне мере за које стручни сарадници тврде да су дале позитивне ефекте у раду са неуспешним ученицима; (2) у категорију тзв. „ометача“, уврстиле смо факторе који их, из њихове перспективе, ометају у настојањима да помогну ученицима да превазиђу проблем школског неуспеха.

Мере које стручни сарадници опажају као ефикасне у превазилажењу школског неуспеха су: остваривање континуиране сарадње са предметним наставницима, разредним старешином и родитељима; вођење индивидуалних разговора са учеником о његовим проблемима; примена саветодавног рада са групом неуспешних ученика; осмишљавање индивидуалног плана напредовања ученика у сарадњи са разредним старешином и предметним професором; примена посебних програма за подстицање учениковог самопоуздања; организовање допунске наставе, слободних активности и секција. Као најуспешније мере у раду са неуспешним ученицима издвајају се *индивидуални план напредовања и индивидуални разговори са ученицима* (преко две трећине стручних сарадника дало је овакав одговор).

Када говоре о „ометачима“, стручни сарадници наводе следеће факторе: немогућност успостављања сарадње са наставницима и родитељима; неповољан социоекономски статус породице из које потиче ученик; психолошки проблеми ученика (ниско самопоуздање, неурозе, депресија); недовољна дидактичко-методичка оспособљеност наставника;

одређене карактеристике личности ученика; неспремност ученика да потражи помоћ или да користи постојеће облике помоћи које му пружа школа (допунска настава, индивидуални рад и слично); отпор који ученици показују при настојањима стручних сарадника да им помогну; закаснела идентификација неуспешног ученика; неповерење које наставници и родитељи показују у вези са компетентношћу стручних сарадника, због чега указују на то да се осећају усамљено у својим напорима. Највећи број стручних сарадника навео је одсуство сарадње са кључним актерима васпитно-образовног процеса као ометајући фактор у раду са неуспешним ученицима (N=21), а потом одређене карактеристике личности ученика, попут агресивног и бунтовног понашања, става „лако ћемо“ и кампањског односа према учењу.

Важно је истаћи да више од половине стручних сарадника у својим одговорима наглашава сложеност и деликатност сопствене улоге у процесу избора адекватних стратегија подршке неуспешним ученицима, као и то да је за ефикасно решавање проблема школског неуспеха неопходно развити читав систем мера.

Рад са неуспешним ученицима није ни најмање лак и једноставан. Захтева потпуно ангажовање и преданост идеји да личном интервенцијом допринесете побољшању школског успеха ученика који је немотивисан. Користим време које ми стоји на располагању да усмерим процес учења неуспешног ученика; да препознам природу његовог неуспеха; информисем наставника о исходима и предлажем стратегије рада најбоље за конкретног ученика. (Психолог, 17 година радног стажа)

(...) Неопходно је направити комплетан систем мера: омогућити далеко квалитетнију наставу која подразумева припремање услова, ситуација у којима ће ученици да раде (на супрот предавање – испитивање); са неуспешним ученицима успоставити бољу комуникацију кроз уважавање његове личности и разумевање проблема неуспешног ученика; ученицима поставити јасне захтеве, прецизирати и конкретизовати задатке; рећи правило, организацију унапред; благовремено учавати и разговарати о проблему чим се појави; сарађивати и усмеравати, едуковати родитеље. (Педагог, 32 године радног стажа)

Међутим, значајно је навести и то да стручни сарадници доживљавају себе као усамљене у својој „борби“, истичући да, најпре, изостаје подршка коју треба да обезбеди систем. У њиховим одговорима уочава се незадовољство околностима у којима раде и захтевима ресорног Министарства који се, према њиховом мишљењу, непрекидно усложњавају што их додатно ограничава у послу превенције и превазилажења проблема школског неуспеха.

