

**Јелена Ж. Максимовић\***  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет  
**Јелена С. Османовић Зајић\***  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет

## **ПРЕВЕНЦИЈА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ: ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧАН ПРИСТУП\*\***

**Апстракт:** Теоријском анализом фактора школског неуспеха и емпиријским испитивањем, на свеобухватан и интердисциплинаран начин, покушали смо да истражимо овај комплексан проблем који је константно присутан у наставном процесу, и уједно укажемо на значај систематског рада на његовом предупредивању и превенцији. Контекст проблема истраживања је емпиријског карактера и односи се на испитивање главних фактора школског неуспеха. Испитане су саморефлексије ученика о: 1. породичним односима, 2. наставним плановима и програмима, 3. мотивацији за учење и 4. наставним методама и садржајима као могућим факторима школског неуспеха. Специфичне хипотезе постављене у истраживању се односе на постојање статистички значајне повезаности саморефлексија ученика о факторима школског неуспеха са постављеним независним варијаблама истраживања: разред ученика ( $p < 0,05$ ) и школски успех ученика ( $p < 0,05$ ). У истраживању је коришћен *survey* истраживачки метод са техником скалирања. Истраживањем је обухваћено 235 ученика основних школа на територији југа Србије, у школској 2019. години. Резултати показују да се факторском анализом из скале процене Ликертовог типа конструисане за потребе истраживања издвајају 4 фактора важна за истраживање школског неуспеха: породица, план и програм, мотивација, наставне методе и садржаји. Поступком факторске анализе екстраховани су главни фактори школског неуспеха који су доведени у корелативну везу на нивоу статистичке значајности са саморефлексијама ученика. Резултати истраживања указују на теоријски и практичан значај проблема школског неуспеха, самим тим представљају добро полазиште и подстицај за даљи истраживачки рад.

**Кључне речи:** *школа, ученик, саморефлексија, неуспех, фактори, предупредивање.*

---

\* jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

\* jelena.osmanovic.zajic@filfak.ni.ac.rs

\*\* Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” број 179036 (2011–2020), чију реализацију финансира Министарство за просвету, науку и технолошки развој Републике Србије.

## УВОД

У зависности од друштвено-историјских токова и околности, схватање појма неуспеха се мењало, али су се мењали и критеријуми за његово одређивање, при чему је свако друштво постављало циљ да буде што успешније. Проблем школског неуспеха је комплексно и динамично питање од великог друштвеног значаја и чини се, актуелнији него икада. Школски неуспех последица је нарушавања међусобних односа између наставника, ученика и услова спољашње средине и из тог разлога је увек изнова потребно његово расветљавање са педагошког, психолошког, социолошког, али и других аспеката. Од изузетног је значаја утврђивање фактора који доводе до неуспеха и разрађивање модела његове превенције и сузбијања. У циљу свега овога, неопходно је определити се за стратегију педагошког деловања која ће на прави начин дијагностификовати узрочно-последичне везе неуспешности.

## ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Појам неуспеха, сам по себи, веома је широк и распрострањен због изузетно великог броја каузалних веза и испреплетаних односа. Веома је важно осврнути се на значај поимања успеха као генерално пожељне друштвене вредности и неуспеха, као његовог антипода, а самим тим и школског неуспеха, као једне његове компоненте. Проблем неуспеха је присутан у васпитно-образовној пракси, па је његовом проучавању неопходно прићи са више аспеката, интердисциплинарно и мултидисциплинарно, како би овај феномен од општедруштвеног значаја био сагледан свеобухватно или се бар у тој намери покушало новим истраживањима.

Неуспех ученика се дефинише као последица једног или више узрока, које треба истражити, имајући у виду један сложени систем различитих узајамних утицаја личности ученика и особености услова у којима се она развија (Šaganović-Božanović, 1984). Школски успех ученика зависи у великој мери од међусобно повезаних и комплексних чинилаца које можемо тражити у друштвено-економским; биолошко-соматско-психолошким и узроцима педагошког и психолошког карактера (Grandić, 2004; Maksimović, 2008). Када говоримо о факторима школског неуспеха, истичу се наставници и школа који утичу на постигнућа ученика (Nye, Konstatopoulos, Hedges, 2004), затим утицај наставника уопште (Goldhaber & Anthony, 2003) и фактори на нивоу школе у смислу величине школе и одељења који могу утицати на постигнућа ученика (Munoz & Chang, 2007). У том контексту, факторе школског неуспеха Ђелпи (Đelpi, 1976) види у домену школе и школских структура, у виду недовољног броја учионица, ограниченог школског времена, неспособности и неспремности наставника, недостатку наставног материјала.

