



# AKADEMSKA SREDINA I AKADEMSKO (NE)POSTIGNUĆE

## ACADEMIC ENVIRONMENT AND ACADEMIC SUCCESS (AND FAILURE)

**Bisera Jevtić**

Filozofski fakultet Niš, Departman za pedagogiju, Niš, Srbija

© MESTE NGO

JEL category: **A2, A22, A23**

### **Apstrakt**

*Školski uspeh je značajan pokazatelj stepena prilagođenosti, odnosno neuspeh neprilagođenosti vaspitanika akademskoj sredini. Zbog toga se prilikom određenja školskog uspeha, pored rezultata u učenju treba uzeti u obzir i stepen integrisanosti u grupu vaspitanika i usvajanja izvesnih društvenih vrednosti u skladu sa uzrastom. Školski neuspeh je kompleksan i višeznačan pojam koji se odnosi kako na obrazovni rezultat u okviru pojedinih nastavnih predmeta, tako i na ponašanje učenika, stavove, uverenja i formirani sistem vrednosti. Doživljavanje neuspeha u akademskoj sredini izaziva kod vaspitanika gubljenje poverenja u sopstvene sposobnosti, slabljenje samopouzdanja, smanjenje motivacije za učenje i učestvovanje u nastavnim aktivnostima. Opterećenost neuspehom stvara opštu nesigurnost i strah. Treba imati na umu da neuspeh nema samo objektivnu stranu i veličinu, već ima i subjektivnu, budući da je uvek praćen emocionalnim doživljajem. Učestali neuspeh može da obeshabri, da snizi inicijativu i samim tim i uspori i onemoguću razvoj pojedinca. Naše pedagoško-empirijsko istraživanje je eksplorativnog karaktera, a namera nam je bila da sagledamo uticaj akademske sredine i njenih agenasa kroz međusobnu uslovljenost i povezanost na školski (ne)uspeh studentske populacije. Predmet istraživanja predstavlja stavove studenata pedagogije o uzrocima školskog (ne)uspeha. Tragajući za strukturom oprijedljenosti, želelo se dijagnostifikovati trenutno stanje varijabli koje utvrđuju aktuelne uzroke koji utiču na školski (ne)uspeh kao i povezanost uzroka sa efikasnošću njihove primene. Rezultati našeg istraživanja su nam pomogli u rasvetljavanju opšte problematike školskog neuspeha studentske populacije i verujemo da će doprineti prevazilaženju i unapređivanju postojeće situacije u našem vaspitno-obrazovnom sistemu i akademskom miljeu.*

**Ključne reči:** *Akademska sredina, akademski self-koncept, školski (ne)uspeh, nastavnici, vršnjaci.*

### **Abstract**

*Academic achievement is an important indicator of the degree of adaptation, or unsuccessful adaptation to academic environment. Therefore, to evaluate academic achievement one has to include not only the results of studying but also a degree of integration into the group and acquisition of certain social values appropriate for the student age. Academic failure is a complex and multifaceted concept that includes both educational results*

Adresa autorke:

**Bisera Jevtić**

[✉ bisera@vaspks.edu.rs](mailto:bisera@vaspks.edu.rs)



*within particular subjects and student behavior, attitudes, beliefs, and the formed value system. This concept in its widest sense means a decrease in studying achievements and a decrease in knowledge which might be a result of a student developmental level and environmental factors. Academic failure is most often determined as a mismatch between student achievements and intellectual capabilities, as a consequence of a discrepancy between student capabilities and demands he/she faces, as a problem caused by different psychosocial factors. Experiencing failure in academic environment causes in a student a loss of self-confidence in one's own capabilities, low self-esteem, and a lack of motivation for studying and participating in school activities. One's preoccupation with failure creates general insecurity and fear. It should be pointed out that failure does not have only an objective side and size, but also a subjective one since it is always followed by an emotional experience. Repeated failure can discourage, decrease initiative and therefore slow down and prevent the development of an individual. The pedagogical-empirical research is exploratory in nature, with the intention of gaining an insight into the influence of academic environment and its agents through their interrelatedness and connection to the academic success and failure of the student population. The research subject is the attitudes of pedagogy students to the causes of academic success and failure. In order to present the structure of orientation, the aim was to diagnose the present state of variables that determine current causes that influence academic success and failure as well as the connection of causes to the efficacy of their application. The research results helped us clarify the general problems of academic failure of student population and we believe they will contribute to surmounting and improving the current situation in our educational system and academic milieu.*

