

КАКО ПОМОЋИ НЕУСПЕШНОМ УЧЕНИКУ

*Душица Малинић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. Поједини аспекти породичног и школског живота, као и индивидуалне карактеристике ученика, у различитом степену се доводе у везу са неуспехом у школи. Када је већ евидентно да је ученик испољио неуспех у школском раду и учењу, и када су делимично или потпуно опажени узроци његове неуспешности, поставља се питање како му пружити помоћ да превазиђе постојећи проблем. Премда постоје аутори који сматрају да је интервенција у области школског неуспеха недоследна и неубедљива из више разлога, у тексту ћемо указати на нека решења и препоруке из ове области које су емпиријски проверене. У првом делу рада, разматраћемо предности и недостатке груписања ученика према способностима, као једне од стратегија помоћи неуспешним ученицима. У другом делу, указаћемо на извесне препоруке за рад са неуспешним ученицима на основу преферираних стилова учења. Трећи део рада биће посвећен проучавању улоге саветодавног рада у решавању проблема школског неуспеха. На крају, навешћемо неке опште препоруке намењене ученицима, њиховим наставницима и родитељима које могу бити корисне у побољшању ученичког постигнућа.

Кључне речи: неуспешан ученик, груписање према способностима, стилови учења, саветодавни рад.

Неуспех у школи представља не само објективну већ и субјективну величину будући да је увек праћен емоционалним доживљајем ученика. Другим речима, доживљавање успеха или неуспеха не садржи само субјективно реаговање на школско постигнуће, већ и утицај повратних информација о томе како други (породица, наставници, вршњачка група) вреднују учениково постигнуће (Вркović, 1994). Учестали неуспех обесхрабрује, снижава иницијативу и кочи развој појединца, а школа постаје немотивишућа средина и извор непријатних емоција. Оптерећеност неуспехом ствара општу несигурност и страх, а константни или често доживљени неуспех умањује заинтересованост, доводи до фрустрација и отпора према даљем раду. Осим тога, доживљавање неуспеха у школи изазива код ученика губљење поверења у сопствене способно-

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

сти, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за активно учешће у наставним активностима, што за последицу има повлачење детета у себе и поновно јављање неуспеха (Bilić, 2001; Крпјажјић, 2002). Сматра се да је ангажованост школе и породице у проналажењу начина и облика помоћи неуспешним ученицима не само нужан, већ потпуно педагошки и морално оправдан чин.

Неки аутори сматрају да избор модела или стратегија суочавања са неуспехом може бити олакшан дефинисањем типова неуспешних ученика. Тако, на пример, Мендел и Маркус (према: Bleuer & Walz, 2002) говоре о шест типова неуспешних ученика: (1) *инертни типови*, неуспешни ученици који су лакоумни, немотивисани и склони оклевању у већини активности; (2) *анксиозни неуспешни*, ученици који желе да буду бољи али, због превелике напетости, не могу ефикасно да уче; (3) *истраживачи идентитета*, неуспешни ученици који су толико обузети откривањем сопственог идентитета, да их то удаљава од испуњавања школских задатака и обавеза; (4) *варалице*, неуспешни ученици који су импулсивни, склони манипулацијама и који не виде сврху успеха у школи; (5) *тужни неуспешни*, ученици које карактерише депресивност и ниско самопоштовање и којима недостаје енергија потребна за школски рад и учење и (6) *пркосни неуспешни*, ученици који неуспех виде као чин побуне. Од свих типова, први и шести тип јасно припадају стереотипном виђењу неуспеха, трећи и четврти тип имају проблем фокусирања на постигнуће а за други и пети тип ученика може се рећи »Они могу, али не могу«.