Непостизање задовољавајућих образовних резултата директно је условљено наставним програмом, тј. преопширним наставним градивом, оптерећењем обимом и тежином градива, начином презентовања градива, наставним методама и тиме – неуспехањем садржаја (Bakovljević, 1982; Kumar-Kalhota, 2013; Maksimović, 2009; Matejević, 1994; Pešikan, 2013), па на основу тога, можемо рећи да су неуспешни ученици они који у довољној мери и у одређеном временском року не савладају наставно градиво. Добра дидактичка обликованост, димензионираност, карактеристике, квалитет садржајне повезаности уџбеника, комбиновање са образовном технологијом ради успешног образовања ученика помаже у томе да они могу директно комуницирати са уграђеним садржајем без посредовања наставника и свакако доприноси успешности ученика (Maksimović, 2009; Plut, 2003; Poljak, 1980).

Посматрање неуспеха као еквивалента појму ненапредовања и посматрања опадања постигнућа у учењу, несклада између очекиваног и оствареног постигнућа ученика, неуспешности могућности ученика и захтева који му се постављају, као и пада одређеног нивоа знања, проналазимо код разних аутора (Ђорђевић, 1990; Maksimović, 2009; Šaranović-Božanović, 1984; Thruman & Wolfe, 1999). Интересовање за факторе школског постигнућа представља једно од доминантних подручја психологије образовања и сасвим је разумљиво када се има у виду да школска постигнућа заправо представљају најпрепознатљивију меру квалитета образовања (Ђигић, 2012).

Узрок неуспеха може бити страх од школе који подносе и доживљавају ученици у почетним разредима основне школе. Учениково понашање је условљено стилем, начином испитивања и оцењивањем (оценом) наставника и личним карактеристика наставника као оцењивача (Krneta, 2000; Maksimović, 2009; Matijević, 2004). Личност наставника може бити од пресудног значаја у оцењивању (Ђорђевић, 1990), па тако оцене неретко дају искривљену слику, нетачне и непотпуне процене о постигнућу ученика. Улога праћења и оцењивања у настави мора бити у функцији систематског праћења и напредовања ученика, а не само њиховог рангирања (Radulović, 2016), јер школске оцене итекако могу бити непоуздано и лоше дијагностичко, али и прогностичко средство (Grgin, 1986). Проблем у оцењивању и остваривању лоших резултата код ученика може бити тзв. „предвиђање оцене”, где долази до неусаглашености жељених нивоа перформанси ученика које су често пристрасне, нереалне и изнад стварног нивоа истих (Serra & DeMarree, 2016). Међутим, Мавар (Mavar, 2012) сматра да школска оцена није једини и коначни показатељ исхода учења и школског успеха и осведочена констатација усвојеног знања. Према томе, неуспешан ученик није нужно само ученик који има слабе оцене, јер неуспех може бити одраз неадекватних наставних планова и програма, уџбеника, система оцењивања и вредновања ученичког постигнућа, и није искључиво само одговорност неуспешног ученика.

Процес вредновања, осим конкретних образовних постигнућа, подразумева и напредовање ученика у целини у остваривању планираног постигнућа

(Havelka, 2003). У супротном, оцењивање постаје контрапродуктивно, води у нежељеном смеру и добија негативну конотацију у виду потенцијалног фактора школског неуспеха. Ученик би требало да активно партиципира у вредновању властитих постигнућа, рада наставника и исхода наставног процеса (Bandur, 1985), и да напредује у складу са својим могућностима (Vilotijević, 1992), чиме се апострофира значај вредновања у унапређивању васпитно-образовног рада. У оквиру ширег социјалног контекста различити аутори (Kumar-Kalhota, 2013; Malinić, 2009; Šaranović-Božanović, 1976; Šaranović-Božanović, 1984), нам пружају свеобухватну и исцрпну поделу фактора породичне средине – неприлагођеност породици, социоекономски статус, здравствено стање, интелектуални и образовни ниво, аспирације, занимање и запосленост родитеља, васпитни стилови родитеља и структура породице; број чланова породице, однос међу родитељима, однос родитеља према деци, афективне црте личности, селф-концепт, локус контроле, мотивација, пол, квалитет сна и здравље. Одсуство погодних услова за учење код куће, као и недостатак социјалне подршке могу бити једни од главних фактора школског неуспеха (Önder, 2016).