**Keywords:** Academic environment, academic self-concept, academic success (failure), teachers, peers

## 1 TERMINOLOŠKO RAZJAŠNJENJE POJMOVA ISTRAŽIVAVNJA

Školsko postignuće ima socijalnu dimenziju i pored ostalog, javlja se kao potreba ličnosti da pokaže integritet i demonstrira sposobnosti, potreba za pripadanjem i za ostvarivanjem respekta od strane drugih ljudi. Na Zapadu je postalo uobičajeno da se postignuće identifikuje sa školskim uspehom, a taj se pojam najčešće javlja kao sintagma "školskopostignuće" i to prvenstveno u kolokvijalnom govoru. U kontekstu ciljeva učenika, postignuće podrazumeva a) želju i potrebu učenika da poboljša svoje sposobnosti, b) potrebu učenika da budu efikasni, i c) nastojanje da se aktivnosti svedu na minimum ili da se izbegnu obaveze **Invalid source specified..** Školski uspeh (školsko postignuće) odnosi se na stepen ovladavanja učenika znanjima, intelektualnim i praktičnim veštinama, kognitivnim strategijama predviđenim programima različitih školskih disciplina. Uspeh izražen školskim ocenama je jedan pokazatelj usvojenog znanja, percepcije sopstvene ličnosti učenika, faktor dalje obrazovne promocije, socijalnog ponašanja i celokupnog ponašanja deteta (Gadžić & Milivojević, 2009). Školski uspeh se može definisati i kao uspeh u nastavi koji „je nastavnom delatnošću postignuti nivo realizacije

materijalnih, formalnih i vaspitnih zadataka nastave, specifikovanih nastavnim programom, tj. stepen u kojem su učenici trajno usvojili nastavni program propisana znanja, veštine i navike, razvili svoje psihofizičke sposobnosti i formirali moralno saznavanje, htenje i delovanje“ (Markovac, 1973, p. 9). Ovaj stepen razvijenosti se procenjuje kako od strane društva, škole, tako i od strane pojedinca. Osim toga, školski uspeh je značajan pokazatelj stepena prilagođenosti, odnosno neuspeh neprilagođenosti, učenika školskoj sredini. Zbog toga se prilikom određenja školskog uspeha, pored rezultata u učenju treba uzeti u obzir i stepen integrisanosti u grupu učenika i usvajanja izvesnih društvenih vrednosti u skladu sa uzrastom. Fenomen školskog uspeha ima kako formalni, objektivni aspekt (procene učitelja i/ili nastavnika), tako i neformalni, subjektivni aspekt (doživljaj učenika, roditelja, vršnjaka i relevantnih ostalih). Može se odnositi na postignuće u određenom trenutku ili tokom dužeg vremenskog perioda, na neko uže područje ili imati generalni karakter. Uspeh u važnim područjima života, a naročito u profesiji, jeste krajnje i najvažnije merilo nečijeg školskog uspeha (Božin, 2003).

Školski neuspeh je kompleksan i višeznačan pojam koji se odnosi kako na obrazovni rezultat u okviru pojedinih nastavnih predmeta, tako i na