Указујући, пре свега, на индивидуалне особености ученика Натали (1996) разликује четири типа неуспешних ученика. Први тип су *неуспешни бунтовници*, односно ученици који знају да родитељи придају важност школи и образовању али, такође, знају да их родитељи не могу натерати да уче. У овом случају, неуспех је облик отпора према ауторитету родитеља. Други тип су ученици које карактерише *недостатак поверења у сопствене способности* да могу да достигну високе стандарде. Ови ученици се плаше успеха, јер сматрају да ако су једном успешни, морају увек бити успешни. За њих је то фрустрирајућа перспектива будући да свој успех доживљавају као последицу срећних околности, а не сопственог залагања и уложеног труда. Такође, могу се плашити неуспеха. Они мисле да, ако раде напорно и не постижу успех, то само потврђује њихов осећај инфериорности. У оба случаја, ученици имају страх да покушају у школи. Трећи тип су неуспешни ученици чије се *вештине не уклапају у оквире конвенционалне учионице*. У већини школа приступ наставника је јединствен према већини ученика, доминира

фронтални облик рада. Настава је прилагођена конструкту »просечан ученик« и не узимају се у обзир преферирани стилови учења. У четврти тип се убрајају ученици који траже *сигурност и поверење али се плаше блискости*, и зато избегавају било какву интеракцију. То могу бити ученици који су имали високо постигуће у школи, али у неком прелазном периоду, на пример, при промени нивоа школе, могу осетити несигурност, испољити страх од самосталности што се одражава на њихов даљи успех и односе у школи.

Премда постоје аутори који сматрају да је интервенција у области школског неуспеха недоследна и неуверљива из више разлога (Hoover-Schultz, 2005), у даљем тексту ћемо указати на нека решења и препоруке из ове области које су емпиријски проверене.

Покушај хомогенизације према способностима ученика

Груписање ученика према способностима за учење опажено је, од стране теоретичара и практичара образовања, као једно од могућих решења у области школског неуспеха. Један од кључних аргумената, који се наводи у прилог ове стратегије, је чињеница да многи ученици завршавају школу, а да нису у могућности да критички мисле, обрађују нове информације или самостално решавају проблеме (Thrumann & Wolfe, 1999). Још је тридесетих година прошлог века Клапаред (1929) критиковао традиционалну школу, сматрајући да она негује осредњост и просечност и да не узима у обзир индивидуалне разлике у способностима ученика. Његова идеја о оснивању *школе по мери ученика*, управо се базира на поштовању и уважавању природе детета и његових способности. У складу с тим схватањима, Клапаред нуди четири могућности које би могле да обезбеде успешан рад ученика у школи: (а) паралелни разреди; (б) покретни разреди; (в) паралелни одсеци; (г) систем избора. *Паралелни разреди* подразумевају груписање ученика према врсти способности (квалитативно разврставање), а не према нивоу развијености одређене способности (квантитативно разврставање). У том смислу, сваки разред се дели на два: разред за способније ученике, који брже напредују у учењу и разред за слабије ученике, који имају већих тешкоћа у учењу. *Покретни разреди* подразумевају да ученик, у складу са својим способностима, наставу из једног предмета похађа са ученицима једног разреда, а наставу из другог предмета са ученицима из другог разреда. *Паралелни одсеци* подразумевају могућност да се ученик, у зависности од својих способности, определи за неки постојећи одсек у школи (класични, реални, технички). *Систем избора* који је, према Клапареду, најефикас-

није решење, омогућује ученику да сâм бира један број часова, односно курсева у школи. Систем наставе са паралелним групама разрадио је и Сикингер (према: Косић, 2002). У његовом моделу, ученици су, на основу испитивања менталних способности, разврставани у четири хомогене, паралелне групе. Предвиђено је да свака група ради по посебним наставним плановима и програмима, који су прилагођени способности ма ученика. Прву групу чине ученици нормално развијених способности који, без тешкоћа, могу да прате наставу. Ови ученици похађају »главни разред«. Другу групу чине ученици са нешто слабије развијеним способностима, који испољавају тешкоће у учењу и, сходно томе, слабије напредују. У трећој групи су ментално заостали ученици, који не могу да прате редовну наставу и захтевају посебну помоћ. Ови ученици су смештени у »помоћни разред«. Четврта група је предвиђена за надпросечне ученике који похађају »разред за надарене«.

