

Mag. Milena Košak Babuder

Kako pretrgati začarani krog revščine v izobraževanju

Povzetek: Vse preveč otrok, ki živijo v revščini, začne in konča svoje šolanje z izobraževalno neuspešnostjo in socialno izključenostjo, zato se v nadaljnjem življenju soočajo z brezposelnostjo, revščino in boleznimi. Strategije, znanje, vedenje in norme, ki jih revni otroci prinesejo v šolsko okolje, se največkrat ne ujemajo s tistimi, ki jih pričakuje šola, in so pogosto razlog za učno neuspešnost in socialno izključenost. Razumevanje ozadja učnih težav in težav socialnega vključevanja lahko pripomore k oblikovanju učinkovitih pedagoških programov za otroke iz revnih družin v zakonsko dostopnih oblikah pomoči, ki bi bile usmerjene tako v premagovanje učnih težav kot tudi v razvijanje socialnih spretnosti za uspešno vključevanje otrok v socialno okolje.

Izsledki raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, kažejo, da se otroci, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v večini opazovanih spremenljivk strukturno razlikujejo od skupine otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike med vzorcem otrok kažejo na drugačnost znanja in strategij, s katerimi otroci vstopajo v šolsko okolje. Pri preostalih spremenljivkah, ki ocenjujejo temeljne pogoje za uspešno učenje, izobraževalno uspešnost in socialno vključenost, so med skupinama statistično pomembne razlike.

Ključne besede: revščina, učna uspešnost, socialna vključenost, samopodoba, programi pomoči.

UDK: 37.015.4

Strokovni prispevek

Mag. Milena Košak Babuder, profesorica defektologije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani

1 Uvod

Otroci iz revnih družin pogosteje dosegajo slabše izobraževalne dosežke v formalnem izobraževanju ter se pogosto soočajo z zgodnjim šolskim neuspehom in socialno izključenostjo. Vpliv revščine na učno uspešnost in socialno vključenost otrok ugotavljajo in dokazujejo v svojih študijah številni tuji in domači raziskovalci.

V Združenih državah Amerike so leta 1994 objavili obsežno poročilo o odnosu med dohodkom staršev in izobraževalnimi dosežki, v katerem so ugotovili, da revščina omejuje izobraževalne dosežke in da je njen učinek na uspešno dokončanje števila let šolanja statistično pomemben (Haveman in Wolfe 1994, 1995). Podobno ugotavljajo tudi longitudinalne študije PSID in NLSY (PSID – Panel Study of Income Dynamics, NLSY – National Longitudinal Survey of Youth), da status revščine negativno vpliva na dokončanje srednje šole in pridobljeno število let šolanja (Teachman, Paasch, Day in Carver 1997).

V Veliki Britaniji so na podlagi podatkov longitudinalne študije (National Child Development Study), v kateri so spremljali izobraževalni in socialni razvoj otrok, rojenih leta 1958, iz različnih okolij, avtorji Davie s sodelavci (1972, po Mittler 2000) ter Wedge in Prosser (1973, po Mittler 2000) ugotovili, da je študija zajela skupino socialno-ekonomsko prikrajšanih otrok od rojstva. Njihove ugotovitve kažejo na močno povezanost med socialnim ozadjem in izobraževalnimi rezultati, saj je imelo pri sedmem letu starosti petkrat več otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanega okolja bralne težave v primerjavi z otroki iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Otroci iz socialno prikrajšanega okolja so pri enajstih letih za tri leta zaostajali za sovrstniki pri matematiki in branju, pri šestnajstih letih pa je kar 75 % teh učencev dosegalo podpovprečne rezultate pri branju in matematiki in so pogosteje kazali vedenjske težave. Pri triintridesetih letih je bila za ženske iz te skupine, ki so dosegale nizko stopnjo pismenosti, petkrat večja verjetnost, da so depresivne, da se počutijo izključene in imajo težave v vsakodnevem socialnem življenju. Po ugotovitvah britanskega

Centra za longitudinalne študije ter Feinsteina in Symonsa (1999) je tudi longitudinalna študija, v kateri so spremljali otroke, rojene leta 1970, vse do današnjih dni, pokazala podobne rezultate kot Nacionalna študija (National Child Development Study) oseb, rojenih leta 1958 (Mittler 2000).