(...) Ми, стручни сарадници, смо марионете система. Беспомоћни смо, апатични и огорчени. Сматрам да ни истраживања слична овом не могу суштински ништа променити у пракси јер се глас науке не чује тамо где је то потребно. Када успех у школи, важност образовања у свакодневном животу и професионалном напредовању, уважавање искуства старијих у нашем друштву буду били препознати као значајни за напредак ученика и друштва у целини – број неуспешних ученика ће се аутоматски смањити. (Педагог, 10 година радног стажа)

Закључак

Значења која стручни сарадници приписују школском неуспеху представљају недовољно истражену област. Налази нашег истраживања омогућили су нам да стекнемо дубљи увид у начине на које стручни сарадници у средњим школама у Србији доживљавају школски неуспех, односно да сазнамо каква су њихова уверења о различитим аспектима овог феномена. У литератури се наводи да лична уверења наставника и стручних сарадника служе као „филтер“ помоћу кога они интерпретирају своја професионална искуства. Такође, она им помажу да разјасне и дају смисао свакодневним ситуацијама у наставној пракси и служе као основа за постављање циљева и стандарда у активностима које предузимају (Kagan, 1992; Nespor, 1987). У том смислу, уверења могу бити конструктивна или ометајућа.

У нашем истраживању показало се да стручни сарадници имају како конструктивна уверења о школском неуспеху, тако и она која могу представљати препреку у њиховим настојањима да пруже подршку неуспешном ученику. Конкретније, највећи број учесника нашег истраживања у својим одређењима неуспеха претежно се ослања на тзв. психолошку дефиницију неуспеха према којој се одговорност за неуспех приписује искључиво ученику и његовим способностима. Јасно је да се ово уверење може сматрати ометајућим за целовити приступ проблему школског неуспеха. С друге стране, донекле охрабрује налаз да је значајан број стручних сарадника указао на различите факторе који утичу на појаву неуспеха, а који се превасходно односе на породични и школски контекст. Уверење о постојању свега два типа неуспешних ученика, које смо идентификовале код стручних сарадника, такође, сматрамо ограничавајућим када је у питању избор адекватних стратегија подршке различитим типовима неуспешних ученика. Посебно сматрамо ометајућим уверење стручних сарадника да је рад са једним од типова неуспешног ученика (тзв. преступник) унапред осуђен на неуспех, јер га виде као главног кривца за лоше школско постигнуће. С једне стране, учесници нашег истраживања свесни су значаја сарадње са кључним актерима образовног контекста у процесу решавања школског неуспеха, док с друге

стране изјављујући да се осећају усамљено у својим напорима, одговорност приписују искључиво ученицима, наставницима или родитељима. Ово уверење може ометати стручне сараднике у преузимању иницијативе за промену стања и одговорности за исходе свог ангажовања. На крају, охрабрује налаз да више од половине стручних сарадника дели уверење да је за ефикасно решавање проблема школског неуспеха неопходно развити читав систем мера. Овакво уверење може представљати значајан ресурс у процесу њиховог професионалног развоја и у настојањима да пружи квалитетнију подршку неуспешним ученицима.

Имајући у виду наводе из литературе да су лична уверења која запослени у образовању развијају током професионалне каријере релативно стабилна и да се тешко мењају, потребно је да програми који су намењени професионалном развоју стручних сарадника узму у обзир њихова уверења о важним питањима њихове професионалне улоге (Ševkušić, 2011b). Једно од веома важних јесте, свакако, питање како помоћи неуспешном ученику. У том смислу потребно је да се стручним сарадницима помогне да у контексту професионалног усавршавања постану свесни својих ограничавајућих уверења о школском неуспеху, да их кроз процес рефлексije преиспитују и мењају, као и да усвајају нова уверења која су конструктивнија и у складу са савременим психолошким и педагошким теоријама. Притом, треба напоменути да се процес рефлексije и саморефлексije најуспешније може одвијати у напреднијим моделима професионалног развоја, као што су менторство, супервизија и коучинг.