Наиме, неуспех не може бити изазван само проблемима у породици или проблемима у школи, међу вршњацима, већ он представља читав комплекс различитих узрока који га изазивају. Вероватноћа да дете буде „слаб”, или изразито лош ученик уколико живи у породичној средини где се не придаје пажња и значај учењу, где није адекватно заступљен одређени ниво образовних аспирација, где је присутна неповољна и „нездрава” интеракција, како између самих родитеља, тако и између родитеља и деце се увећава и све је извесније да ће дете које обитава у таквом окружењу носити епитет изразито „лошег” ученика.

Извесни аутори (Šram i Futo, 1988) сматрају да школски неуспех представља резултанту одређених неповољних породичних и социјалних прилика у којима ученици живе. Постоји висока инциденција и корелативност поремећаја у породици са децом и омладином која видно испољавају академски неуспех (Goldner-Vukov, 1994), повезаност пермисивног и ауторитарног родитељског ауторитета са школским неуспехом (Karog-Stanulović, 2007; Milošević, 2004), као и вршњачке прихваћености, квалитета интерперсоналних односа између детета и особа из његовог окружења са школским успехом (Krnjajić, 2007; Spasenović, 2003).

Након извршеног упоређивања великог броја дефиниција школског неуспеха, можемо уочити да без обзира на различито и многобројно дефинисање овог појма постоји извесна повезаност и заједничке карактеристике међу тим дефиницијама. Из свега наведеног се може закључити да породица и школа у највећој мери утичу на успех/неуспех ученика у школи. Ученик који одраста у дисфункционалној породици или се у школи осећа одбачено и непријатно, неће имати мотивацију и жељу за напредак у школи. У склопу бројних и различитих утицаја на младу личност, породица је била и остала изузетно знача-

јан фактор и најсигурнији сарадник школе, па су и васпитно-образовни утицаји њихова заједничка брига.

Васпитни стил наставника у зависности да ли он у свом раду примењује ауторитаран, ауторитативан (демократски) или равнодушан стил (Bandur, 1985; Ђорђевић, 1990; Ђорђевић, 2002; Gordon, 1998; Laketa, 1998; Zvonarević, 1976), на изванредан начин, може утицати на успех ученика. Наставникова личност и стил вођења и управљања разредом, истичу се као фактор успешности наставног процеса и школског постигнућа (Ђигић, 2017).

Међу најзначајније, а самим тим и основне психолошке факторе, који утичу на успешност учења, убраја се *мотивација* као изузетно комплексан појам и снажно подстицајно средство (Lungulov, 2010). Код мотивисаног ученика већи је и мисаони напор и степен мисаоне активности а самим тим и већа концентрација приликом учења што доводи до запажених резултата у учењу, док са друге стране, код ученика који су окарактерисани као неуспешни, уочава се проблем са концентрацијом везано за учење, и усредсређеношћу пажње. Циљ или намера да се нешто научи, рок, интересовање, пријатност, непријатност и став према градиву, саопштавање резултата, тј. познавање резултата постигнутих у току учења, похвала и покуда, награда и казна, сарадња и такмичење као и степен аспирације, представљају основна средства не само спољашње већ и унутрашње-интринзичне мотивације и њеног даљег развијања и подстицаја у стварању предуслова за успешност учења (Danilović, 1998; Vučić, 1989). У погледу мотивације, доживљај неуспеха у школи несумњиво може имати несагледиве последице уколико се трајно учврсти код ученика. Реакције ученика на школски неуспех су најчешће обесхрабреност, буђење несигурности, негативне емоције, стварање отпора ка учењу, слабљење и/или потпуни губитак самопоуздања, мотивисаности, и у приличној мери их дестимулишу за даљи рад. Постизање успеха, између осталог, зависи и од мотивације, интересовања, а није условљено искључиво интелектуалним способностима.

Истицање метакогниције и метакогнитивних способности у учењу за успешност процеса наставе и школског учења проналазимо код аутора (Sternberg, 2005; Stojaković, 2000). Постојање повезаности између школског успеха ученика и метакогнитивних стратегија објашњава се свесношћу о сопственом метакогнитивном функционисању и његовом планирању и надгледању (Sladoje-Bošnjak, 2013).