ponašanje učenika, stavove, uverenja i formirani sistem vrednosti. Ispod prosečno školsko postignuće može se klasifikovati na više načina. Najpre, neophodno je precizirati domen interesovanja. Zbog većih potreba za pismenošću u industrijskim društvima, efikasnost u čitanju je nužna, i istraživači teškoća u postignuću primarno se fokusiraju na probleme čitanja i razumevanja pročitano. Hek pojam školskog neuspeha izjednačava sa pojmom nenapredovanja, odnosno pod neuspehom podrazumeva „neprihvatljiv rad u razredu zbog čega učenik mora da ga ponovi“ **Invalid source specified**. Gilford govori o sporom učenju, misleći pri tom na organizaciju, nastavni plan i nastavne metode. On takođe govori i o zaostajanju koje se odnosi na učenike sa prosečnom inteligencijom ili čak i iznad proseka. Odnosno, smatra da postoji razlika između sposobnosti učenika i njihovog postignuća **Invalid source specified**. Prema Okonju, neuspeh je posledica narušavanja odnosa između učenika, nastavnika i spoljašnjih uslova odnosno posledica neusklađenosti između mogućnosti učenika i zahteva koji se pred njega postavljaju. Cetlin smatra da ovakvo određivanje pojma neuspeha nije dovoljno dobro, jer unutrašnji sadržaj pojma ovim putem nije određen. On smatra da je glavni kriterijum za utvrđivanje, odnosno definisanje pojma neuspeha, zaostajanje u odnosu na usvojenost sadržaja. Cetlin, kao uži pojam od pojma neuspeh, uvodi pojam zaostajanje, koji predstavlja neispunjavanje zahteva u toku nastavnog procesa i koji služi kao vremenski okvir za određivanje neuspeha (Malinić & Džinović, 2011).

Uzroci školskog neuspeha su brojni, a školsko postignuće učenika rezultat sadejstva mnoštva faktora. Autori koji se bave školskim neuspehom (Rutter & Yule, 1975; Silva, McGee, & Williams, 1985; Hinshaw, 1992; Kamal & Bener, 2009; Leitwood, Harris, & Strauss, 2010), navode tri široke grupe faktora kojima se označavaju uzroci neuspeha u školi. U prvu grupu faktora se ubrajaju oni uticaji koji dolaze iz porodičnog okruženja deteta kao što su obrazovni obrazovni status roditelja, zaposlenost roditelja, materijalni prihodi, broj članova porodice. uslovi stanovanja i dr. Druga grupa faktora se odnosi na školsko okruženje, tj. nepripremljenost nastavnika za kvalitetan rad, odgovarajuću organizaciju nastave, primenu savremenih metoda, oblika i sredstava,

izgradnju povoljnih interpersonalnih odnosa i dr. Treću grupu faktora čine lične karakteristike učenika kao što su inteligencija, znanja, veštine, navike, iskustva, vrednosti, interesovanja, motivacija, očekivanja i slično (Jelić & Jovanović, 2011).

Nastavnici, kada objašnjavaju školski neuspeh, često polaze od tvrdnje o nedovoljno razvijenim sposobnostima, o malom predznanju, kao i o nedovoljnoj motivisanosti učenika da uče. Od toga u čemu se vide uzroci neuspeha, u mnogome zavisi i stav nastavnika prema konkretnom učeniku. Sva očekivanja, zahtevi i ponašanje nastavnika prema neuspešnom učeniku zavise od stava, shvatanja i značaja koje oni pridaju neuspehu u svojim ličnim sistemima vrednosti. Definicija neuspeha zavisi i od toga kako posmatrač pristupa ovom problemu. Za neke nastavnike, roditelje i učenike neuspeh nije neuspeh ukoliko učenik prelazi iz razreda u razred, dok za druge i vrlo dobar uspeh, označava neuspeh.

Ono što je takođe vezano za nastavnika, kao i odnos nastavnika i neuspešnog učenika jeste ocenjivanje, koje predstavlja mesto najčešćih sukoba nastavnika i učenika. Ocena treba da predstavlja izraz učeničkih postignuća, međutim nestalni kriterijumi ocenjivanja predstavljaju veliki problem. Iz perspektive neuspešnih učenika, ocena nije samo izraz usvojenih znanja, već je pre izraz odnosa sa nastavnicima. Učenik koji mora da prihvati slabe ocene, često ne može da prihvati značenje koje nastavnik pridaje tim ocenama. Učenik se tada, od implikacija negativnih ocena često brani ravnodušnošću, imaju negativan stav prema školi, povećava se distanca prema nastavniku i nastava gubi smisao, a svaki uspeh se vidi kao slučajnost (Malinić & Džinović, 2011).