У многим школама Америке и данас се неуспешни ученици издвајају у посебна одељења и раде по посебним програмима. Настава, у овим програмима, базирана је на широко распрострањеним уверењима наставника о интелигенцији неуспешних ученика. Многи наставници верују да је постигнуће ученика у овим програмима ограничено, зато што им је интелигенција базично стабилна (Thrumann & Wolfe, 1999). Будући да рад са неуспешним ученицима не би требало да омета рад са другим ученицима, издвајање неуспешних у посебна одељења, односно стварање хомогених одељења на основу интелектуалних способности, опажено је као најбоље решење за све ученике. Осим тога, присталице хомогених одељења, сматрају да наставници имају погодност прилагођавања наставе деци сличних способности. Сходно томе, ученици могу више да науче када се темпо рада и садржај наставе поклапа са њиховим интелектуалним нивоом. Налази неких истраживања су указали да је хомогено груписање корисније за ученике који постижу осредњи или слаб успех у области наставе математике (Webb, 1991). Међутим, постоје и истраживања која упућују на закључак да слабији и просечни ученици постижу боље резултате када се користи хетерогено груписање, а да успешни ученици у тим ситуацијама ништа не губе (Linchevski & Kutscher, 1998). Најчешће се сматра да је хомогено груписање пожељније када су у питању даровити ученици.

С друге стране, присталице хетерогеног груписања истичу да је груписање према способностима неправедно и стресно, посебно за ученике који показују неуспех. Група ученика са ниским способностима добија мање информација и развија мање вештина, зато што је настава базичних вештина изолована од главне концепције школе и не успева

да научи ученике да користе и примењују знања у адекватном образовном и реално-животном контексту. Неуспешни ученици у посебним одељењима добијају наставу која је квалитативно инфериорна, у односу на наставу у регуларним одељењима. Ови ученици се фокусирају на изоловане вештине и бескрајно дуга понављања, чешће него на резонување и закључивање. Програми чине да се неуспешна деца опажају као ограничена, и до краја школовања најчешће остају у њима, односно постоји тенденција да њихово самоостваривање буде у складу са наставничким очекивањима од ученика са ниским способностима. Треба напоменути, да се наставникова очекивања и његово понашање у настави све чешће опажају као значајни корелати школског постигнућа ученика. Осим тога, груписање ученика према способностима има тенденцију повећања социјалних разлика међу групама (Thuman & Wolfe, 1999). Чак и у раду са неуспешним даровитим ученицима, показало се да хомогена одељења нису најбоље решење. У креирању најповољнијег окружења за неуспешне даровите ученике формирана су специјална одељења у којима је мање заступљен формалан однос између наставника и ученика, а наставна инструкција је фокусирана на неке мање конвенционалне начине учења. Ученицима је дато више слободе и контроле над својим учењем. Нажалост, ова стратегија се није показала много успешном а истраживачи сматрају да разлоге треба потражити у образовној политици која школама отежава имплементацију ових програма, ограничавајући им време, физички простор и ресурсе (Hoover-Schultz, 2005). У познатом Купертино програму (према: Ђорђевић, 1995), намењеном даровитим ученицима, појавиле су се бројне тешкоће емоционалне природе које су ученици испољавали у односима са вршњацима, родитељима и наставницима, па су чак биле разрађене стратегије у циљу поправљања негативног самопоимања и ниског самопоштовања које је резултирало у нежељеном понашању и неуспеху ученика.

Данас, у већини школа, неуспешни ученици похађају наставу у хетерогеним, редовним одељењима. Ови ученици заслужују исти квалитет образовања као и други ученици. Емпиријски је потврђено да се у редовним одељењима повећава ученичко самопоштовање и детерминисе се осећај различитости и инфериорности. Осим тога, истиче се да школско постигнуће није продукт груписања ученика већ продукт наставе. Можда би, сходно томе, требало извршити корекције у наставном процесу, у наставним методама и облицима учења, и интервенисати у правцу активног укључивања ученика у процес учења. Неуспешни ученици тешко могу превазићи школски неуспех, уколико не дође до значајних промена у већини наставних активности.

