

Olja Jovanović
Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet

UDK 37.064.2:159.953.5
Originalni naučni rad
Primljen: 9. 6. 2013.

UTICAJ IMPLICITNIH NASTAVNIČKIH UVERENJA NA UČENJE I RAZVOJ UČENIKA¹

Apstrakt

U ovom radu dat je pregled implicitnih nastavničkih uverenja koja utiču na učenje i razvoj učenika. Autor se implicitnim nastavničkim uverenjima bavi iz nekoliko različitih uglova, prikazujući proces etiketiranja učenika, uticaj nastavničkih očekivanja i implicitnih teorija o inteligenciji, kao i značaj kauzalnih atribucija u kontekstu Vajnerove teorije. U zaključku su razmotrene implikacije navedenih fenomena za obrazovanje.

Кljučне речи: Nastavnička očekivanja, etiketiranje, implicitne teorije inteligencije, teorija atribucija

Poslednjih decenija došlo je do promene u načinu na koji se definiše obrazovanje, kao i u načinu na koji se definiše škola. Prethodno usmerena prvenstveno na akademsko postignuće učenika, škola sada počinje da dobija višedimenzionalnu perspektivu. S jedne strane, uloga škole, pored podsticanja kognitivnog razvoja, postaje i podsticanje socijalnog i emocionalnog razvoja učenika, dok, s druge strane, škola nije usmerena samo na učenika sada i ovde, već i na učenika kao dete, izvan škole, i učenika kao budućeg građanina. U skladu s tim, istraživanja u oblasti obrazovanja, za razliku od dotadašnje kognitivističke tradicije, počinju u sve većoj meri da se bave nekognitivnim činiocima koji utiču na učenje i razvoj učenika (Hidi & Harackiewicz, 2000).

U ovom radu ćemo se baviti fenomenima za koje je zajedničko da nastaju kao rezultat interakcije nastavnika i učenika, kao i da utiču na učenje i razvoj učenika, jer, kako navodi Vajner (2000): „Uspeh i neuspeh u ostvarivanju određenog postignuća se ne dešavaju u vakuumu, već nasuprot tome, u bogatom društvenom kontekstu koji utiče i koji je pod uticajem istog tog postignuća“.

Etiketiranje učenika

U svakodnevnom radu sa decom, nastavnici su skloni da procenjuju učenike na osnovu njihovih sposobnosti, etničke pripadnosti, kvocijenta inteligencije, socio-

¹ *Napomena.* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije“ (br. 179018, 2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ekonomskog statusa i brojnih drugih karakteristika (Gates, 2010). Ovo često za posledicu ima označavanje učenika kao “bistrih”, “glupih”, “bezobraznih”, itd. Etiketa dodeljena učeniku utiče na način na koji vršnjaci, nastavnici i drugi odrasli opažaju učenika i ponašaju se prema njemu, ali i na način na koji učenik opaža sebe. Autori teorije etiketiranja (Hargreaves, 1972; Hargreaves et al., 1975) navode da nastavnici označavaju učenike određenom etiketom da bi objasnili i opravdali njihovo postignuće, kao i da bi objasnili potrebe i snage deteta. Jednom, kada se učeniku dodeli etiketa, nastavnici teže da daju značenje prethodnim učenikovim ponašanjima, kao i da anticipiraju buduća ponašanja u skladu sa dodeljenom etiketom. Etikete postaju primarni predmet pažnje, dok dete sa svim svojim snagama i slabostima biva zaboravljeno. Higin i saradnici (Higgins et al., 2002, prema Kesterston, 2012) su ispitali na koji način učenici koji su bili identifikovani kao učenici koji imaju teškoće u učenju razmišljaju o etiketama koje su im dodeljene i kako to utiče na njihov doživljaj škole. Većina učenika je navela da smatra da ih svi ocenjuju negativno zbog njihove etikete. Učenici su naveli da drugi ignorišu njihove individualne karakteristike i da se usmeravaju na negativan sadržaj etikete bez obzira na njihova postignuća i specifičnosti. Etiketiranjem učenika nastavnici utiču i na ponašanje učenika. Kada se učeniku dodeli etiketa u školskom kontekstu, vršnjaci, nastavnici i drugi odrasli počinju opažati učenika kao drugačijeg (obično kao devijantnog). Vremenom i sam učenik počinje sebe opažati na ovaj način, manifestujući ponašanje koje je u skladu sa dodeljenom etiketom, potvrđujući njenu opravdanost. Tako etikete koje koriste nastavnici postaju samispunjujuće. Posebno podložna etiketiranju jesu deca sa posebnim obrazovnim potrebama. Brns (Burns, 2000, prema Kesterston, 2012) predlaže teorijsko objašnjenje ove pojave u terminima atribucione teorije, koja će biti detaljnije izložena u nastavku. Prema ovom autoru, u slučaju dece sa etiketom posebnih obrazovnih potreba verovatno je da će njihove teškoće biti atribuirane unutrašnjim karakteristikama koje su stabilne i van kontrole samog deteta. Ova vrsta atribucija je povezana sa naučenom bespomoćnošću, dok opažena stabilnost stvara jači osećaj neuspeha i manje nade za promene u budućnosti. Kao rezultat ovakvih atribucija, učenici označeni kao učenici sa posebnim obrazovnim potrebama su od strane drugih opaženi kao “nepopravljivi”, što dovodi do odustajanja i nastavnika i samog učenika od daljeg ulaganja napora, te kao posledicu proizvodi neuspeh ove dece.