Коришћена литература

- Anderson, A., Hamilton, R. & Hattie, J. (2004). Classroom Climate and Motivated Behavior in Secondary Schools. *Learning Environments Research*, Vol. 7, No. 3, 211–225.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' Influence on Students' Adjustment to School. *Educational Psychologist*, Vol. 34, 15–28.
- Bowers, J. & Hatch, T. (2002). *ASCA National Model for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Bleuer, J. C. & Walz, G. R. (2003). *New Perspectives on Counseling Underachievers*. Retrieved May 11, 2013 from the World Wide Web <http://www.ericdigests.org/20034/underachievers.html>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77–101.
- Chen, X. (1997). *Students' Peer Groups in High School: The Pattern and Relationship to Educational Outcomes*. Washington: U.S. Department of Education.
- Cholewa, B. & West-Olatunji, C. (2008). Exploring the Relationship among Cultural Discontinuity, Psychological Distress, and Academic Achievement Outcomes for Low-Income, Culturally Diverse Students. *Professional School Counseling*, Vol. 12, No. 1, 54–61.
- Clasen, D. R. & R. E. Clasen (1995). Underachievement of Highly Able Students and the Peer Society. *Gifted and Talented International*, Vol. 10, No. 2, 67–75.

- Cloward, R. A. (1974). Socioeconomic Position and Academic Underachievement. In W. M. Cave & M. A. Chesler (Eds.), *Sociology of Education* (pp. 134–148). New York: Macmillan Publishing.
- Delisle, J. & S. L. Berger (1990). Underachieving Gifted Students, *Eric-Rieo*. Retrieved January 10, 2012 from the World Wide Web <http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>
- Džinović, V. (2004). Neuspeh u školi je izbor. U S. Milanović Nahod i N. Šaranović Božanović (prir.), *Znanje i postignuće* (str. 178-188). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V., J. Pavlović i D. Stojnov (2006). Opredeljenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1, 124–150.
- Fraser, J. (1999). Using Learning Environment Assessments to Improve Classroom and School Climates. In J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 68–86). Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- Gutvajn, N. (2009a). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Gutvajn, N. (2009b). Lična značenja obrazovnog postignuća iz perspektive neuspešnih učenika. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 205–216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Gutvajn, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1, 109–127.
- Hanson, C. (2002). School Counselors Center on Academic Achievement. In C. D. Johnson & S. K. Johnson (ed.), *Building Stronger School Counseling Programs: Bringing Futuristic Approaches into the Present*. Greensboro, NC: CAPS Publications.
- Hayes, N. (1997). Theory-Led Thematic Analysis: Social Identification in Small Companies. In N. Hayes (Ed.), *Doing Qualitative Analysis in Psychology* (pp. 93–114). Hove, UK: Psychology Press.
- Hartline, J. & Cobia, D. C. (2012). School Counselors: Closing Achievement Gaps and Writing Results Reports. *Professional School Counseling*, Vol. 16, No. 1, 71–79.
- Holcomb-McCoy, C. (2007). *School Counseling to Close the Achievement Gap: A Social Justice Framework for Success*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 28, No. 2, 46–49.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, Vol. 27, No. 1, 65–90.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Mandel, H. P. & Marcus, S. I. (1995). *Could do Better: Why Children Underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 1, 70–87.
- Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, Br. 1, 101–123.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 19, 317–328.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoška enciklopedija* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški rečnik* (1967). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* (2012). Prosvetni glasnik, Br. 5/2012.

- Rayneri, L. J., B. L. Gerber & L. P. Wiley (2006). The Relationship Between Classroom Environment and the Learning Style Preferences of Gifted Middle School Students and the Impact on Levels of Performance. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 50, No. 2, 104–118.
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N. & Salovey, P. (2013). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prevention Science*, Vol. 14, No. 1, 77–87.
- Sink, C. A. & Stroh, H. R. (2003). Raising Achievement Test Scores of Early Elementary School Students through Comprehensive Guidance and Counseling Programs. *Professional School Counseling*, 6, 350–365.
- Sink, C. A., Akos, P., Turnbull, R. J. & Mvududu, N. (2008). An Investigation of Comprehensive School Counseling Programs and Academic Achievement in Washington State Middle Schools. *Professional School Counseling*, Vol. 12, No. 1, 43–53.
- Smith, E. (2003). Understanding Underachievement: An Investigation into the Differential Attainment of Secondary School Pupils. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No. 5, 575–586.
- Spevak, P. A. & M. Karinch (2000). *Empowering Underachievers: How to Guide Failing Kids (8–18) to Personal Excellence*. New Jersey: New Horizon Press.
- Ševkušić, S. (2011a). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2011b). Lična uverenja nastavnika u kontekstu programa za profesionalno usavršavanje: studija slučaja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 119–135). Ljubljana: Pedagoški Inštitut; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wilkie, J. A. (1992). *Serving the Underachiever: School-Based Interventions*. Retrieved May 13, 2013 from the World Wide Web <http://eric.ed.gov/?id=ED359446>
- West, A. & H. Pennell (2003). *Underachievement in Schools*. London: Routledge Falmer.
- West-Olatunji, C., Shure, L., Pringle, R., Adams, T. L., Lewis, D. R. & Cholewa, B. (2010). Exploring How School Counselors Position Low-Income African American Girls as Mathematics and Science Learners. *Professional School Counseling*, Vol. 13, No. 3, 184–195.
- West-Olatunji, C., Goodman, R. D. & Shure, L. (2011). Use of Multicultural Supervision with School Counselors to Enhance Cultural Competence. *Journal of School Counseling*, Vol. 9, No. 16, 1–29.