Veći broj njih doživljava neupeh u školi i nosi etiketu neuspešnog učenika, ali na različite načine ispoljava neuspeh i nosi se sa njim. Mendel i Markus, prema (Malinić D. , 2007), navode šest tipova neuspešnih učenika:

- *Inertni tipovi*- u ovu grupu neuspešnih učenika, spadaju oni koji su nemotivisani za rad, lakoumni su i oni su skloni oklevanju u mnogim aktivnostima;

- *Anksiozni učenici*- ovi učenici žele da budu bolji, ali zbog prevelike napetosti ne mogu da budu uspešni;
- *Istraživači identiteta*- u ovu grupu spadaju neuspešni učenici koji su toliko obuzeti otkrivanjem sopstvenog identiteta, da ih to udaljava od školskih zadataka i obaveza;
- *Varalice*- neuspešni učenici koji su impulsivni, skloni manipulacijama i ne vide svrhu uspeha u školi, *Tužni neuspešni*- ove učenike karakteriše depresivnost i nisko samopoštovanje i nedostaje im energija potrebna za školski rad; i
- *Prskosni neuspšeni*-ovi učenici neuspeh vide kao čin pobune. Od navedenih tipova, može se reći da prvi i šesti tip jasno pripadaju stereotipnom viđenju neuspeha, treći i četvrti tip imaju problem fokusiranja na postignuće, a za drugi i peti tip učenika može se reći „Oni mogu, ali ne mogu“ (Malinić D. , 2007, pp. 86-98).

## 2 PRIKAZ RANIJIH ISTRAŽIVANJA

Školski neuspeh može dovesti do ozbiljnih posledica koje treba lečiti. Usled neuspeha, učenik gubi samopouzdanje i smanjuje se motivacija za nastavak obrazovnog procesa.

Modea i Abdulbari (Madeeha & Abdulbari, 2010) su sprovedi istraživanje čiji je cilj bio da se proceni prisustvo socijalnih, psihičkih, zdravstvenih i školskih faktora koji izazivaju školski neuspeh. Ustanovljeno je da neuspeh ne izaziva samo jedan faktor. Emocionalni poremećaj kao uzrok školskog neuspeha, raste i manifestuje se kao depresija, anksioznost i strah od ispita. Depresija se teško uočava od strane školskog osoblja i zato je potrebno uključivati zdravstvene radnike u pružanju pomoći učenicima koji ne postižu školski uspeh. Prilikom proučavanja problema školskog neuspeha, treba pomenuti istraživanja koja su se bavila kauzalnim vezama i mehanizmima između eksternalizirajućih problema u ponašanju i neuspeha u detinjstvu i adolescenciji (Hinshaw, 1992). U njima se navodi da su veze između školskog neuspeha i teškoća u prilagođavanju ponašanja odavno primećene. U pogledu rasprostranjenosti, lične i socijalne patnje i otpora prema većini intervencionih strategija, problemi u ponašanju i školski neuspeh čine većinu problema

u detinjstvu. Svaki domen predviđa kasnije prilagođavanje, tako da često dolazi do antisocijalnog ponašanja i korišćenja opijata, a veliki neuspeh u čitanju ne samo da ostaje, već stvara veoma loše uslove za ostala polja napredovanja. Objašnjenje osnovnih mehanizama teoretičare može dovesti do veza između ponašanja i kognicije, kada je u pitanju normalan, kao i netipičan razvoj, što je važan princip u polju razvojne psihopatologije. U istraživanju Ruttera i Jula (Rutter & Yule, 1975), ispodprosečni uspeh u čitanju deli se u dve kategorije: a) čitanje koje zaostaje u odnosu na nivo koji je očekivan za dete određenog uzrasta (nazvan *generalni zastoj u čitanju*) i b) čitanje koje zaostaje u odnosu na nivo predviđen za dete određenog koeficijenta inteligencije kao i uzrasta (*specifična zaostalost u čitanju*). Priroda kriterijuma po kojima se ove dve kategorije definišu kao i veza između IQ-a i rezultata čitanja govore da deca iz prve grupe obično pokazuju ispodprosečne intelektualne performanse (pretežno u verbalnom domenu), što se objašnjava kroz teškoće u čitanju koje imaju, dok mladi iz druge grupe obično imaju prosečan ili natprosečan IQ.