Као посебан узрок неуспеха ученика издваја се неадекватан утицај вршњака. Деца са својим вршњацима, стварајући снажно повезану кохезију, поред времена које проводе у школи, проводе и ван ње. Постојање вршњачког насиља представља опасан и сложен проблем који може бити разлог постизања слабих академских резултата (Casebeer, 2012), како ученика који су мета насиља и насилника, али и оних који су сведоци ове појаве, иако у њој директно не учествују. На основу таквих ставова можемо закључити да су

вршњачки односи од изузетног значаја за школско постигнуће јер подстичу мотивацију, развој интелектуалних способности, што води високом постигнућу.

Предупређивање школског неуспеха мора бити систематски и организовано на свим нивоима, почев од породице, школе, па до шире друштвене заједнице, будући да је неуспех проблем целокупног друштва, а не само ученика као индивидуе. Подршка неуспешним ученицима дуго времена била је главна, ако не и примарна, улога стручних сарадника (Gutvajn i Ševkušić, 2013). Као начине сузбијања школског неуспеха (Максимовић, 2009) наилазимо на широк и разноврстан дијапазон могућности: индивидуални приступ сваком ученику, обраћање пажње на личност ученика, повећање броја часова допунске наставе, повремено мотивисање ученика, константно трагање за узроцима неуспешности. У светлу разматрања тематике предупређивања неуспеха, истиче се примена теорије етапног формирања умних радњи која води делотворнијем усвајању појмова и успешнијем формирању самих мисаоних процеса и стремљењу ка „зони наредног развоја” (Šaranović-Božanović, 1976). У оквиру превентивних мера и интервенција у сузбијању школског неуспеха (Malinić, 2009), посебно се истиче саветовање као облик помоћи неуспешним ученицима, улога наставника у превенцији и сарадњу школе и породице.

У оквиру досадашњих истраживања осврнули смо се на поједине резултате о факторима школског неуспеха. У истраживању Шарановић-Божановић (Šaranović-Božanović, 1976; 1984) дошло се до прилично широке листе ваншколских фактора за које се може претпоставити да би могли утицати на слаб успех и идентификовани су: соматски статус, проблеми у породици, однос међу родитељима, као и однос родитеља према деци, интелектуални ниво родитеља, економско стање породице, аспирације и друштвени положај породице. Крнета (Krneta, 2000) представља класификацију фактора који утичу на неуспех ученика, на факторе који произилазе из деловања шире или уже социјалне средине на појединца; факторе који произилазе из личних карактеристика наставника као оцењивача и факторе који произилазе из особина ученика, док Малинић (Malinić, 2009) као значајне факторе наводи породичне, факторе школске средине и персоналне факторе ученика. Резултати истраживања (Hurtelmann et al., 1988) говоре о међусобној повезаности неуспеха у школи који има директан утицај на учесталост психосоматских поремећаја и индиректан утицај на социјалне и емоционалне сукобе у породици и односе адолесцената са родитељима. Резултати студије (Şahin, 2003) пружају сазнања да квалитет школског програма и уџбеника као потенцијални фактори могу довести до неуспеха у образовању многих ученика различитог етничког порекла, док указивање на директну повезаност мотивације и мотива за постигнућем као потенцијалног фактора са страхом од школског неуспеха проналазимо у истраживању аутора (Hermans et al., 1972).

Сваки пропуст ако се посматра као пролазна категорија, па и пропуст у школском постигнућу може се изменити и унапредити ако се делује превентивно и ако се на време открију прави разлози, узроци и фактори који доводе

до школског неуспеха. Посебну пажњу треба обратити на облике јављања школског неуспеха, почев од најранијих фаза и раним открићем, тј. идентификацијом узрока.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У теоријском приступу проблему истраживања, методом теоријске анализе, покушали смо да на интердисциплинаран начин приђемо веома распрострањеном проблему и укажемо на варијабилност фактора школског неуспеха, који појединачним деловањем или удруженим снагама, воде ка континуираној егзистенцији категорије „неуспешан ученик”. Такође, указали смо на огроман значај раног откривања и систематског рада на моделима предупредивања овог широко распрострањеног проблема.