Nastavnička očekivanja

Usko povezana sa procesom etiketiranja jesu nastavnička očekivanja. Ova očekivanja predstavljaju zaključke nastavnika o potencijalu učenika da ostvari napredak u učenju. Često su oblikovana implicitnim, netačnim pretpostavkama koje se odnose na sposobnosti, potencijale i interesovanja učenika. U nastavku će biti prikazana istraživanja koja su se bavila uticajem očekivanja nastavnika na učenje i razvoj učenika u dijadi učenik-nastavnik, kao i na nivou odeljenja.

Pigmalion u odeljenju

Početak istraživanja nastavničkih očekivanja vezuje se za istraživanje koje su sproveli Rozental i Džekobsonova, 1968. godine (Rosenthal & Jacobson, 1968, prema Jussim & Harber, 2005). Rozental i Džekobsonova su u svojoj studiji primenili neverbalni test inteligencije na učenicima jedne osnovne škole, dok su nastavnike obavestili da je u pitanju novi test intelektualnih sposobnosti na osnovu kog se mogu identifikovati deca koja će iznenada i dramatično intelektualno napredovati tokom naredne školske godine. Svaki nastavnik je dobio spisak dece iz svog razreda za koju se, navodno, na osnovu rezultata testa, moglo očekivati da će naglo napredovati. Ta deca su u stvari izdvojena metodom slučajnog odabira i po bitnim obeležjima se nisu razlikovala od ostale dece u odeljenju. Istraživači su nakon jedne i nakon dve godine ponovo primenili neverbalni test inteligencije na istim učenicima. U oba navrata deca koja su identifikovana kao deca koja će doživeti intelektualni procvat su ostvarila veći napredak na testovima inteligencije u odnosu na kontrolnu grupu. Nastavnička očekivanja su uticala na ponašanje nastavnika, kreirajući tako efekat samoispunjućeg proročanstva – efekat samoispunjućeg proročanstva se javlja kada naša početna, netačna uverenja vode sopstvenom ostvarenju (Weinstein, 2002, prema Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006).

Široko prihvaćeno objašnjenje uticaja nastavničkih očekivanja jeste da se nastavnici na različit način ponašaju prema učenicima zavisno od očekivanja koja imaju od njih (Good & Brophy, 1980, prema Cotton, 1989). Ponašanje nastavnika nosi poruku za učenike o načinu na koji se od njih očekuje da se ponašaju u učionici i o postignuću koje se očekuje da ostvare, što dalje utiče na self-koncept i motivaciju učenika, ponašanje u odeljenju i interakciju sa nastavnikom. Nalazi istraživanja pokazuju da očekivanja od pojedinca izazivaju reakcije koje su u skladu sa očekivanjima (Rogers, 2009), odnosno, u ovom kontekstu, učenici se konformiraju očekivanjima nastavnika.

Kada se pojavila knjiga „Pigmalion u razredu“, izazvala je velike kontroverze. Dok je jedna strana podvrgla istraživanje oštrim metodološkim kritikama, druga strana je nalaze istraživanja prihvatila kao dokaz da nastavnička očekivanja imaju značajnu ulogu u kreiranju društvene nejednakosti i nepravde. Ovde ćemo se osvrnuti na nekoliko ključnih pitanja koja se odnose na nastavnička očekivanja, oslanjajući se prvenstveno na pregled koji su dali Jussim i Harber (Jussim & Harber, 2005).

Da li samoispunjuće proročanstvo zaista postoji?

Diskusije o efektu samoispunjućeg proročanstva se kreću od naglašavanja značaja koji nastavnička očekivanja imaju za učenika, preko ukazivanja na minimalan efekat ovih očekivanja, pa sve do njihovog potpunog poricanja (Jussim & Harber, 2005). Iako nalazi Rozentala i Džekobsonove nisu nikada u potpunosti replicirani (Brophy, 1982), istraživanja pokazuju da efekat samoispunjućeg proročanstva zasta postoji, ali da su njegovi efekti mali - prosečno $r= 0.1$ do 0.2 (npr. Babad, 1993, Brophy, 1982, Jussim et al., 1998, Weinstein, 2002, prema Rubie-Davies et al.,

2006; Rosenthal & Rubin, 1978, prema Jussim & Harber, 2005). Jedno od mogućih objašnjenja malog efekta samoispunjućeg proročanstva jeste da su nastavnička očekivanja u velikoj meri tačna, odnosno da u njihovoj osnovi ne stoje netačna uverenja o učeniku. Istraživanja koja su se bavila tačnošću nastavničkih očekivanja (Jussim & Eccles, 1992; Jussim et al., 1996, Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002, prema Jussim & Harber, 2005) idu u prilog ovoj pretpostavi.

Da li se efekat nastavničkih očekivanja akumulira tokom vremena?