V obširni longitudinalni študiji, v kateri so v Angliji spremljali 1700 ljudi od rojstva do sedemintridesetega leta, je bila ugotovljena statistično pomembna povezanost med socioekonomskim statusom družine in funkcionalno pismenostjo oseb v obdobju odraslosti, in sicer višji, kot je socioekonomski status družine, v kateri se rodi otrok, bolje je le-ta funkcionalno opismenjen v dobi odraslosti. Osebe, ki so bile pri sedemintridesetih letih funkcionalno slabše opismenjene, so izhajale iz revnih družin, njihovi starši so končali šolanje pri šestnajstih letih, pogosto so bili brezposelni ali so hitro izgubili službo, otrokom so nudili malo spodbud, doma so imeli malo knjig itn. (Parson in Bynner 1998)

Tudi avtorji Galeša, Gartner in Palir (1972) ter Toličič in Zorman (1977) so v svojih raziskavah ugotavljali pomembnost vpliva socialno-ekonomskega statusa družine, izobrazbe in poklica staršev na uspešnost otrok v šoli. Čim večje so razlike med otroki glede na socialno-ekonomski status, tem večje so razlike v kognitivnih, motivacijskih in drugih osebnostnih lastnostih.

Magajna (1994) ugotavlja, da so verbalne sposobnosti pomembno povezane s sociokulturnim nivojem in da je socialnoekonomski status pomembno povezan z nekaterimi verbalnimi podtesti (poučenost, razumevanje, računanje in pomnjenje – pomnjenje nazaj).

Jerman (2000) ugotavlja, da sociokulturna raven v družini pomembno vpliva na razvitost fonološkega zavedanja, ki je eden izmed poglavitnih dejavnikov uspešnega procesa opismenjevanja.

Otrokov položaj v šoli pomembno vpliva na njegovo samopodobo. Ta veliko izvira iz položaja, ki ga posameznik zavzema v skupini. Socialno prikrajšan otrok lahko kaj hitro prepozna, da je manj priljubljen in sprejet med vrstniki. Obenem pa njegova revščina prispeva tudi k slabši učni uspešnosti. Socialno prikrajšan, izključen otrok ima več možnosti, da bo učno neuspešen kot njegov vrstnik, ki mu starši lahko zagotovijo podporo, motivacijo in razne oblike pomoči. Stopnja izključevanja otrok iz revnih družin je odvisna od:

- stopnje podobnosti in različnosti otrokovega domačega okolja od šolskega okolja;

Kolikor bolj se otrokovo domače okolje razlikuje od šolskega okolja, tem več težav lahko pričakujemo pri otrokovem vključevanju.

- stopnje sprejetosti ali nesprejetosti otrokovih vrednot in vedenj.

Otroci se težko prilagajajo normam, ki veljajo v šoli, in ne poznajo ter zato tudi ne upoštevajo pravil vedenja in norm, ki veljajo v šolskem okolju, zato so slabše sprejeti pri učiteljih in vrstnikih. (Barrera 1995)

Strokovni delavci v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani opažamo, da je v populaciji otrok, ki obiskujejo našo ustanovo, vedno več takšnih, ki izhajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom in se ob tem soočajo z učnimi težavami in šolsko neuspešnostjo ter večjo ali manjšo socialno izključenostjo. Starši, ki se vdajo zaradi neugodnih življenjskih

okoljščin, jim zaradi svojih vsakodnevnih stisk ob neuspehu v šoli ne zmorejo pa tudi ne znajo pomagati. Velikokrat tudi ne znajo opozoriti učiteljev in svetovalnih delavcev na težave, s katerimi se soočajo. Ena izmed oblik ponujene pomoči so prostovoljci, za katero pa se pogosto izkaže, da ne zadostuje. Za preprečevanje in premagovanje učnih težav, ki jih pogojujejo prepletajoči se dejavniki revščine, bi ti otroci potrebovali pravočasno, kakovostno in dovolj intenzivno pomoč. Mnogim med njimi zadostuje že takšna, ki je predvidena za otroke z učnimi težavami po Zakonu o osnovni šoli (1996), drugi pa potrebujejo še njene druge oblike, denimo intenzivno strokovno pomoč, ustvarjanje pogojev za učenje v okolju in pomoč pri socialni integraciji. Tudi iz raziskave avtoric Kavkler, Magajna, Mikuš Kos in Slodnjak (2002) je razviden vpliv socialno-ekonomskega statusa na učno uspešnost otrok. Od vzorca razvrščenih otrok v Svetovalnem centru je bilo približno 27 % osnovnošolcev z izrazitejšimi učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi) iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom prešolanih v osnovne šole s prilagojenim programom.