Проблем истраживања гласи: *Који су фактори школског неуспеха ученика основне школе и како их можемо предупредити?* У овом истраживању су испитани ставови ученика о факторима школског неуспеха. Контекст проблема истраживања је емпиријског карактера и односи се на испитивање главних фактора школског успеха, односно неуспеха. У оквиру истраживачких задатака испитане су саморефлексије ученика о: 1. породичним односима, 2. наставним плановима и програмима, 3. мотивацији за учење и 4. наставним методама и садржајима као могућим факторима школског неуспеха. Специфичне хипотезе постављене у истраживању односе се на постојање статистички значајне повезаности саморефлексија ученика о факторима школског неуспеха са независним варијаблама истраживања: разредом ученика и школским успехом ученика. У истраживању су коришћене метода теоријске анализе, *sigva* истраживачки метод, као и дескриптивна метода са техником скалирања и инструментом скале процене Ликертовог типа, посебно конструисаног за потребе овог истраживања. Испитивањем метријских карактеристика инструмента и то помоћу Кронбах алфа коефицијента (Cronbach Alpha iznosi 0,750), утврдили смо да он задовољава критеријум поузданости. Кронбах алфа коефицијент показао нам је да сви ајтеми (има их 28) мере исту појаву, односно да су конзистентни. Истраживањем је обухваћено 235 ученика основних школа на територији југа Србије, у школској 2019. години.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо проценили који ајтеми из скале процене Ликертовог типа дефинишу главне факторе за анализу и интерпретацију резултата истраживања, подвргли смо резултате истраживања факторској анализи.

Табела 1. Факторска анализа

Фактори	Иницијалне вредности			Екстраховане вредности		
	Укупно	% варијансе	Кумулативни %	Укупно	% варијансе	Кумулативни %
1	7,277	25,989	25,989	7,277	25,989	25,989
2	3,194	11,407	37,397	3,194	11,407	37,397
3	2,891	10,327	47,723	2,891	10,327	47,723
4	1,878	6,705	54,429	1,878	6,705	54,429
5	1,819	6,495	60,924	1,819	6,495	60,924
6	1,724	6,158	67,082	1,724	6,158	67,082
7	1,308	4,673	71,755	1,308	4,673	71,755
8	1,078	3,850	75,604	1,078	3,850	75,604
9	0,969	3,461	79,066			
10	0,837	2,989	82,055			
11	0,717	2,560	84,615			
12	0,656	2,344	86,959			
13	0,536	1,913	88,872			
14	0,527	1,884	90,756			
15	0,423	1,509	92,265			
16	0,330	1,178	93,443			
17	0,314	1,122	94,565			
18	0,253	0,905	95,470			
19	0,229	0,818	96,289			
20	0,207	0,740	97,028			
21	0,192	0,687	97,715			
22	0,143	0,510	98,225			
23	0,132	0,472	98,697			
24	0,109	0,388	99,085			
25	0,092	0,327	99,412			
26	0,064	0,230	99,642			
27	0,056	0,200	99,843			
28	0,044	0,157	100,000			

Метод екстраховања, факторска анализа

Поступком факторске анализе издвојило се 8 главних фактора, а за потребе истраживања задржана су 4 фактора који имају највећи проценат укупне кумулативне варијансе, која код 4. фактора износи преко 50%, још прецизније 54,43%.



Први именовани фактор је *Породица*, други фактор *План и програм*, трећи фактор *мотивација*, четврти фактор *наставне методе и садржаји*. Ајтеми из инструмента истраживања груписани су оквиру ова четири фактора, на основу којих је вршена даља статистичка анализа.

Генерални резултати истраживања су показали, високим аритметичким срединама на скали процене Ликертовог типа,  $M > 4,00$ , да ученици сматрају *породицу* фактором који може предупредити школски неуспех, да се родитељи интересују за њихов школски успех, да родитељи сарађују са школом, да је важно да имају добре породичне односе, као и генерални став да родитељи који су посвећени својој деци доприносе школском успеху. Слични подаци се проналазе и код фактора *план и програм*. Ученици сматрају да план и програм прописан у школи могу бити фактор постизања ефикасности у настави, али и да могу допринети школском неуспеху, као и да су садржаји обухваћени наставним планом и програмом обимни и да некада не могу тако брзо да их савладају. Ученици, такође, потврђују да је *мотивација* за успех у учењу од изузетне важности, и према одговорима испитаника једнако је битна како унутрашња, тако и спољашња мотивација. Да школски неуспех зависи и од наставника као фактора, потврђују и сами ученици, па четврти фактор носи назив *наставне методе и садржаји*. Ученици сматрају да њихов успех зависи од метода које наставник користи у настави и начина на који презентује наставне садржаје, као и начина на који се наставник опходи према њима.