U SAD-u, obrazovni termin *poremećaj u učenju* i psihijatrijski termin *specifični razvojni poremećaj*, koriste se da opišu probleme ove dece, koja su predmet većine istraživanja na ovom polju. Ipak, ovo istraživanje ne ograničava se na specifične probleme. Na prvom mestu, većina dece sa niskim postignućem ne ispoljava drugačija postignuća u vezi sa inteligencijom (Review of M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore 'Education, Health And Behaviour', 1971). Isključivanje problema kao što su loše ocene ili generalni problemi u kogniciji može da prilično ograniči generalizaciju. Longitudinalna istraživanja pokazala su interesantne veze između ranih verbalnih poremećaja i eksternalizovanih problema u ponašanju u adolescenciji (Šonfeld, Šafer, Okonor, & Portnoj, 1988). Niska verbalna inteligencija može sama po sebi biti važan domen. Sa druge strane, relativno nedvosmislena kauzalna veza između globalno zaostalih intelektualnih performansi i porekla emocionalnih i problema u ponašanju govori o kauzalnim vezama nekontrolisanog ponašanja i školskog neuspeha. Neke komponente u svakom domenu mogu biti pod uticajem drugog domena. Na primer,

ponavljanje i loše ocene mogu biti usko vezani za ponašanje kao i za sam neuspeh (Mancipolus, Morison, Hinšo, & Karte, 1989). Stoga, ovo istraživanje se primarno fokusira na procenu neuspeha individualnim testovima. Dodatno, suštinska debata fokusira se na to da li je nepažnja, za koju se smatra da je vrsta eksternalizovanih problema, zapravo kognitivni deficit.

Kada postoje dve varijable, često se pretpostavlja da prva utiče na drugu ili druga na prvu. Sa modelima kao što je ovaj, mogu se pretpostaviti dodatni faktori koji vode do direktnih i indirektnih kauzalnih veza. Čak i jednostavan kauzalni model može dovesti do povećanja kompleksnosti. Takođe, svaki faktor može uticati na drugi. Heterogenost domena i verovatna kompleksnost veza među njima mogu voditi linearnom kauzalnom modelu, čak i kada na prvi pogled izgledaju jednostavno. Zbog brzog dečijeg razvoja i prezasićenosti individualnih, porodičnih i školskih varijabli koje se mogu javiti u ovoj jednačini, ovako kompleksni modeli nam otvaraju nova istraživačka polja, pitanja i saznanja.

### 3 METODOLOŠKA ORIJENTACIJA

Istraživanje je eksplorativnog karaktera, a namera nam je bila da sagledamo uticaj akademske sredine i njenih agenasa kroz međusobnu uslovljenost i povezanost, na školski (ne)uspeh studentske populacije

**Predmet** istraživanja glasi: Stavovi studenata pedagogije o uzrocima školskog (ne)uspeha.

#### **Ciljevi istraživanja**

**Spoznajni:** U istraživanju su se želeli utvrditi stavovi studenata o uzrocima školskog (ne)uspeha i njihov opšti stav prema značaju obrazovanja.

**Pragmatični:** Tragajući za strukturom oprijedjeljenosti, želelo se dijagnostifikovati trenutno stanje varijabli koje utvrđuju aktuelne uzroke koji utiču na školski (ne)uspeh kao i povezanost uzroka sa efikasnošću njihove primene.

#### **Opšta hipoteza**

Predpostavlja se da faktori (vaspitno-obrazovna sredina, nastavnik, vršnjaci) u velikoj meri utiču na školsko (ne)postignuće studenata.

#### **Uzorak**

Uzorakom je obuhvaćeno 168 studenata pedagogije Filozofskog fakulteta u Nišu. Uzorak nije ujednačen po polu, niti reprezentuje celu populaciju studenata ali je značajan po svojoj veličini, tako da su određene generalizacije moguće, ali u okviru ispitanika koji čine uzorak.