Kljub prizadevanju različnih gibanj, organizacij in vlad po socialni inkluziji pa socialne izključenosti ni mogoče preprečiti in odpraviti. Takšna izključenost se začne že zelo zgodaj, še preden se otrok rodi. Zakoreninjena je v revščini, neustreznih bivalnih pogojih, kroničnih zdravstvenih obolenjih in dolgo trajajoči brezposelnosti. Otroci, rojeni v revščini, so prikrajšani za vire in možnosti, ki so na voljo drugim otrokom. Mnogi med njim začno in končajo svoje otroštvo v socialni izključenosti in s šolsko neuspešnostjo, v nadaljnjem življenju pa se soočajo z nezaposlenostjo, revščino in boleznimi.

Šola lahko vpliva tako na socialno vključevanje kot na socialno izključevanje, saj je kot posameznikovo neposredno socialno okolje v pomembni relaciji s problemom socialne izključenosti. Kako pomembno je šolsko izobraževanje pri preprečevanju socialne izključenosti, se zaveda tudi Evropska komisija za izobraževanje, ki v svoji Beli knjigi, dokumentu iz leta 1995, predlaga izobraževalne strategije za izobraževanje v družbi socialnega izključevanja, ki si z razvijanjem človeških virov prizadevajo za zvečanje človeškega kapitala. Izobraževalne strategije in standardi izobraževanja vplivajo na medosebne odnose, ki se v šoli oblikujejo po socialnih interakcijah, in na načela učenja (Martinjak 2003).

Otroci iz revnih družin niso le bolj pogosto izpostavljeni izobraževalnemu neuspehu in izključevanju, ampak so izpostavljeni tudi tveganju glede slabšega zdravja, pogostejšim hospitalizacijam, večji stopnji smrtnosti, neugodnim bivalnih pogojem, družinskim razdorom in dolgotrajni brezposelnosti. Vse to pa vodi v težnjo po bolj inkluzivni skupnosti in bolj inkluzivnem šolskem sistemu tudi za otroke iz revnih družin.

2 Problem raziskovanja

Z raziskavo, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo otrok, smo skušali osvetliti povezanost revščine z različnimi dejavniki, pomembnimi za šolsko učenje (spretnost tvorjenja pojmov,

osvojen besedni zaklad, bralno razumevanje ...) in socialno vključenost (doživljanje samega sebe, položaj in sprejetost med vrstniki). V prispevku bomo predstavili del te širše raziskave, v katerem smo zajeli učiteljevo ocenjevanje učne uspešnosti in socialne vključenosti otroka, zaključne ocene temeljnih predmetov tretjega razreda osnovne šole ter otrokovo samopodobo.

3 Cilj raziskovanja

Osnovni cilj raziskave je bil proučiti povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenostjo šolskih otrok ter proučiti razlike med otroki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otroki iz materialno boljše preskrbljenih družin v učni učinkovitosti in socialni vključenosti.

4 Metode dela

4.1 Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 158 otrok iz četrtilih razredov sedemnajstih osnovnih šol iz Ljubljane in treh osnovnih šol iz njene okolice. V času testiranja je bila starost otrok od 9,10 do 10,9 leta. Otroci so bili razdeljeni v dve skupini. V prvi skupini je bilo 79 otrok, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, v drugi pa 79 otrok, ki izhajajo iz družin, katerih socialno-ekonomski status je višji.

Otroci so bili izenačeni po spolu, starosti, razredu, ki so ga obiskovali, in po mestu obiskovanja šole. Vključeni so bili normalno inteligentni otroci (po merilih Svetovne zdravstvene organizacije, 1987). V vsako skupino, skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (prva skupina) in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (druga skupina), je bilo izbranih 79 otrok, od tega 45 deklic (57 %) in 34 dečkov (43 %).

Skupini otrok v vzorcu smo oblikovali po dveh kriterijih. Pri prvem kriteriju smo upoštevali, ali ima otrok v šoli regresirano prehrano ali ne, pri drugem kriteriju pa smo upoštevali izobrazbo staršev (nižja izobrazbena struktura staršev/višja izobrazbena struktura staršev).