Даље су рефлексије ученика испитане у корелацији са независним варијаблама истраживања: разредом који похађају и школским успехом који постижу.

Табела 2. *Корелација рефлексија ученика о породици као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања*

	Породица	Разред	Успех
Пирсонова корелација	1	-0,025	0,078
Породица	Статистичка значајност	0,707	0,231
	Укупно	235	235

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0,01

Истраживање је показало да ученици сматрају *породицу* важним фактором за постизање школског успеха у школи. Одговори испитаника су хомогени, нема статистички значајне повезаности између породице и разреда који ученици похађају, као и успеха који постижу,  $p > 0,05$ . Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

Табела 3. *Корелација рефлексија ученика о наставном плану и програму као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања*

		План и програм	Разред	Успех
План и програм	Пирсонова корелација	1	0,001	-0,091
	Статистичка значајност		0,991	0,164
	Укупно	235	235	235

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0,01

Сличне податке добијамо када је у питању корелација другог фактора и варијабли разред и успех ученика. Нема статистички значајне повезаности између фактора *план и програм* и независних варијабли истраживања,  $p > 0,05$ . Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

Табела 4. *Корелација рефлексија ученика о мотивацији као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања*

		Разред	Успех	Мотивација
Мотивација	Пирсонова корелација	0,340(**)	0,333(**)	1
	Статистичка значајност	0,0001	0,0001	
	Укупно	235	235	235

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0,01

Резултати показују да ученици вреднују унутрашњу и спољашњу мотивацију за учење, као и да она доприноси бољем школском успеху. Рефлексије о *мотивацији* као фактору који се издвојио, показале су статистички значајну повезаност са разредом и успехом ученика. Повезаност мотивације и разреда ученика је позитивног смера,  $r = 0,34$ , што значи да је мотивација већа што су старији ученици,  $p = 0,0001$ . Са друге стране, добијена је и статистички значајна повезаност између мотивације и успеха ученика. Корелација је позитивног смера  $r = 0,33$ ,  $p = 0,0001$ , што значи да је мотивација већа што је бољи школски успех ученика.

Табела 5. *Корелација рефлексивних ученика о наставним методама и садржајима као фактору школског неуспеха и независних варијабли истраживања*

		Разред	Успех	Наставне методе
Наставне методе	Пирсонова корелација	-0,012	-0,095	1
	Статистичка значајност	0,857	0,146	
	Укупно	235	235	235

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0,01

Истраживање је показало да ученици вреднују фактор *Наставне методе и садржаји* као потенцијални који може допринети школском успеху односно неуспеху. Одговори испитаника су хомогени, нема статистички значајне повезаности између породице и разреда који ученици похађају, као и успеха који постижу,  $p > 0,05$ . Ставови испитаника не зависе од тога да ли су млађи или старији испитаници и да ли постижу слабији или одличан школски успех.

## ЗАКЉУЧАК

Један од већих проблема данашњице у свим васпитно-образовним институцијама је неуспех ученика у школи, и то не само индивидуални већ и много шири – социјални проблем са бројним негативним последицама на укупан развој личности ученика. Школски систем интенционално или без икакве намере ствара вештачку дихотомију и тако дели ученике, у односу на образовна постигнућа, на успешне и неуспешне. Због тога ову појаву и морамо сагледавати као два неодвојива пола једног педагошког, али и психолошког феномена. Морамо се сложити да је граница успешности и неуспешности у приличној мери неухватљива и веома танка, и не би требало да буде схваћена некритички, иако је у нашој васпитно-образовној и наставној пракси још увек доминирајућа школска оцена као једини валидни и релијабилни показатељ нивоа усвојености знања и образовних постигнућа ученика предвиђених школским курикулумима. Неуспех у школи се не јавља нагло и одједном, већ пролази један градацијски пут и уколико је ученик константно изложен притиску од евентуалног неуспеха и непостизања унапред предвиђених и зацртаних образовних постигнућа и резултата, његов период школовања може имати веома лош развојни ток. Морамо се сложити са чињеницом да у великој мери, ниво и квалитет усвојености знања значајно утиче на даљи образовни развој, чини темељ будућег школовања и неодвојиви је сегмент једне шире друштвене одговорности.