#### **Instrumenti**

U ovom istraživanju upotrebljeni su instrumenti:

1. Skala procene ASŠN-S-akademska sredina i školski (ne)uspeh (za studente), Adekvatnost podataka proverena je Kajzer-Majer Olzonovim (KMO) testom čija vrednost 0,75 pokazuje da su podaci adekvatni za primenu ove tehnike.
2. Upitnik konstruisan za potrebe istraživanja: I Značaj obrazovanja; II Uticaj vršnjaka na školsko (ne)postignuće; III Uloga i uticaj nastavnika na školsko (ne)postignuće; IV Lične karakteristike studenata kao uzrok školskog (ne)postignuća.

### 4 ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Izračunavanjem t-testa došli smo do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika kada uzmemo u obzir školski uspeh učenika,  $P = 0,728$ . Studenti koji su stekli uslov za upis u narednu godinu i studenti koji su upisali naredni semestar, bez obzira na ostatak ispita, pridaju veliki značaj obrazovanju i smatraju da je fakultetstki obrazovana ličnost od presudnog značaja za postizanje akademskog self-koncepta.

Istraživanje vršnjačkih grupa je značajno jer obezbeđuje informacije o tome koji obrasci vršnjačke interakcije najsnažnije deluju na akademsko postignuće učenika. Vršnjački odnosi su bitni za školski uspeh zbog toga što su uticaji vršnjaka veoma snažni, vremenom postaju sve stabilniji i zato što vršnjaci pružaju pojedincu primarnu podršku koju je nekada on dobijao u porodici.

Socijalna klima koja postoji u grupi pedagoga doprinosi psihološkom prilagođavanju i školskom uspehu i zbog toga ne treba zapostaviti razvijanje pozitivnih socijalnih odnosa među vršnjacima i ignorisati vršnjačke probleme i konflikte koji su sastavni deo interakcije u grupi vršnjaka. Svi koji

se bave obrazovanjem treba da budu svesni kakvu ulogu ima socijalno iskustvo u psihološkom i akademskom funkcionisanju. Da bi se unapredio uspeh studenata potrebno je podsticati i potpomagati socijalno i emocionalno prilagođavanje, kao i njihov celokupan razvoj.

Istraživanje je pokazalo da studenti koji ostvaruju pozitivne odnose sa vršnjacima manifestuju prosocijalne forme ponašanja i imaju pozitivan stav prema vaspitno-obrazovnoj sredini, te bolja školska dostignuća, a osećaj usamljenosti im je manji u odnosu na studente koji nisu uspeli da ostvare pozitivan odnos sa vršnjacima. Biti prihvaćen od razrednih drugova predstavlja i akademski i socijalni cilj koji ima direktan i pozitivan uticaj na školsko postignuće.

Uzimajući u obzir da su porodica i porodična klima od neprocenjivog značaja za uspeh studenata, sasvim je razumljivo da razvoj ličnosti, njegova interesovanja, postignuća, uspeh ili neuspeh proizilaze iz porodice i porodičnih uslova. Danas postoji veliki broj empirijskih nalaza, koji upućuju na to da postoji statistički značajna povezanost socioekonomskog statusa porodice i školskog uspeha. Nalazi svih tih istraživanja ukazuju da studenti koji potiču iz porodice sa visokim socioekonomskim statusom postižu bolje rezultate i viši stepen rezultata od onih koji potiču iz porodice sa nižim socioekonomskim statusom. Međutim, izračunavanjem t-testa smo došli do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika kada uzmemo u obzir školski uspeh studenta bez obzira na godinu studiranja, uspešne i manje uspešne.