Стратегија интервенције према стиловима учења

Истраживања су показала да већина деце може да учи, да има способност учења, али да се свако дете концентрише, прима и памти нове и сложене информације на различит начин (Dunn, 1995; Vempchat, 1999). Начин на који неко учи назива се »стил учења«, и он се развија кроз интеракцију наследних и срединских фактора. Постоји слагање међу ауторима да су образовни исходи ученика бољи, ако се настава и средина за учење поклапају са учениковим преферираним стилем учења. Сходно томе, преферирани стилови учења користе се као објашњење за разлике у постигнућу ученика. Једна од познатијих подела стилова учења, настала на основу когнитивних и мотивационих теорија, је Колбијев инвентар стилова учења (према: Chen, Toh & Ismail, 2005). Колб је пошао од претпоставке да се индивидуални стилови учења могу окарактерисати на основу индивидуалних преференција ученика на четири главна облика учења: конкретно искуство, рефлексивно посматрање, апстрактна концептуализација и активно експериментисање. На основу споменутих преференција, Колб сматра да се могу дефинисати четири стила учења, односно четири типа ученика. *Асимилатори*, ученици који су најбољи у апстрактној концептуализацији и рефлексивном посматрању, настоје да уче на основу уклапања информација у постојеће теорије или схеме, без обраћања пажње на практичну примену тих информација. *Конвергентни*, ученици који најбоље уче кроз апстрактну концептуализацију и активно експериментисање, настоје да примене своја схватања на разумевање проблема након стварања хипотетичког или дедуктивног конструкта. *Акомодатори*, ученици који најефикасније уче кроз конкретно искуство и активно експериментисање, ослањају се на интуицију и метод решавања проблема путем покушаја и погрешака. *Дивергентни*, ученици чија је доминантна способност учења у области конкретног искуства и рефлексивног посматрања, настоје да уче кроз искуство, али тек након разматрања тог искуства из мноштва различитих перспектива.

У пракси се показало да не постоји универзално добар стил, који поуздано обезбеђује успех у школи, односно ни за један стил учења није могуће рећи да је сигурно бољи од неког другог. Међутим, подучавање неуспешних ученика, на начине који су комплементарни са њиховим стилевима учења, позитивно корелира са ученичким понашањем и постигнућем у школи (Bethani *et al.*, 1995). Резултати неких истраживања показују да се успешни и неуспешни ученици значајно разликују према стилевима учења. Ученици са тешкоћама у учењу преферирају формал-

но дизајнирано окружење, учење у касним преподневним сатима и усмено испитивање. За њих је карактеристично да су мање упорни, мање мотивисани, мање истрајни и одговорни, префирају учење уз помоћ аудитивних модалитета и уче на различите начине (самостално, у групи, у пару са вршњаком). С друге стране, ученици без тешкоћа у учењу су упорнији, мотивисанији и префирају самостално учење у тихом окружењу. Осим тога, они су независнији, перцептуално јачи и нису склони конформизму. У учењу користе обе хемисфере мозга и преферирају тактилне и кинестетичке модалитете, док према аудитивном модалитету показују одбојност. Нека ранија истраживања су показала да ученици који преферирају аудитивне модалитете генерално остварују ниже постигнуће на тестовима, будући да је тест погоднији за ученике са визуелном оријентацијом (Fung & McIntyre, 1992). У складу са емпиријским налазима, указано је на извесне препоруке за рад са неуспешним ученицима (Dunn, 1995).

- *Честе могућности за покретљивошћу.* Када уче градиво и усвајају нове вештине ученици имају потребу да се осећају комфортно. Степен удобности (комфора) зависи од опажања средине у којој уче. У том смислу, могућност кретања на часу, насупрот пасивног седења, може бити подстицајна за даљи рад и учење.