4.2 Merski instrumenti

V raziskavi so bili uporabljeni različni merski instrumenti (test ACADIA, test TOKEN, test bralnega razumevanja, PIERS-HARRISOVA lestvica samopodobe, test RAN in Ravenove standardne progresivne matrice). Za raziskavo sta bila narejena tudi anketna vprašalnika: vprašalnik za učitelje in vprašalnik za starše.

V prispevku, v katerem smo se omejili le na del širše raziskave, smo od naštetih merskih instrumentov vključili Piers-Harrisovo lestvico samopodobe in

oceno učiteljev, ki smo jo pridobili z vprašalnikom za učitelje. Vprašalnik za učitelje je sestavljalo 11 trditev, od katerih se je večina nanašala na otrokovo učno uspešnost, 3 pa na njegovo socialno vključenost v razredno skupino. Učitelji so ovrednotili moč vsake trditve na lestvici od 1 do 4 (od ne drži do popolnoma drži). Posredovali pa so tudi zaključne ocene otrok iz tretjega razreda osnovne šole.

4.3 Spremenljivke

Spremenljivke smo razvrstili v dve skupini: v spremenljivke učne uspešnosti in spremenljivke socialne vključenosti.

Zap. št. sprem.	Ime manifestne spremenljivke	Opis merjenja
	<i>Šolska ocena</i>	
1	povprečna ocena pri slovenskem jeziku	zaključna ocena ob koncu 3. r
2	povprečna ocena pri matematiki	zaključna ocena ob koncu 3. r
3	povprečna ocena pri spoznavanju narave in družbe	zaključna ocena ob koncu 3. r
	<i>Anketni vprašalnik za učitelje</i>	
4	Učenec/-ka zna pozorno poslušati.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
5	Učenec/-ka dobro prosto pove zgodbo ali besedilo.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
6	Učenec/-ka ima bogato besedišče.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
7	Branje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
8	Pisanje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
9	Računanje ustreza zahtevanim standardom.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
10	Učenec/-ka ima razvite grafomotorne spretnosti.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
11	Učenec/-ka razume navodila za določeno aktivnost.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)

Preglednica 1: Spremenljivke učne uspešnosti

Zap. št. sprem.	Ime manifestne spremenljivke	Opis merjenja
12	samopodoba	število točk, doseženih na Piers- Harrisovi lestvici
<i>Anketni vprašalnik za učitelje</i>		
13	Učenec/-ka je sprejet/-a med sošolci v razredu.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
14	Učenec/-ka sodeluje v skupinskih aktivnostih v razredu.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)
15	Starši učenca/-ke sodelujejo s šolo.	od popolnoma drži do ne drži (lestvica od 1 do 4)

Preglednica 2: Spremenljivke socialne vključenosti

4.4 Metode analize podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko in analizo variance za ugotavljanje razlik med skupino otrok, ki izhajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, in skupino otrok, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom.

Sprem.	Skup.	M	SD		Sprem.	Skup.	M	SD
1	skup. 1	3,49	0,88		9	skup. 1	2,61	1,03
	skup. 2	4,70	0,52			skup. 2	3,76	0,49
2	skup. 1	3,43	0,93		10	skup. 1	2,92	0,84
	skup. 2	4,62	0,51			skup. 2	3,76	0,43
3	skup. 1	3,63	0,98		11	skup. 1	2,81	0,92
	skup. 2	4,80	0,49			skup. 2	3,77	0,48
4	skup. 1	2,57	0,96		12	skup. 1	49,63	8,50
	skup. 2	3,57	0,61			skup. 2	60,11	6,95
5	skup. 1	2,49	0,97		13	skup. 1	2,90	0,97
	skup. 2	3,59	0,65			skup. 2	3,68	0,59
6	skup. 1	2,20	0,97		14	skup. 1	2,90	0,94
	skup. 2	3,54	0,66			skup. 2	3,77	0,53
7	skup. 1	2,61	1,02		15	skup. 1	3,10	0,84
	skup. 2	3,78	0,41			skup. 2	3,68	0,59
8	skup. 1	2,37	0,94					
	skup. 2	3,59	0,59					

Preglednica 3: Aritmetične sredine in standardne deviacije za posamezne spremenljivke učne uspešnosti in socialne vključenosti

5 Rezultati in interpretacija

M..... aritmetična sredina
SD..... standardna deviacija

V preglednici 3 so prikazane ocene aritmetične sredine in standardne deviacije za skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 1) in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 2). Iz ocen parametrov za vsako skupino posebej je razvidno, da je skupina otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 1) v primerjavi s skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (skupina 2) pri vseh spremenljivkah dosegla nižja povprečja z večjo razpršenostjo rezultatov.