Rezultati istraživanja Smita i saradnika (Smith, Jussim & Eccles, 1999) ukazuju da, iako je efekat samoispunjućeg proročanstva relativno slab, njegovo prisustvo tokom vremena je iznenađujuće stabilno. Naime, njihovi rezultati pokazuju da nastavnička uverenja o potencijalima učenika mogu uticati na učenike nekoliko godina nakon inicijalnog kontakta. Još jedan od nalaza ovog istraživanja jeste da su učenici koji su u sedmom razredu označeni kao učenici u odnosu na koje postoje visoka očekivanja tokom srednje škole uzimali više naprednih kurseva iz matematike u odnosu na učenike od kojih se malo očekivalo. Ovaj fenomen se naziva efekat akumuliranih očekivanja i predstavlja proces u kom se samoispunjuća proročanstva akumuliraju iz više izvora i tokom dužeg perioda vremena. Tako, na primer, učenici iz porodica visokog socio-ekonomskog statusa kontinuirano imaju koristi zbog visokih očekivanja koja nastavnici imaju u odnosu na njih, odnosno deca iz marginalizovanih grupa bivaju dosledno sputavana niskim nastavničkim očekivanjima. Jussim i Harber (2005) u svom pregledu istraživanja navode donekle kontradiktorne rezultate, pokazujući da u školskom kontekstu postoji mali efekat akumuliranog samoispunjućeg proročanstva iz više izvora, dok akumuliranje tokom vremena nije registrovano, već se čak primećuje slabljenje ovog efekta tokom vremena.

Da li postoje negativni efekti samoispunjućeg proročanstva?

Samoispunjuća očekivanja mogu imati i pozitivne i negativne efekte². Pokazalo se da su učenici koji ne ispoljavaju ponašanje koje je u skladu sa nastavničkim očekivanjima pod rizikom od podbacivanja i ispoljavanja ometajućeg ponašanja (Lane et al., 2003, prema Kesterston, 2012). Jussim i Harber (2005) opisujući Pigmalion studiju izveštavaju o sličnom fenomenu. Oni navode da što su deca iz kontrolne grupe (u odnosu na koju nisu indukovana očekivanja) pokazivala veći napredak na testovima inteligencije, to su od strane nastavnika opažana kao slabije prilagođena, manje interesantna i u lošijim odnosima sa vršnjacima iz odeljenja. Izgledalo je da nastavnici aktivno ispoljavaju hostilnost prema učenicima koji su pokazivali neočekivani intelektualni napredak.

² Razlikuju se dve vrste samoispunjućih proročanstava poznata kao Golem efekat i Galatea efekat. Golem efekat predstavlja neželjene i negativne efekte koji su rezultat niskih nastavničkih očekivanja koja sputavaju akademski napredak učenika. S druge strane, Galatea efekat predstavlja pozitivne i poželjne efekte koji su rezultat visokih nastavničkih očekivanja koja podstiču akademski napredak učenika (Coleman, 2009).

Moderatori nastavničkih očekivanja

Pigmalion studija je pokazala da je potencijalni uticaj koji nastavnici imaju na postignuće učenika zasnovan na njihovoj predstavi o učeniku, odnosno da uverenja nastavnika imaju moć da konstruišu socijalnu realnost. Tako na primer, Merton (Merton, 1948, prema Kesterston, 2012) navodi da očekivanja nastavnika mogu oblikovati i održavati etničku i rasnu diskriminaciju. Istraživanja koja su se bavila ovom temom polaze od pretpostavke da nastavnički stereotipi u pogledu pola, etničke pripadnosti i socio-ekonomskog statusa vode sniženim očekivanjima od učenika koji pripadaju ovim grupama, aktivirajući na taj način samoispunjuće proročanstvo koje može uticati na akademski uspeh učenika. Istraživanje nastavničkih očekivanja Kliftona i saradnika (Clifton et al., 1986, prema Kesterston, 2012) pokazuje da posle intelektualnih sposobnosti, etnička pripadnost ima najveći efekat na očekivanja.

Iz svega navedenog mogu se izvući sledeći zaključci: (a) samoispunjujuće proročanstvo je fenomen koji postoji u odeljenjima, ali koji tipično pokazuje mali efekat na postignuća učenika; (b) još uvek nije jasno da li se ovaj efekat akumulira tokom vremena; (c) samoispunjujuće proročanstvo snažnije deluje u slučaju učenika koji su pripadnici stigmatiziranih grupa; (d) nastavnička očekivanja mogu imati negativne i pozitivne posledice po učenike (e) verovatno je da očekivanja nastavnika predviđaju ishode učenika iz razloga što nastavnici formiraju očekivanja polazeći uglavnom od tačnih pretpostavki o učenicima.

Očekivanja nastavnika na nivou odeljenja

Skorija istraživanja pomeraju fokus sa dijadne interakcije nastavnik-učenik na izučavanje nastavničkih očekivanja na nivou odeljenja. Meta-analiza sprovedena na 136 istraživanja uticaja nastavničkih očekivanja na pojedinačne učenike (Harris & Rosenthal, 1985, prema Rubie-Davis, 2010) pokazala je da su za razumevanje visokih nastavničkih očekivanja od strane učenika najznačajniji kreiranje tople socio-emocionalne klime i uključivanje izazovnijeg materijala u nastavu, što jesu faktori usmereni na odeljenje, pre nego na pojedinačnog učenika.