- *Могућност избора.* Наставници би требало заједно са ученицима да идентификују најбоље начине за усвајање новог и сложеног градива. Истраживања су показала да неки ученици боље памте када нешто виде или чују (аудио и визуелни типови), док код неких других манипулсање предметима поспешује памћење (тактилни или кинестетски типови). Неуспешни ученици имају тенденцију слабог аудио памћења, па би давање кратких објашњења могло бити корисно у усвајању новог градива. Неуспешни ученици који имају визуелних проблема радије уче уз помоћ слика, графикона, симбола, него из уџбеника или других писаних извора.

- *Примена разноврсних извора подучавања.* Када је заступљен фронтални облик рада неуспешни ученици остварују значајно боље постигнуће, уколико је наставников стил предавања комплементаран са њиховим преферираним стиловима учења. Узрост и постигнуће утичу на оријентацију ученика за рад у пару или групи. Емпиријски је потврђено да неуспешни ученици, који раде у пару са вршњацима који имају висок мотив постигнућа, остварују боље резултате него када раде сами или са наставником.

- *Време учења.* На настави у преподневним сатима, већина деце још није у потпуности будна, односно само је физички присутна на часу, што, без сумње, представља ометајући фактор учења. Утврђено је

да мање од 30% ученика основних школа у Америци спада у групу оних који могу да уче ујутро, док се за велику већину може рећи да су »ноћне птице«. Значајан је податак да већина деце има највећи прилив енергије током касног преподнева или у раним поподневним сатима (између 10:30 и 14:30). Да би ученици дали свој максимум, наставницима се препоручује да организују испитивања и оцењивања ученика у овом интервалу. На бази ових сазнања, родитељима се саветује да подстичу децу да уче у оно доба дана када деца имају највећи прилив енергије.

• *Коришћење глобалног или аналитичког когнитивног стила.* Како се појединац концентрише и памти зависи од његовог когнитивног стила. Неки ученици лакше уче када им се информације презентују парцијално, корак по корак. За неке друге, учење је олакшано ако им се прво изложи концепт у целини а потом се концентришу на детаље. Постоје и они којима је учење лакше када се градиво презентује уз употребу хумора или анегдота блиских њиховом искуству.

Један мали број истраживања бавио се односом између полних и узрасних карактеристика и стилова учења. Неки аутори указују да су полне разлике у когнитивним стиливима одређене биолошким разликама у функционисању мозга, које се не могу лако модификовати посредством културних утицаја. Утврђено је да је мозак дечака примарно визуелан и да традиционална настава, у којој се најчешће захтева пажљиво слушање, није комплементарна са њиховим когнитивним стиливима. Такође, указано је да дечаки више преферирају самосталан рад, а девојчице рад у пару или групни рад. Међутим, постоје и истраживања у којима није утврђена повезаност полних и узрасних карактеристика са преференцијама стилова учења неуспешних и успешних ученика (Fung & McIntyre, 1992). На основу налаза истраживања, пре би се могло рећи да ученици са тешкоћама и ученици без тешкоћа у учењу имају више сличности него разлика. Аутори се позивају на налазе неких ранијих истраживача, који су указали да се физичке и емоционалне компоненте преферираних стилова учења мењају са узрастом. На пример, у почетним разредима основне школе ученици су више аудитивно оријентисани, зато што се целокупна интеракција заснива на говору и слушању. У каснијим фазама школовања заступљенији су визуелни и кинестетски модалитети, будући да су и очекивања од ученика другачија. У сваком случају, ученицима треба омогућити да мисле и раде на начине који су компатибилни са њиховим когнитивним стиливима, јер на тај начин они развијају одговорност према сопственом раду, што резултира бољим успехом у школи.