Za uspeh vaspitanika, jako je važna i školska sredina. S obzirom da studenti veći deo dana provede na Fakultetu, on ima veliku odgovornost, ne samo za njegovo obrazovanje, već i za vaspitanje. 67% ispitanika smatra da njihovi nastavnici pomažu neuspešnim studentima da prevaziđu neuspeh, a 73% njih smatra da bi se broj negativnih ocena smanjio kada bi nastavnici podjednako uvažavali uspešne i neuspešne učenike. Studentska populacija gubi interesovanje za učenje, jer 54% smatra da nastavnici još uvek realizuju nastavu na tradicionalan način, bez savremenih metoda i tehnika, a 40% njih smatra da nastavnici ne podstiču motivisanost studenata u cilju postizanja postignuća. Partnerskim odnosom nastavnika prema studentima smanjio bi

se broj negativnih ocena, a samim tim i broj neuspešnih studenata. Nastavnik igra veliku ulogu u razvijanju interaktivnih i komunikativnih odnosa među studentima kao i u podsticanju prosocijalnog ponašanja. Postavlja se pitanje: Ko je ko u lavirintu Bolonjskog procesa?

Imajući u vidu zavisnost razvoja i menjanje sposobnosti samoprocene, i način studentske reakcije na povratne informacije o svom uspehu ili neuspehu, na osnovu dobijenih rezultata možemo reći da smo ovim istraživanjem to i potvrdili. Kada studenti dožive više neuspeha za redom oni gube motivaciju za učenje, bez obzira na školski uspeh i pol ispitanika. Takođe, kada dobiju lošu ili neprolaznu ocenu, oni počinju da sumnjaju u svoje sposobnosti, bez obzira na uspeh koji imaju u školi. Doživljavanje neuspeha izaziva gubljenje poverenja u sopstvene sposobnosti, slabljenje samopouzdanja, smanjenje motivacije za učenje...Opterećenost neuspehom stvara opštu nesigurnost i strah, a učestali neuspeh može da obeshrabri, da snizi inicijativu i samim tim ukoči razvoj pojedinca. Nedostatak poverenja u sopstvene mogućnosti, samo je jedan od prediktora školskog neuspeha. U tom slučaju važan je nastavnik, jer je dokazano da on ima važnu ulogu u izgradnji poverenja u školski uspeh. Kada nastavnik pokaže veru u studentsko postignuće, student i sam počinje da veruju u sebe.

## 5 ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Školski (ne)uspeh je kompleksan i višeznačan pojam, jer se odnosi kako na obrazovni rezultat u okviru pojedinih nastavnih predmeta, tako i na ponašanje vaspitanika, stavova, uverenja i formirani sistem vrednosti. Često se neuspeh u školskoj vaspitno-obrazovnoj sredini istraživao iz perspektive nastavnika i roditelja, a malo pažnje se poklanjalo samim vaspitanicima i njihovim stavovima o uzrocima (ne)uspeha.

Istraživanje je bilo usmereno na rasvetljavanje problema koji postoji u našim vaspitno-obrazovnim sredinama, bez obzira na stepen i nivo obrazovanja, a koji se tiče školskog (ne)uspeha vaspitanika i njihovog opšteg stava prema značaju obrazovanja. Ispitujući njihove stavove o školi i obrazovanju, o podršci koju dobijaju ili ne dobijaju u ovom periodu i šta je ono što im najviše otežava postignuće, možemo

zaključiti da se pridaje veliki značaj obrazovanju i akademskom self-konceptu koji je od presudne važnosti za uspeh svakog pojedinca.

Ovim istraživanjem smo zaključili i to da da je vaspitanicima bitno da budu prihvaćeni od strane vršnjaka, da traže pomoć međusobno kada su u nečemu slabiji i da većina njih teži tome da imaju sličan ili isti uspeh kao i njihovi vršnjaci, što ide u prilog postizanju boljeg uspeha na nivou grupe.