Rubi-Dejvis (Rubie-Davies, 2007, Rubie-Davis, 2010) je, na primer, pokazala da nastavnici koji imaju visoka očekivanja na nivou odeljenja na drugačiji način stupaju u interakciju sa učenicima u odnosu na nastavnike koji imaju niska očekivanja na nivou odeljenja. Tako, nastavnici koji imaju visoka očekivanja od odeljenja u celini promovišu rad u grupama koje su heterogene u pogledu sposobnosti, podstiču autonomiju učenika tokom učenja, pažljivo objašnjavaju nove pojmove, pružaju učenicima redovnu i jasnu povratnu informaciju, adekvatno upravljaju ponašanjem učenika i postavljaju mnogo pitanja otvorenog tipa. S druge strane, nastavnici koji imaju generalno niska očekivanja od svih učenika, kreiraju grupe koje su homogene prema nivou sposobnosti, kontrolišu i usmeravaju proces učenja učenika, često daju instrukcije koje se odnose na sled aktivnosti, negativno reaguju na ometajuća ponašanja učenika i uglavnom postavljaju pitanja zatvorenog tipa.

Navedena istraživanja upućuju na značaj kreiranja pozitivnog, podržavajućeg socio-emocionalnog okruženja, korišćenja jasnih instrukcija i davanje redovne po-

vratne informacije, kao i formiranja visokih očekivanja od svih učenika, kao faktora koji pozitivno utiču na učenje učenika (Rubie-Davies, 2010).

Implicitne teorije inteligencije

Pored navedenog, na ciljeve, očekivanja i ponašanje nastavnika mogu uticati njihove implicitne teorije o inteligenciji. Kerol Dvek razlikuje (Dweck, 1999, prema Blackwell, Trzesniewski & Dweck., 2007) dve vrste implicitnih teorija inteligencije. Tako, neki ljudi veruju da je inteligencija nepromenljiva, statična (*an entity theory*), dok drugi smatraju da je inteligencija promenljiva sposobnost koja se može razvijati (*an incremental theory*). Eliot i Dvekova (Elliot & Dweck, 1988, prema Mickovska, 2009) navode da osobe koje inteligenciju opažaju kao statičnu obično za sebe postavljaju ciljeve postignuća (pokušavajući da dokažu svoje sposobnosti), dok osobe koje veruju da je inteligencija promenljiva uglavnom postavljaju ciljeve učenja (usmerene na unapređivanje veština i znanja i usvajanje novih kompetencija). Prema ovim autorima, ključna razlika između ova dva viđenja inteligencije, na nivou ponašanja, jeste u funkciji ponašanja – dokazivanje sposobnosti naspram unapređivanja sposobnosti.

Istraživanje koje je sproveda Li (Lee, 1996) pokazuje da su implicitne teorije inteligencije značajne u školskom kontekstu. Ona navodi da nastavnici koji inteligenciju opažaju kao statičnu veruju da je sposobnost učenja učenika (šta i u kom stepenu mogu naučiti) unapred određena intelektualnim sposobnostima učenika, dok nastavnici koji inteligenciju opažaju kao dinamičnu veruju da sva deca mogu učiti ukoliko im je pružena adekvatna podrška. Međutim, ova razlika se ne zadržava samo na nivou implicitnih teorija, već utiče i na ponašanje nastavnika u interakciji sa učenicima. Nastavnici koji imaju statično viđenje inteligencije su u većoj meri podložni uticaju sopstvenih percepcija i očekivanja od učenika u odnosu na nastavnike koji imaju dinamično viđenje inteligencije.

Implicitne teorije inteligencije nastavnika su, između ostalog, značajne jer imaju snažan uticaj na formiranje učeničkog shvatanja inteligencije (Oakes, Wells, Jones & Datnow 1997), koje dalje utiče na motivaciju i postignuće učenika (Dweck, 1999, prema Jones, Bryant, Snyder & Malone, 2012). Naime, implicitne teorije inteligencije učenika su pod snažnim uticajem nastavničke prakse, posebno pod uticajem povratne informacije koju nastavnik daje učeniku nakon uspeha, odnosno neuspeha (Mickovska, 2009). Povratna informacija koja je usmerena na relativno trajne karakteristike učenika (npr. inteligenciju, dobrotu, vrednoću) sugerise da su ove karakteristike nepromenljive. S druge strane, povratna informacija usmerena na postignuće učenika kroz osvrt na korišćene strategije i/ili uloženi trud, upućuje da su uzroci uspeha/neuspeha podložni promeni (Dweck, Chiu & Hong 1995).

Pored značaja nastavničkih implicitnih teorija inteligencije, istraživanja ukazuju da su implicitne teorije inteligencije učenika ključni faktor koji određuje njihov motivacioni stil u učenju (Blackwell et al., 2007). Učenici koji inteligenciju opažaju kao nepromenljivu teže da usvoje maladaptivan motivacioni stil (npr. naučenu bespomoćnost), smatrajući da oni ne mogu uraditi ništa da unaprede svoje sposobnosti, a samim

tim i svoje postignuće, te u slučaju neuspeha odustaju od aktivnosti/zadataka. S druge strane, učenici koji inteligenciju opažaju kao promenljivu, teže da u narednim aktivnostima/zadacima, nakon doživljenog neuspeha, ulože više truda (Mickovska, 2009). Istraživanje koje su sprovedi Blekvel i saradnici (Blackwell et al., 2007) pokazuje da adolescenti koji imaju dinamično viđenje inteligencije postavljaju pred sebe izazovnije ciljeve za učenje, imaju pozitivnija uverenja u pogledu celishodnosti ulaganja truda, imaju manje atribucija usmerenih na sopstvenu bespomoćnost, što za posledicu ima da ovi učenici biraju pozitivnije, na trudu zasnovane strategije kao odgovor na neuspeh, odnosno ispoljavaju funkcionalni stil atribucije.