Примљено 30.10.2013; прихваћено за штампу 28.11.2013.

Nikoleta Gutvajn and Slavica Ševkušić
HOW SCHOOL COUNSELORS PERCEIVE
STUDENTS' UNDERACHIEVEMENT

Abstract

Although providing support to underachievers has always been an important domain of activities of school counselors in school, there are almost no studies in our country that focus on the opinion of school counselors on the problem of underachievement. The aim of our research was to get acquainted with the meanings that school counselors ascribe to underachievement. The points of our interest were how school counselors define this phenomenon, how they describe an underachiever and what their experiences in working with these students are. The research sample was convenient and included 34 school counselors from 24 secondary schools in Serbia. We used a semi-structured interview, and qualitative thematic analysis was performed on the collected material. Research findings indicate that the majority of school counselors define underachievement as the lack of ability or readiness of individuals to respond to the demands set by school. When describing an underachiever a number of school counselors speak only about his/her behaviour, while a small number also mention the mechanisms underlying such behaviour. When it comes to their experience in working with underachievers, a considerable number of school counselors pointed to the complexity and delicacy of their own role in the process of selection of adequate support strategies. The obtained findings, among other things, suggest that it is necessary that school counselors re-examine those personal beliefs about underachievement which can be a serious impediment to solving this problem.

Key words: underachievement, school counselors, qualitative thematic analysis.

Николетта Гутвайн и Славица Шевкушич
КАК ШКОЛЬНЫЕ СПЕЦИАЛИСТЫ ВОСПРИНИМАЮТ
НЕУСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕНИКОВ

Резюме

Хотя поддержка неуспевающих учеников всегда была одним из важных аспектов деятельности школьных специалистов, в нашей среде практически нет исследований, где о проблеме неуспеваемости высказываются школьные специалисты. Целью нашего исследования было познакомиться со значением, которое школьные специалисты придают неуспеваемости учеников. Нас интересовало, как школьные специалисты определяют данный феномен, как описывают неуспеваемость учеников и каков их опыт работы с такими учениками. Выборка исследования случайна, ее составило 34 научных сотрудника из 24-х основных школ Сербии. При исследовании применялось полуструктурированное интервью, а над собранным материалом был проведен качественный тематический анализ. Результаты исследования показывают, что наибольшее число школьных специалистов определяет школьную неуспеваемость как недостаток способности или неготовность отдельных учеников соответствовать существующим школьным требованиям. Описывая неуспевающего ученика, большое число школьных специалистов говорят только о его поведении, а лишь небольшое их число упоминает и механизмы, которые являются основой этого поведения. В связи со своим опытом работы с неуспевающими учениками значительное число специалистов указывает на сложность и деликатность собственной роли в процессе выбора адекватной стратегии поддержки. Полученные результаты, помимо прочего, говорят о потребности пересмотра школьными специалистами собственных убеждений о неуспеваемости учеников, которые могут создавать серьезные препятствия в решении данной проблемы.

Ключевые слова: школьная неуспеваемость, школьные специалисты, качественный тематический анализ.