Posmatrajući trenutni društveni kontekst u kome živimo, možemo uočiti svojevrsni paradoks. Naime na jednoj strani, brojne društveno-političke turbulencije koje prate jedno tranziciono društvo kao što je naše proizvode poremećen sistem vrednosti, krizu morala, apatiju, beznađe, agresivnost i različite vidove netrpeljivosti, što može biti prepreka ispoljavanju pozitivnog socijalnog ponašanja. Sa druge strane, pozitivni oblici ponašanja kao što je prosocijalno ponašanje, altruizam su najpotrebniji u teškim vremenima, što pokazuju primeri solidarnosti u

vanrednim okolnostima. To implicira potrebu permanentnog i kontinuiranog rada na razvijanju „pomažućih“ oblika ponašanja u cilju motivisanja na školska postignuća. Međutim, s obzirom na znatnu rasprostranjenost negativnih oblika ponašanja, sve je veća potreba ka protivteži u čijoj osnovi će se nalaziti pozitivni oblici ponašanja kao što su pomaganje, deljenje, solidarnost, razumevanje i sl. Pored porodice, svojom dinamičnošću, pedagoško-psihološkim radom i raznovrsnim socijalnim odnosima i vaspitno-obrazovna školska sredina se navodi kao institucija sa različitim oblicima prosocijalnog ponašanja i profesionalnim kompetencijama, koji se podstiču i razvijaju vaspitno-obrazovnim radom. Rezultati našeg istraživanja su nam pomogli u rasvetljavanju opšte problematike školskog neuspeha studentske populacije i verujemo da će doprineti prevazilaženju i unapređivanju postojeće situacije u našem vaspitno-obrazovnom sistemu.

## CITIRANI RADOVİ

- Božin, A. (2003). Školski uspeh kao psihološki problem. *Pedagoška stvarnost*, 49(5-6), 499-509.
- Gadžić, A., & Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, 33(4), 1379-1389.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms. *Psychological Bulletin*(1), 127-155.
- Jelić, M., & Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspeha učenika. *Socijalna misao*, 18(4), 79-95.
- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fact developing Arabian Society, et al OMJ 24,. *OMJ*, 212-217. doi:10.5001/omj.2009.41
- Leitwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround, How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. New York: Yohn Wiley & Sons. Inc.
- Malinić, D. (2007). *Kako pomoći neuspešnom učeniku*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D., & Džinović, V. (2011). Položaj neuspešnog učenika u mreži odnosa u školi. In *Izazovi socijalopedagoške delatnosti* (pp. 191-196). Niš: Filozofski fakultet.
- Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Review of M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore 'Education, Health And Behaviour'. (1971, 11). *Psychological Medicine*, 1(05), 439-439. doi:10.1017/S0033291700044858
- Rutter, M., & Yule, W. (1975, 07). The concept of specific reading retardation. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197. doi:10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x
- Silva, P., McGee, R., & Williams, S. (1985, 05). Some characteristics of 9-year-old boys with general reading backwardness or specific reading retardation. *Child Psychol Psychiatry*, 26(3), 407-21.

Datum prve prijave: 22.01.2014.  
Datum prijema korigovanog rada: 05.06.2014.  
Datum prihvatanja članka: 23.06.2014.

### **Kako citirati ovaj rad?**

#### *Style – APA Sixth Edition:*

Jevtić, B. (2014, 07 15). *Akadska sredina i akademsko (ne)postignuće*. (Z. Čekerevac, Ed.) *FBIM Transactions*, 2(2), 166-173. doi:10.12709/fbim.02.02.02.16

#### *Style – Chicago Fifteenth Edition:*

Jevtić, Bisera. 2014. "Akadska sredina i akademsko (ne)postignuće." Edited by Zoran Čekerevac. *FBIM Transactions (MESTE)* 2 (2): 166-173. doi:10.12709/fbim.02.02.02.16.

#### *Style – GOST Name Sort:*

**Jevtić Bisera** *Akadska sredina i akademsko (ne)postignuće* [Journal] // *FBIM Transactions* / ed. Čekerevac Zoran. - Beograd : MESTE, 07 15, 2014. - 2 : Vol. 2. - pp. 166-173.

#### *Style – Harvard Anglia:*

Jevtić, B., 2014. *Akadska sredina i akademsko (ne)postignuće*. *FBIM Transactions*, 15 07, 2(2), pp. 166-173.

#### *Style – ISO 690 Numerical Reference:*

*Akadska sredina i akademsko (ne)postignuće*. **Jevtić, Bisera**. [ed.] Zoran Čekerevac. 2, Beograd : MESTE, 07 15, 2014, *FBIM Transactions*, Vol. 2, pp. 166-173.