Vajnerova teorija atribucije

„Šta nastavnici vide kao uzroke uspeha i neuspeha učenika?” i “Šta učenici vide kao uzroke svog uspeha i neuspeha?” jesu neka od pitanja kojima se bavi atribuciona teorija, koja je zasnovana na pretpostavci da ljudi teže da razumeju uzroke određenih događaja i da daju značenje svetu oko sebe.

Vajner (Weiner, 2000, 2010; Hareli & Weiner, 2002) predlaže taksonomiju kauzalnih atribucija organizovanu duž tri empirijski zasnovane dimenzije: stabilnosti, lokusa i mogućnosti kontrole (Tabela 1). Dimenzija *stabilnosti* ukazuje na trajanje uzroka. Neki uzroci, kakav je talenat za matematiku, su opaženi kao stabilni, konstantni, dok su neki drugi, kakva je slučajnost, opaženi kao nestabilni ili privremeni. Ova dimenzija je povezana sa budućim očekivanjima uspeha ili neuspeha. Na primer, ukoliko učenik pripiše svoj neuspeh na testu stabilnim faktorima, kakvi se sposobnosti ili zahtevnost predmeta, on će i ubuduće očekivati neuspeh na testu iz tog predmeta. Međutim, ako ovaj neuspeh pripiše nestabilnim faktorima, kakvi su trud i raspoloženje, može se nadati boljim rezultatima u budućnosti. Sledeća dimenzija jeste *lokus* - ukazuje da li pojedinac svoje postignuće pripisuje unutrašnjim ili spoljašnjim faktorima. Ova dimenzija izaziva emocije povezane sa samopoštovanjem i samouverenošću. Ako je uspeh ili neuspeh atribuiran unutrašnjim faktorima, kakve su sposobnosti, uspeh će voditi osećanju ponosa i jačanju motivacije, dok će neuspeh negativno uticati na samopoštovanje učenika. Dimenzija *mogućnost kontrole* ukazuje da li osoba opaža da ima kontrolu nad ishodima i povezana je sa osećanjima besa, sažaljenja, zahvalnosti ili stida. Ukoliko smatramo da smo mi odgovorni za sopstveni neuspeh, možemo osećati krivicu, dok ćemo ponos osećati ukoliko opažamo da smo mi odgovorni za sopstveni uspeh.

Tabela 1. *Ilustracija Vajnerove teorije atribucija na primeru uzroka neuspeha na testu.*³

Taksonomija dimenzija	Uzroci neuspeha
Unutrašnji-stabilan-nekontrolabilan	Nemam talenat.
Unutrašnji-stabilan-kontrolabilan	Nikada ne učim.
Unutrašnji-nestabilan-nekontrolabilan	Bio sam bolestan kada sam radio test.
Unutrašnji-nestabilan-kontrolabilan	Nisam učio za ovaj test.
Spoljašnji-stabilan-nekontrolabilan	Škola postavlja visoke zahteve pred nas.
Spoljašnji-stabilan-kontrolabilan	Nastavnik je pristrasan.
Spoljašnji-nestabilan-nekontrolabilan	Nisam imao sreće.
Spoljašnji-nestabilan-kontrolabilan	Prijatelji mi nisu pomogli u učenju.

U okviru atribucione teorije možemo govoriti i o određenim atribucionim stilovima, odnosno relativno doslednim i trajnim načinima atribuiranja uzroka događajima. Zavisno od načina na koji učenik teži da objasni svoj uspeh ili neuspeh, razlikuju se funkcionalni i disfunkcionalni stil atribucije. Funkcionalni stil atribucije označava tendenciju individue da svoj uspeh pripiše sposobnostima i uloženom naporu, a da svoje neuspehe pripiše nedovoljnom trudu ili lošim strategijama učenja. Ove funkcionalne atribucije su povezane sa dubljim kognitivnim procesima, uspešnijim učenjem i boljim postignućem, kao i sa funkcionalnom motivacionom orijentacijom i ponašnjima kakvi su pozitivni afekat, efikasnost, visoka očekivanja, istrajnost i trud (Weiner, 1986, prema Boekaerts, Pintrich & Zeidner 2000). Osobe sa disfunkcionalnim stilom atribucije teže da sopstvene uspehe i neuspehe pripišu spoljašnjim uzrocima, ili pak kad su u pitanju neuspesi, nedostatku sposobnosti. Ovaj atribucionni stil vodi razvoju naučene bespomoćnosti kod učenika, slabljenju motivacije i kreiranju očekivanja neuspeha.

Vajnerova teorija, takođe, predviđa i emocionalne posledice atribucija (Fiske & Shelley, 2008). U tipičnoj situaciji ljudi prvo određuju da li su uspeli ili ne da ostvare određeni cilj, što izaziva osećanje zadovoljstva, odnosno nezadovoljstva. Osećanja zadovoljstva i nezadovoljstva nisu povezana sa atribucijama, već sa ishodom zadataka, odnosno povezana su sa onim što se desilo pre nego sa onim zbog čega se nešto desilo (Weiner, 2010). Nakon toga, obično se usmeravamo na kauzalne atribucije tog ishoda, koje izazivaju specifične emocionalne odgovore (Tabela 2).