Приступ трагању узрока, фактора и начина за предупредивање школског неуспеха се мора схватити као својеврстан интердисциплинарни конгломерат да би ова проблематика била сагледана у потпуности, свеобухватно и на адекватан начин.

Фактори који су приказани су издвојени на основу рефлексивности ученика, што је посебан допринос истраживању ове проблематике. На основу добијених података, потврђена је искључиво специфична хипотеза о повезаности мотивисаности за учење са старијим разредима, као и да се мотивисаност налази у вези са успехом ученика, односно да што су успешнији ученици, то су мотивисанији за учење и обрнуто.

Управо из свесности фундаменталног значаја проблематике, настала је идеја за спровођењем овог истраживања и покушаја истраживања етиологије фактора који доводе до школског неуспеха, њиховим сложеним и узајамним релацијама. Свеобухватном и темељном анализом коришћене релевантне литературе домаћих и страних аутора, трудили смо се остварити жељени циљ и дати одговор на постављену тему. Школски успех ученика, дакле, констатуваћемо, зависи у великој мери од међусобно повезаних и комплексних чинилаца које можемо тражити у друштвено-економским; биолошко-соматско-психолошким и узроцима педагошког и психолошког карактера (Grandić, 2004; Maksimović, 2008). На основу прегледа истраживања која се баве сличном тематиком, између осталих посебно упућујемо на резултате неких досадашњих истраживања у чијем су фокусу разматрања између осталог, *породица, наставни план и програм, мотивација, наставни садржаји и методе* (Bakovljević, 1982; Goldner-Vukov, 1994; Kapor-Stanulović, 2007; Kumar-Kalhotra, 2013; Lungulov, 2010; Maksimović, 2009; Matejević, 1994; Milošević, 2004; Oñder, 2016; Pešikan, 2013; Thruman & Wolfe, 1999; Šram i Futo, 1988).

Трагање за факторима школског неуспеха и моделима предупредивања, њиховим сложеним и узајамним релацијама је обиман и сложен задатак. Стога смо настојали да укажемо на могуће и многобројне факторе који утичу на образовно постигнуће ученика и воде ка континуираној егзистенцији категорије „неуспешан ученик”.

На основу саморефлексивности ученика и резултата у којима сматрају да сва 4 наведена фактора могу потенцијално допринети школском неуспеху, постоји нада да ће ово истраживање дати скроман теоријски, али и практичан допринос расветљавању ове актуелне и деликатне проблематике и представљати добро полазиште и подстицај за даљи истраживачки рад на овом пољу у будућности. Импликације овог истраживања могу бити итекако значајне, јер и поред завидног теоријског утемељења разноврсних и многобројних фактора школског неуспеха, увек има простора за даља емпиријска истраживања у перспективи.

## Литература

- Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bandur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Sarajevo: „Veselin Masleša”.
- Casebeer, C. (2012). School bullying. Why quick fixes do not prevent school failure. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 56(3), 165–171.
- Danilović, M. (1998). *Tehnologija učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- Đelpi, E. (1976). *Škola bez katedre*. Beograd: BIGZ.
- Đigić, G. (2012). Stilovi učenja kao faktor postignuća. U B. Dimitrijević (ur.): *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad (76–82)*. Niš: Filozofski fakultet, <http://psihologijanis.rs/dpp/arhiva/zbornik-7.pdf>.
- Đigić, G. (2017). *Upravljanje razredom: Savremeni pristup psihologiji nastavnika*. Niš: Filozofski fakultet.
- Đorđević, J. (1990). *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*. Sarajevo: „Svjetlost”.
- Đorđević, J. (2002). *Svojstva nastavnika i procenjivanje njihovog rada*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Goldhaber, D. & Anthony, E. (2003). *Teacher quality and student achievement*. New York: ERIC Clearing house on Urban Education.
- Goldner-Vukov, M. (1994). *Putevi i stranputice porodice: Porodica i mladi*. Beograd: Kultura.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspешan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar „Most”.
- Grandić, R. (2004). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Izdanje autora.
- Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija: Procenjivanje i mjerenje znanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342–362. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Havelka, N. (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika: Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.
- Hermans, H. J., Ter Laak, J. J. & Maes, P. C. (1972). Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Developmental Psychology*, 6(3), 520–528.
- Hurrelmann, K., Engel, U., Holler, B. & Nordlohne, E. (1988). Failure in school, family conflicts, and psychosomatic disorders in adolescence. *Journal of Adolescence*, 11(3), 237–249.