Sprem.	Levenov test homogenosti variance		Enosmerna analiza variance		Sprem.	Levenov test homogenosti variance		Enosmerna analiza variance	
	Stat. mera	P	F	P		Stat. mera	P	F	P
1	4,347	0,039			9	9,76	0,002		
2	5,395	0,021			10	12,173	0,001		
3	10,507	0,001			11	13,547	0		
4	2,154	0,144	60,87 5	0	12	0,012	0,913	74,58 6	0
5	2,732	0,1	72,02	0	13	12,9	0		
6	1,021	0,314	108,2 77	0	14	29,928	0		
7	13,742	0			15	12,536	0,001		
8	2,915	0,09	100,1 19	0					

Preglednica 4: Testiranje homogenosti variance in analiza variance spremenljivk učne uspešnosti in socialne vključenosti

Z analizo homogenosti varianc smo ugotovili, da se skupini strukturno razlikujeta in ne pripadata isti osnovni populaciji v spremenljivkah, ki predstavljajo zaključno oceno (spremenljivke 1, 2, 3), ter v spremenljivkah, ki predstavljajo učiteljevo oceno otrokovega branja (7), računanja (9), grafomotoričnih spretnosti (10), in oceno, kako dobro otrok razume navodila za neko aktivnost (11). V primerjavi s skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom imajo otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom nižjo povprečno oceno pri vseh opazovanih predmetih z večjo razpršenostjo rezultatov. To pomeni, da nimajo vsi otroci iz revnih družin slabih šolskih ocen in da se njihove ocene gibljejo na celotnem kontinuumu. Močno odvisnost šolske uspešnosti in šolskih ocen od socialno-ekonomskega statusa družine, v kateri otrok odrasča, ugotavljajo domači in tuji avtorji v svojih raziskavah (Toličič in Zorman 1977; Kunst

Gnamuš 1979; Brooks-Gunn, Duncan 1997). Strukturalne razlike med skupinama v procesu učenja teh predmetov in učitelji oceni otrokovega branja (22), računanja (24), grafomotorične spretnosti (25) in v oceni, kako dobro otrok razume navodila za določeno aktivnost (26), kažejo na potrebo po drugačnem poučevanju, ki upošteva posebne potrebe s področja znanja in strategij otrok iz revnih družin. Učiteljeve ocene se ujemajo z ugotovitvami raziskav o odvisnosti grafomotoričnih spretnosti (Magajna 1994), spretnosti branja in pisanja (Kunst Gnamuš 1979; Toličič, Zorman 1979; Vončina 2003), spretnosti jezikovnega izražanja (Berenstein 1979; Kunst Gnamuš 1979; Walker, Greenwood, Hart, Carta 1994; Rožanc 2000; Bowman, Donovan, Burns 2000) od socialno-ekonomskega statusa. Navedene spretnosti vplivajo na učinkovitosti tudi pri matematiki, saj imajo pomembno vlogo pri reševanju vseh besednih in tudi simbolno podanih aritmetičnih problemov. Zaradi manjšega števila izkušenj z risanjem in pisanjem v predšolskem obdobju imajo slabše razvite grafomotorične spretnosti. Otroci iz revnih družin, ki imajo pomanjkanje določenih fondov znanja, imajo ponavadi temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za preživetje, saj za drugo ni prostora (Elkind 1981).

Strukturne razlike med skupinama so prisotne tudi pri vseh treh spremenljivkah, v katerih so učitelji podali oceno o socialni vključenosti otrok in kažejo tudi v tem primeru na potrebo po spremembi procesa poučevanja, v katerem se bo upoštevalo posebne potrebe teh otrok. S tem ko bodo učno uspešnejši, se bodo manj razlikovali od sovrstnikov in bodo imeli boljšo samopodobo.