Tabela 2. *Povezanost atribucija i emocija u Vajnerovom modelu.*⁴

Atribucije ishoda	Osećanja
Unutrašnji uzrok uspeha (npr. talenat)	Ponos
Unutrašnji kontrolabilan uzrok neuspeha (npr. nedovoljan trud)	Krivica i žaljenje
Unutrašnji nekontrolabilan uzrok neuspeha (npr. niske sposobnosti)	Stid i poniženost
Stabilan uzrok neuspeha (npr. nepravedan nastavnik)	Bespomoćnost
Nestabilan uzrok neuspeha (npr. loša sreća)	Nada

³ Preuzeto iz: Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. New Jersey: Person Education, Inc.

⁴ Preuzeto iz: Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.

Lokus utiče na osećanje ponosa u situaciji uspeha i jačanje samopoštovanja. Učenik može biti srećan pošto je dobio visoku ocenu na testu, ali neće biti ponosan ako zna da taj nastavnik svima daje visoke ocene. Mogućnost kontrole zajedno sa lokusom određuje da li će se u situaciji neuspeha javiti krivica ili stid. Pripisivanje neuspeha nedovoljnom trudu, koji je unutrašnji i kontrolabilan, uglavnom proizvodi osećanje krivice, dok pripisivanje neuspeha niskim sposobnostima, koje su unutrašnje, ali nekontrolabilne, često izaziva osećanje sramote, stida i poniženosti. Dimenzija *mogućnost kontrole* utiče i na ostala osećanja, posebno na ljutnju i saosećanje. I na kraju, očekivanje uspeha, zajedno sa osećanjima ponosa, krivice i stida, određuje buduće ponašanje. Odnosno, ponašanje zavisi od misli i osećanja (Weiner, 2000). Na primer, učenikova odluka da upiše Matematički fakultet je verovatno delimično određena njegovim atribucijama uspeha i/ili neuspeha na testovima iz matematike u prošlosti, i osećanjima koje su te atribucije izazivale.

Međutim, iako je u ljudskoj prirodi da traga za uzrocima događaja, Vajner navodi da ljudi ne pokušavaju uvek da odrede uzrok događaja. Ishodi koji su opaženi kao negativni, neočekivani i/ili značajni su ishodi za koje će pojedinac tražiti uzroke (Weiner, 2000).

Uticaj atribucija na ponašanje nastavnika i učenika

Očekivanja budućeg uspeha i/ili neuspeha i emocije koje pojedinac doživljava kao rezultat procesa atribucije teže da odrede buduće ponašanje. Istraživanja pokazuju da do poboljšanja akademskog postignuća dolazi kada učenik akademske ishode atribuirati faktorima kakvi su trud i strategije učenja, dok je akademsko postignuće oslabljeno kada učenik akademske neuspehe pripisuje faktorima kakvi su sreća i niske sposobnosti (Weiner, 1986, prema Boekaerts et al., 2000). Kao posledica, učenici koji neuspeh na testu pripisuju nestabilnim faktorima (npr. nedovoljnom trudu), moći će formirati očekivanja budućeg uspeha, što će pojačati motivaciju za ulaganje truda u budućnosti. Nasuprot tome, učenici koji svoje neuspehe pripisuju stabilnim faktorima, formiraju očekivanja budućih neuspeha, gubeći pri tom motivaciju da se bave aktivnošću u kojoj očekuju da će doživeti neuspeh.

Istraživanja pokazuju da atribucije nastavnika utiču na afektivne reakcije i ponašanje nastavnika u odeljenju (Brophy & Good, 1974, prema Kesterston, 2012; Giavrimis & Papanis, 2009; Soodak & Podell, 1994). Ukoliko je nastavnik, u pogledu sopstvenih sposobnosti, siguran da podučava učenike sa posebnim obrazovnim potrebama ili nemotivisane učenike (unutrašnji lokus) i opaža da ima kontrolu nad kvalitetom nastave (mogućnost kontrole), verovatno je da će verovati da ima snažan uticaj na učenička postignuća i motivaciju, odnosno ispoljavaće visoku samoefikasnost.

Nastavnici akademske neuspehe učenika obično pripisuju sposobnostima (nekontrolabilni) i trudu (kontrolabilni) (Burger et al., 1982, prema Kesterston, 2012), manifestujući svoje atribucije kroz ponašanje prema učeniku, utičući tako na ponašanje i akademsko postignuće učenika, ali i na način na koji će učenici atribuirati

svoje uspehe i neuspehe u budućnosti (Georgiou, 2008, prema Riley & Ungerleider, 2012).

Georgiu i saradnici (Georgiou, Christou, Stavrinides, Panaoura, 2002) su sproveli istraživanje sa ciljem da ispituju vezu između nastavničkih atribucija o akademskom neuspehu učenika i ponašanja nastavnika prema neuspešnim učenicima. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su nastavničke atribucije neuspeha učenika povezane sa ponašanjem nastavnika prema učeniku koji je akademski neuspešan. Naime, nastavnici teže da u odnosu sa akademski neuspešnim učenikom ispoljavaju više sažaljenja i manje ljutnje kada niska učenička postignuća atribuiraju učeničkim niskim sposobnostima, nego kada ova postignuća atribuiraju nedovoljnom trudu. Takođe, nastavnici su u manjoj meri bili spremni da prihvate odgovornost za neuspeh učenika, ako su opažali da učenik nije uložio dovoljno truda. Ovi nalazi sugerišu da je intepretacija jednog ishoda značajnija od samog ishoda. U istraživanju nisu dobijene značajne veze između samoefikasnosti nastavnika i atribucija neuspeha, ali je pokazano da samoefikasnost pozitivno korelira sa prihvatanjem deteta i istrajavanjem u pružanju podrške, dok negativno korelira sa ispoljavanjem besa u situacijama akademskog neuspeha učenika. Iz svega navedenog može se zaključiti da će učenici koji imaju teškoće u ostvarivanju akademskih postignuća dobiti bolju i dosledniju podršku od nastavnika koji imaju visoku samoefikasnost, spremni su da prihvate odgovornost za neuspeh učenika, i rad sa akademski neuspešnim učenikom opažaju kao izazov, pre nego kao problem.