Саветодавне стратегије

На основу истраживања о мотивацији за постигнућем, у циљу развијања адекватних саветодавних стратегија, Bleuer (Bleuer & Walz, 2002) је идентификовала факторе који су повезани с ученичким жељама и способностима за учење. На основу налаза, направила је саветодавни модел у који је укључила следеће елементе: очекиване вредности, самоефикасност, научена беспомоћност, интерни и екстерни локус контроле, опажање личне контроле и елементе атрибуционе теорије. На бази нових сазнања, модел је допуњен и укратко ћемо размотрити његове главне компоненте. Модел почиње упознавањем школског саветника са улазним («инпут») варијаблама које су организоване у три целине: (1) *екстерне варијабле* (породица, заједница, вршњаци, школа и наставници, методе учења, тежина задатака); (2) *когнитивне варијабле* (менталне способности и ставови, ученичко предзнање, искуство после учења, вештине, стилови учења) и (3) *афективне варијабле* (диспозиције, психолошки развој, вредности и циљеви, покретљивост). Наведене инпут варијабле се међусобно повезују како би се ученик довео до нивоа прелиминарних животних циљева и аспирација. Инпут варијабле и ученикове аспирације настављају даљу интеракцију водећи ученика ка перцепцији својих академских способности (до нивоа *»Ја могу да успем«*) и жеље за постигнућем (до нивоа *»Ја желим да успем«*). Коначно, ученик мора да прође кроз ниво опредељења (*»Ја ћу успети«*) уз саветничково праћење ученичког залагања. Генерално, залагање резултира у оцени, а оцене су сразмерне уложеном залагању. Наравно, учење је детерминисано когнитивним способностима, а актуелне оцене су зависне од праксе оцењивања у школи и самог наставника. У многим мотивационим моделима, па и у овом, напредак у учењу и побољшање оцена виђени су као ученикови жељени исходи. Осим тога, ови исходи, као повратне информације, могу позитивно утицати на споменуте, инпут варијабле, и омогућити промене у породичним и вршњачким очекивањима од ученика или побољшати његов селф концепт. У раду с ученицима који су идентификовани као неуспешни, школским саветницима се препоручују следећи кораци:

- уз комбинацију индивидуалног, групног и/или породичног саветовања као и консултација са наставницима, истражити на који начин су инпут варијабле из овог модела повезане са ученичким образовним постигнућем;

- направити листу варијабли и, у сарадњи са учеником, доделите свакој варијабли вредности на скали од 1 до 5, где »1« означава постојеће препреке а »5« постојеће предности;

- поново у сарадњи са учеником за свако »1« пронаћи начине превазилажења а за свако »5« начине који би ученицима омогућили да увећају своје предности;

- фокусирати се на једну препреку и једну предност у исто време, припремити акциони план који укључује специфичне активности, а за које се ученици обавезују да ће их у предвиђеном времену комплетирати; организовати пратећу сеансу како би се преиспитао ученички напредак;

- наставити фокусирање на друге препреке и предности уз адекватан подстицај за постигнути ниво успеха.

Када су у питању неуспешни даровити ученици саветодавни рад је опажен као један од значајних начина интервенције у овој области (Hoover-Schultz, 2005). Саветовање има за циљ да промени сваку персоналну или породичну динамику која утиче на неуспех. Радије него да покушава да форсира даровите ученике да буду успешнији, саветодавац има за циљ да помогне ученицима да одреде циљеве и да одаберу начине који им могу бити корисни у побољшању успеха. Будући да неки истраживачи сумњају у стварни успех саветодавног рада, аутор указују на успех Трифокал модела. У овом моделу је предвиђено шест корака у саветовању: процењивање и фокусирање на комуникацију, промена очекивања, идентификација, корекција недостатака и модификације код куће и у школи. У школама које су примењивале овај модел остварен је значајан успех.