Pri drugih spremenljivkah skupini pripadata isti osnovni populaciji in se med seboj pri vseh spremenljivkah tudi statistično pomembno razlikujeta. Otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (druga skupina) dosegajo povprečno višje rezultate, ki so tudi manj razpršeni okoli srednje vrednosti. Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so dosegli statistično pomembno nižje rezultate pri spremenljivkah, ki ocenjujejo sposobnosti, ki so prvi pogoj za uspešno učenje oz. pomembno vplivajo na uspešnost pri učenju – npr. jezikovne spretnosti ter sposobnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti. Avtorji Bowman, Donovan, Burns (2000) v svojih študijah ugotavljajo, da se otroci iz revnih družin zelo razlikujejo v pridobivanju in rabi jezika. Anglin (1993) ter Johnson in Newport (1989) ugotavljajo, da lahko zelo pozitivni ali zelo negativni pogoji med občutljivim obdobjem pred puberteto zelo pripomorejo k jezikovnemu razvoju in razvoju besedišča ali pa ga ovirajo.

Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom imajo statistično pomembno nižjo samopodobo od otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Domnevamo lahko, da je samopodoba otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, zajetih v vzorec, slabša, ker se srečujejo z učno neuspešnostjo, se ne oblačijo v modne obleke dragih proizvajalcev, nimajo igrač in potrebščin, s katerimi bi se lahko primerjali s sovrstniki. Zaradi nižjega socialno-ekonomskega statusa jih sošolci manj pogosto izbirajo za prijatelje. Slabša samopodoba izhaja iz primerjave z drugimi učno uspešnejšimi, pogosto pohvaljenimi in tudi samozavestnejšimi vrstniki, iz občutka nesposobnosti in nemoči

doseči tisto, kar je za druge samoumevno. Čim slabša je samopodoba, tem manj notranjih sil in energij bo zmožen otrok mobilizirati za obvladovanje težav (Kavkler, Magajna, Mikuš Kos, Slodnjak 2002).

6 Sklepne ugotovitve

Evropska komisija za izobraževanje pri svojem delu poudarja pomembnost šolskega izobraževanja in učne uspešnosti. Izobraževalna uspešnost je tisti dejavnik, ki preprečuje in pogojuje socialno vključenost otrok. Pri otrocih iz revnih družin je nevarnost razvojnih zaostankov v intelektualnem razvoju in učne neuspešnosti ter nevarnost socialnega izključevanja v šolskem okolju. Med šolanjem je njihov napredek počasnejši in bolj so izpostavljeni nevarnosti prezgodnjega izstopa iz šole.

Rezultati naše raziskave, v kateri smo proučevali povezanost revščine z učno uspešnostjo in socialno vključenost šolskih otrok ter razlike med otroki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otroki iz materialno bolj preskrbljenih družin v učni učinkovitosti in socialni vključenosti, so pokazali, da je vzorec izbranih otrok delno homogen. Med skupino otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in skupino otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom so prisotne strukturalne razlike v 10 od 15 opazovanih spremenljivkah. Čeprav se skupini v preostalih petih spremenljivkah strukturno med seboj ne razlikujeta, pa so med njima pomembne nivojske razlike. Te spremenljivke ocenjujejo *temeljne pogoje za uspešno učenje* (sposobnost pozornega poslušanja), *izobraževalno uspešnost* (jezikovne spretnosti) in *socialno vključenost* (samopodoba).

Strukturne razlike med opazovanima skupinama otrok se kažejo v ključnih ocenah pri posameznih predmetih ter pri večini spremenljivk, ki predstavljajo učiteljevo oceno usvojenih šolskih spretnosti (branje, računanje, grafo-motorika) in socialne vključenosti. Obe skupini otrok sta bile v šolskem procesu ocenjevanja deležni enakih metod in pristopov, saj so bili iz istega razreda izbrane dvojice otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom in otrok iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom. Strukturne razlike lahko pripišemo različnosti znanja in strategij, ki jih imajo otroci iz revnih družin in so v neskladju z znanjem in strategijami, ki jih pričakuje šola že ob otrokovem vstopu v šolo. Otrok je s svojim znanjem in strategijami uspešno reševal probleme v domačem okolju, šolsko okolje pa od njega pričakuje znanje in strategije (npr. dobre komunikacijske sposobnosti, temeljne pogoje za šolsko učenje, upoštevanje drugačnih pravil vedenja), ki jih do vstopa v šolo ni potreboval in zato ni razvil, kar pa pomembno vpliva na uspešnost vključevanja v šolsko okolje. Zato imajo otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom lahko hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se težave samo poglobljajo (Barrera 1995).