Pored navedenog, atribucije utiču na percepciju odgovornosti nastavnika za postignuće učenika (Giavrimis & Papanis, 2009). Tako, na primer, istraživanja ukazuju da nastavnici generalno teže da neuspehe učenika pripisuju faktorima unutar porodice ili unutar samog deteta (Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994). Ovo su tzv. atribucije usmerene na jačanje sopstvenog ega, koje imaju za cilj da zaštite samopoštovanje nastavnika u situaciji neuspeha. Pored atribucija usmerenih na jačanje sopstvenog ega, nastavnici mogu imati atribucije usmerene na zaštitu učenika, koje se ogledaju u pripisivanju uspeha učeniku, a neuspeha nastavniku.

Vajnerova teorija atribucija je poslužila i kao okvir za razumevanje uzroka napuštanja školovanja pripadnika marginalizovanih grupa. Van Lar (Van Laar, 2000) je ispitivala razloge zbog kojih Crnci češće napuštaju školovanje u odnosu na Belce, suprotstavljajući dve različite interpretacije atribucija. Jedno objašnjenje je glasilo da Crnci napuštaju školovanje jer uzrok sopstvene akademske neuspešnosti vide u niskim sposobnostima, koje predstavljaju unutrašnji i stabilan uzrok. S obzirom da je sposobnost unutrašnji uzrok, to dovodi do narušavanja njihovog samopoštovanja i očekivanja budućih neuspeha. Nisko samopoštovanje i niska očekivanja uspeha za rezultat imaju napuštanje školovanja. Ova pretpostavka se naziva hipoteza unutrašnje atribucije. Alternativno objašnjenje kaže da učenici Crnci pripisuju svoje neuspehe spoljašnjim preprekama, posebno rasizmu i diskriminaciji, te je njihovo samopoštovanje očuvano. Međutim, opaženi uzrok je stabilan, te i u ovom slučaju postoje niska očekivanja uspeha. Uz to, ovako definisan uzrok neuspeha je opažen kao kontrolabilan od strane drugih, što izaziva emociju besa. Ovo je tzv. hipoteza

spoljašnje atribucije. Van Lar navodi brojna istraživanja koja ukazuju da među učenicima ne postoji razlika u pogledu samopoštovanja zavisno od boje kože, čime se pruža empirijski oslonac hipotezi spoljašnje atribucije.

Od posebnog značaja je podatak da promena u kauzalnim uverenjima vodi promenama u ponašanju usmerenom na postignuće (Weiner, 2010). Na primer, Peri i saradnici (Perry et al., 1993, prema Weiner, 2010) su dokumentovali da intervencije usmerene na menjanje atribucija neuspešnih učenika, od opažanja niskih sposobnosti do opažanja nedovoljno uloženog truda, vode boljem postignuću.

Zaključna razmatranja

Najveći deo istraživanja u ovoj oblasti u središte stavlja interakciju između nastavnika i učenika. Ovim prikazom pokušali smo otići korak dalje i razmotriti faktore koji utiču na ovaj odnos. Ono što je, čini se, važno navesti jeste da očekivanja, atribucije, implicitne teorije nisu lični, privatni procesi, već da oni nastaju u interakcijama i imaju značajan uticaj na socijalno okruženje u kom se nalazimo. Pored značaja posmatranja nastavnika i učenika, prvenstveno kao celovitih osoba, ova istraživanja sugerišu i značaj sagledavanja interakcije nastavnik-učenik, i obrazovanja uopšte, u širem kontekstu. Tako, na primer, ovaj pregled ukazuje da su opisanim fenomenima u najvećoj meri podložni pripadnici marginalizovanih grupa (Jussim & Harber, 2005; Kesterston, 2012), odnosno da u njihovom slučaju ovi fenomeni uglavnom za posledicu imaju održavanje, ili čak produbljavanje društvenih nejednakosti. Akademski neuspeh se više ne posmatra kao primarna posledica faktora unutar deteta, već pre kao sekundarna posledica šireg okruženja u kom dete živi. Stereotipi i predrasude koje postoje u društvu počinju da se prepoznaju kao prepreke razvoju, učenju i napredovanju članova marginalizovanih grupa (Van Laar, 2000). U kontekstu teorije etiketiranja, stereotipi koji postoje u određenom društvu utiču na etiketiranje dece, pripadnika određene grupe, kreirajući očekivanja nastavnika i usmeravajući njihovo ponašanje. Ovakvi nalazi upućuju na značaj bavljenja stereotipima, uverenjima i očekivanjima nastavnika kroz proces inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja.