- Kapor-Stanulović, N. (2007). *Na putu ka odraslosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krneta, Lj. (2000). *Faktori školskog uspjeha*. Banja Luka: Banjaluka kompani.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kumar-Kalhota, S. (2013). A study of causes of failure in mathematics at high school stage. *Social science and humanities journal*, 5(4), 1–12.
- Laketa, N. (1998). *Učitelj–nastavnik–učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi – pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 294–305.
- Maksimović, J. (2008). Prilog istraživanju školskog neuspaha. *Pedagoška stvarnost*, 54(5–6), 450–464.
- Maksimović, J. (2009). *Različiti metodološki pristupi u istraživanju školskog neuspaha*. Niš: Filozofski fakultet.
- Malinić, D. (2006). Uzroci školskog neuspaha. U S. Krnjajić (ur.): *Pretpostavke uspešne nastave* (229–254). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matejević, M. (1994). *Nastavni program kao faktor opterećenosti učenika osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Mavar, M. (2012). *Školski neuspjeh i ovisničko ponašanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milošević, N. (2004). Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Munoz, M. A. & Chang, F. C. (2007). The elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: Longitudinal multilevel model for change. *Journal of personnel evaluation in education*, 20(3), 147–164.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effect? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- Oñder, E. (2016). Causes of school failure from teachers and student's perspective. *International Journal on new trends in education and their implications*, 7, 9–22.
- Pešikan, A. (2013). *Nastava orijentisana na učenje: Za nastavnike usmerene na postignuća*. Beograd: Gama Digital Centar: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva / Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.
- Poljak, V. (1980). *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku: Između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju / Centar za obrazovanje nastavnika.

- Şahin, I. (2003). Cultural Responsiveness of School Curriculum and Students' Failure in Turkey. *Interchange*, 34, 383–420.
- Serra, M. & DeMarree, K. (2016). Unskilled and unaware in the classroom: College students' desired grades predict their biased grade predictions. *Memory & Cognition*, 44(7), 1127–1137.
- Sladoje-Bošnjak, B. (2013). *Metakognitivne strategije u nastavi*. Pale: Filozofski fakultet.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267–288. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Stojaković, P. (2000). *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*. Banjaluka: Filozofski fakultet.
- Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspaha*. Beograd: Prosveta.
- Šaranović-Božanović, N. (1976). *Mogućnost predupređivanja neuspaha u nastavi primenom teorija etapnog formiranja umnih radnji*. Beograd: Prosveta.
- Šram, Z. i Futo, A. (1988). Školski neuspeh kao antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 483–499.
- Thrumman, R. & Wolfe, K. (1999). *Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom*. Illinois, US: Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Naučna knjiga / Pedagoška akademija.
- Vučić, L. (1989). *Pedagoška psihologija: Učenje*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Zvonarević, M. (1976). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

**Jelena Ž. Maksimović**

University of Niš, Faculty of Philosophy

**Jelena S. Osmanović Zajić**

University of Niš, Faculty of Philosophy

## **PREVENTION OF SCHOOL FAILURE IN CONTEMPORARY TEACHING: A THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACH**

### **Summary**

Through theoretical analysis of school failure factors and empirical examination, in a comprehensive and interdisciplinary way, we tried to explore this complex problem that is constantly present in the teaching process, and at the same time point out the importance of systematic work on its prevention. The context of the research problem is empirical and refers to the examination of the main factors of school failure. Students' self-reflections on: 1. family relations, 2. curricula, 3. motivation for learning and 4. teaching methods and contents as possible factors of school failure were examined. Specific hypotheses set in the research refer to the existence of statistically significant correlation of students' self-reflections on school failure factors with set independent research variables: grade students ( $p < 0.05$ ) and school success ( $p < 0.05$ ). Survey research method with scaling technique was used in the research. The research included 235 primary school students in the territory of southern Serbia, in the 2019 school year. The results show that the factor analysis from the Likert-type assessment scale constructed for the needs of the research, highlights 4 factors important for the research of school failure: family, curriculum, motivation, teaching methods and contents. The process of factor analysis extracted the main factors of school failure, which were brought into a correlative relationship at the level of statistical significance with students' self-reflections. The results of the research indicate the theoretical and practical significance of the problem of school failure, thus representing a good starting point and incentive for further research work.

**Keywords:** *school, student, self-reflection, failure, factors, prevention.*