Под појмом »саветодавни рад« у школама западних земаља најчешће се подразумева већина активности које код нас обављају стручни сарадници у школама, односно школски педагог и психолог. Скоро сви неуспешни ученици у школи, пре или касније, обраћају се школском педагогу или психологу, радије него наставнику или родитељу, са високим очекивањима да педагог или психолог веома брзо може »излечити« њихов недостатак мотивације за учењем. Без обзира на то што се задатак може чинити немогућим, а очекивања нереалним, школски педагог или психолог је добро квалификовани професионалац на позицији саветодавца у помагању неуспешнима да побољшају своје постигнуће. Идентификовањем узрока и адекватним приступом ученику, они се опредељују за начин интервенције, за који мисле да највише одговара природи неуспеха ученика али и карактеристикама школског контекста. Нажалост, у последње време суочавање стручних сарадника у нашим школама са проблемима као што су насиље, болести зависности, малолетничка делинквенција, чини се да удаљавају сараднике од фокусирања на мање ургентне проблеме, као што је рад са неуспешним ученицима.

Опште препоруке

За неуспешне ученике може се рећи да нису хомогена група ако се има у виду да разлози њихове неуспешности нису исти или на исти начин повезани. Чињеница да међу ученицима постоје разлике, указује на потребу што прецизнијег сагледавања суштине његовог неуспеха и, у складу с тим, избора адекватне стратегије помоћи. У основи било које добре стратегије помоћи требало би да постоји план интервенције, како би се што успешније дошло до крајњег циља, односно позитивних помака у ученичком постигнућу. Указаћемо на неке корисне сегменте у планирању и имплементацији успешних програма интервенције: (а) развијати структуру подршке ученику; (б) циљеве, очекивања и план интервенције потребно је скицирати у главним цртама; (в) именовати једну особу задужену за интервентни план; (г) укључити породицу у радну везу са школом; (д) наставници и родитељи би требало да изграде чврст родитељски став према учењу деце; (ђ) организовати групне састанке са ученицима паралелно са породичном интеракцијом; (е) очекивати и контролисати ометања у раду. Успешан програм интервенције не дозвољава да неуспешан ученик буде тај који води, будући да је показао немоћ да ради у сопственом интересу (Hoover-Schultz, 2005).

У циљу побољшања постигнућа, превазилажења и/или превенције школског неуспеха, у литератури се наводе извесне препоруке ученицима, родитељима и наставницима. *Ученицима* се саветује да (а) схвате да су њихови резултати у школи последица њиховог залагања; (б) без устручавања траже помоћ у учењу када им је потребна; (в) створе посебне везе са школом (кроз спортске активности, секције, клубове и друге ваннаставне активности); (г) извршавају своје задатке на време; (д) учењу посвећују више од 16 сати недељно и (ђ) мање гледају телевизију. С друге стране, *родитељима* се препоручује да (а) прегледају домаће задатке своје деце; (б) говоре о значају образовања и академског успеха за будући живот; (в) учествују или организују путовања у образовне сврхе, (г) надзиру децу током времена које посвећују учењу и (д) показују интересовање и активно се укључе у школски живот детета. *Наставницима* се препоручује да (а) имају реално висока очекивања од ученика; (б) прилагоде захтеве ученичким потребама; (в) буду одговорни и развијају позитивне ставове према ученицима; (г) укажу на вредности наставних предмета; (д) прослеђују непосредне задатке и дају повратне информације о раду; (ђ) користе модел континуираног прогреса: организују флексибилне групе базирание на ученичким потребама, а оцењивање и регруписање базирају на ученичком напретку (Bethani *et al.*, 1995).