Još jedan zaključak, koji iz navedenih istraživanja proizilazi, jeste da atribucije nisu nepromenljive, kao i da promene atribucija izazivaju promenu u ponašanju pojedinca. Tako, na primer, disfunkcionalni stil nastao usled akumuliranja iskustava neuspeha može biti zamenjen funkcionalnim stilom kroz interakciju u kojoj se naglašava značaj truda i strategija učenja za akademsko postignuće. Ovo zahteva preispitivanje atribucija nastavnika, s obzirom na značaj koji nastavnici imaju za postignuće učenika (Hattie, 2009; Nordenbo et al., 2010).

I na kraju, moguće je izvući implikacije nalaza prikazanih istraživanja za školsku klimu, prvenstveno za vrednosti koje se promovišu u školi. Naime, od prvobitnog fokusiranja na nastavnika i učenika, istraživanja sada poseban naglasak stavljaju na uticaj školske klime na učenje i razvoj učenika. Kreiranje toplog socio-emocio-

nalnog okruženja u kojem postoje visoka očekivanja od svih učenika, i u kom se ulaganje i napor postavljaju kao vrednosti kojima treba težiti, možda mogu učiniti školu kontekstom u kom se teže smanjiti društvene nejednakosti.

Literatura

1. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, Vol. 78, No. 1*, 246–263.
2. Brophy, J. E. (1982). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Michigan State University: Institute for Research on Teaching.
3. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
4. Coleman, A. M. (2009). *A dictionary of psychology* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
5. Cotton, K. (1989). *Expectations and student outcomes*. School Improvement Research Series. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
6. Dweck, C. S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry, Vol. 6, No. 4*, 267–285.
7. Fiske, S. T. & Shelley, E. T. (2008). *Social cognition – From brains to culture*. McGraw-Hill Higher Education.
8. Gates, J. (2010). Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roeper Review, 32*, 200–206.
9. Georgiou S., Christou, C., Stavrinides, P., Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior towards the failing student. *Psychology in the Schools, 39 (5)*, 583–595.
10. Giavrimis, P., Papanis, E. (2009). Greek teacher’s perceptions about “efficient” and “non-efficient” students development of an attribution questionnaire for teachers in the north Aegean region. *The Journal of International Social Research, Vol. 2/8*, 191–199.
11. Hareli, S., Weiner, B. (2002). Social Emotions and Personality Inferences: A Scaffold for a New Direction in the Study of Achievement Motivation. *Educational Psychologist, 37 (3)*, 183–193.
12. Hargreaves, D. S., Hester, S., Mellor, F. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
13. Hargreaves, D. S. (1972). *Interpersonal realtions and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
14. Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge, London: Taylor & Francis group.
15. Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research, Vol. 70, No 2*, 151–179.

16. Jones, B. D., Bryant, L. H., Snyder, J. D., Malone, D. (2012). Preservice and in-service teachers' implicit theories of intelligence. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 39, No. 2, 87–101.
17. Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2, No. 9, 131–155.
18. Jussim, L. & Eccles, J. S. (1992). Teacher Expectations II: Construction and Reflection of Student Achievement. *Journal of Psychology and Social Psychology*, Vol. 63, No. 6, 947–961.
19. Kesterston, J. S. (2012). *The effects of labeling and teacher knowledge of autism on attributions made about students with autism spectrum disorders*. PhD Thesis. Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University.
20. Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conceptions of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31 (2), 1–12.
21. Mickovska, A. (2009). A comparative analysis of Macedonian and English teachers' implicit theories of pupils' intelligence and motivation. *Journal of European Psychology Students*, Vol. 1, No.1, 1–10.
22. Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Søgaaard Larsen, M., Uljens, M., Fibæk Laursen, P., & Eiliv Hauge, T. (2010). *Input, process, and learning in primary and lower secondary schools – a systematic review*. Copenhagen: Danish clearinghouse for educational research.
23. Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482–510.
24. Poulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, Issue 4, 559–581.
25. Riley, T. & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education*, 35, 2, 303–333.
26. Rogers, C. M. (2009). *The relationship between teachers' implicit theories of intelligence and their beliefs about teaching higher-order thinking skills to low-achieving students*. (Doctoral dissertation). Retrived from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 305160694)
27. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
28. Rubie-Davis, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121–135.
29. Rubie-Davis, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 289–306.
30. Rubie-Davis, C. M., Hattie, J., Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educatio-*

- nal Psychology*, 76, 429–444.
31. Smith, A., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 548–565.
 32. Soodak, L. C., Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, Vol. 88, No 1, 44–51.
 33. Van Laar, C. (2000). The Paradox of Low Academic Achievement but High Self-Esteem in African American Students: An Attributional Account. *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 1, 33–61.
 34. Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.
 35. Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No. 1, 1–14.
 36. Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. New Jersey: Person Education, Inc.

Olja Jovanović

THE EFFECTS OF TEACHERS' IMPLICIT BELIEFS ON THE STUDENTS' LEARNING AND DEVELOPMENT

Abstract

The article aimed at describing implicit teacher beliefs influencing at students' learning and development. Different aspects of implicit teacher beliefs have been analyzed. The author gives review of the impact of student labeling in the classroom, teacher expectations and implicit theories about intelligence, as well as importance of causal attributions in the context of Weiner's attribution theory. Implications for education are derived.

Keywords: Teacher expectations, Labeling, Implicit theories of intelligence, Attribution theory.