Конечно, неуспех треба схватити као релативну категорију, а начине његовог превазилажења као облик борбе против отуђивања ученика од школе. Будући да неуспех није једино проблем неуспешног ученика, већ проблем школе и друштва у целини, потребно је преусмерити све потенцијале на предупређење ове појаве.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Bempechat, J. (1999): »Achievement and motivation in poor and minority children«, *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, Vol. 15, No. 7, 1–3.
- Bethani, N. et al. (1995): »What works with low achievers?«, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Bilić, V. (2001): *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Bleuer, J. C. & G. R. Walz (2002): »New perspectives on counseling underachievers«, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 470602.
- Brković, A. (1994): *Uticao uspeha i neuspjeha na ličnosti učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Chen, C. J., S. C. Toh & W. M. F. W. Ismail (2005): »Are learning styles relevant to virtual reality?«, *Journal of Research of Technology in Education*, Vol. 38, No. 2, 123–141.
- Dunn, R. (1995): *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fung, L. Y. & J. D. McIntyre (1992): »A comparative study of the learning style preferences of students with learning disabilities and students who are gifted«, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 2, 124–132.
- Hoover-Schultz, B. (2005): »Gifted underachievement oxymoron or educational enigma?«, *Gifted Child Today Magazine*, Vol. 28, No. 2, 46–49.
- Klapared, E. (1929): *Škola po meri*. Beograd: Štamparija Drag. Gregorića.
- Kocić, Lj. (2002): »Škola po meri Eduarda Klapareda«, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 34 (141–155). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Linchevski, L. & B. Kutscher (1998). »Tell me with whom you're learning, and I'll tell you how much you've learned: Mixed-ability versus same-ability grouping in mathematics«, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 29, 533–554.
- Natale, J. A. (1996): »Making smart 'cool'«, *Education Digest*, Vol. 61, No. 9, 9–12.
- Thrumman, R. & K. Wolfe (1999): »Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom«, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Webb, N. M. (1991): »Small group interaction and learning«, *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 22, 366–389.
- Đorđević, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.

Dušica Malinić
HOW TO HELP A FAILING STUDENT

Abstract

Different aspects of family and school life, as well as individual characteristics of the student are related to academic failure in various degrees. Once it has become evident that a student is failing in study and learning, and the causes of the failure have been identified, the question arises of how to help him/her to overcome the existing difficulties. Although there are some authors who hold that the intervention in the domain of failure is inconsistent and unconvincing for a number of reasons, in this paper we shall suggest some solutions and recommendations which have been empirically tested. The first part of the paper discusses the advantages and drawbacks of grouping students according to their abilities as one of the strategies of helping unsuccessful students. In the second part we offer some recommendations for work with unsuccessful students based on their preferred learning styles. The third part focuses on examining the effects of counselling on solving the problem of academic failure. Finally, some general suggestions are offered to students, teachers and parents which might prove useful in enhancing academic attainment of failing students.

Key words: failing student, grouping according to abilities, learning styles, counselling.

Душица Малинич
КАК ПОМОЋЕ НЕУСПЕВАЈУЋЕМУ УЊЕНИКУ
Резюме

Nekotorwe aspektw semejnjoj i [kolxnoj `izni a tak `e i individualxne osobennosti u-enika sv]zvwajts] v razli~noj stepeni s neuspevaemostxy v [kole. Kogda u`e o-vidno, ~to u-enik okazals] neuspe[nwm v u-ebe, kogda ~asti-no ili polnostxy pon]tw pri~inw ego neuspevaemosti, stavits] vopros kak pomo~x u-eniku v preodolenii dannoj problemw. Hot] su\estvuyt avtorw, s~itay\ie lyboe vme[atelxstvo v oblasti [kolxnoj neuspevaemosti neubeditelxnm i neposledovatelxnm po mnogim pri~inam, v tekste privod]ts] <mpiri-eski proverenne rekomendacii o dannoj probleme. V pervoj ~asti rabotw rassmatrivajts] nedostatki i preimu\estva gruppirovki u-enikov po sposobnost]m v ka-estve odnoj iz strategij pomo\i neuspevaj\im u-enikam. Vo vtoroj ~asti privod]ts] nekotorewe rekomendacii o rabote s neuspevaj\imi u-enikami, ishod] iz predpo~titelxnhw stilej u-ebw. Tretx] ~astx rabotw posv]ena izu-eniy roli sove\atelxnoj rabotw v re[enii problem neuspevaemosti v [kole. V konce rabotw privodits] r]d ob\ih rekomendacij u-enikam, ih u~itel]m i roditel]m, kotorwe mogu~t sposobstvovatx ulu~[eniy uspeha v [kole.

Кључеве слова: neuspevay\ij u~enik, gruppirovka po sposobnost]m, stili u~eni], sove\atelxna] rabota.