Glede na rezultate, ki kažejo na strukturalne razlike med obema skupinama otrok, je treba večjo pozornost nameniti otrokom iz družin z nižjim social-

no-ekonomskim statusom. Že v predšolskem obdobju morajo biti deležni kompetenstreninjskih treningov (usmerjenih v razvijanje sposobnosti pozornosti, grafo-motoričnih in jezikovnih spretnosti ...), ki bi preprečili ali vsaj zmanjšali razlike v znanju in strategijah na samem začetku šolanja. Kakovostno zgodnje učenje je varovalni dejavnik pred šolskim neuspehom (Ball 1994).

V obdobju šolanja morajo učitelji spremeniti način poučevanja, v katerem upoštevajo posebne potrebe otrok iz revnih družin, kajti le tako bodo ti uspešni. Ko učitelji najpogosteje izvajajo prilagoditve z reduciranjem šolske snovi in v zahtevnosti, namesto da bi upoštevali njihovo znanje in strategije, tem otrokom preprečujejo, da bi presegli prag učne neuspešnosti in se izognili socialni izključenosti. Za izboljšanje njihovega poprejšnjega znanja, sposobnosti in spretnosti bi potrebovali obravnavo, ki bi upoštevala posebne potrebe ter znanje in strategije, ki jih otroci prinesejo v šolo. Če dovolj zgodaj ukrepamo in intenzivno pomagamo otrokom iz revnih družin, se lahko izognemo ali pa vsaj zmanjšamo šolsko neuspešnost in preprečimo njihovo socialno izključenost.

Večjo pozornost je treba nameniti tudi socialnemu vključevanju otrok iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kar bi lahko dosegli s treningom socialnih spretnosti za te otroke in njihove vrstnike ter z izpostavljanjem njihovih močnih področij (npr. uspešnost pri igrah z žogo). Omogočiti pa bi bilo treba čim več prostočasnih aktivnosti v okviru šole v takšni obliki, da ne bi bile povezane z denarnimi stroški, da bi bile dosegljive tudi tem otrokom.

Ugotovitve raziskave kažejo na potrebo po temeljitih spremembah vzgojno-izobraževalnega procesa poučevanja otrok iz revnih družin. Z upoštevanjem deklaracij različnih organizacij in pravic, ki jih dajejo otrokom, bi se moral spremeniti način poučevanja. Zahtevalo bi se učenje učnih strategij in strategij socialnih spretnosti ter omogočilo razvijanje močnih področij, pri čemer bi se upoštevale posebne potrebe, znanje, in norme vedenja otrok iz revnih družin. Pripraviti bi bilo treba ustrezen program in oblike pomoči za te otroke, da bi bili učinkoviti.

Literatura

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Moonographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (10, Serial No. 238).
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society of the Arts, Manufacturing and Commerce.
- Barrera, I. (1995). To Refer or Not to Refer: Untangling the Web of Diversity, »Deficit«, and Disability. *New York State Association for Bilingual Education Journal*, 10, str. 54–66.
- Bernstein, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J. (1997). Children and Poverty: The Effects of Poverty on Children. *The future of children* 7, 2, str. 55–71.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National academy press, Washington, DC.

- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Galeša, M., Gartner, B., Palir, R. (1972). Vzroki osipa v osnovni šoli: Poskus ugotavljanja nekaterih etioloških faktorjev osipa v osnovnih šolah z vidika otroka, družine in učiteljev. Založba obzorja Maribor.
- Haveman, R., Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: On the effect of investments in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Haveman, R., Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature* 33,3, str. 1829–1878.
- Jerman, J. (2000). Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Johnson, J. S., Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21, str. 60–69.
- Kavkler, M., Magajna, L., Mikuš Kos, A., Slodnjak, V. (2002). Izključevanje iz rednega procesa izobraževanja kot dejavnik socialne neenakosti. Zaključno poročilo o realizaciji projekta (2001/2002). Ljubljana: SC.
- Kunst Gnamuš, O. (1979). Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka. Pedagoški inštitut pri univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
- Magajna, L. (1994). Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Martinjak, N. (2003). Socialno izključevanje, šola in nove oblike kapitala. *Sodobna pedagogika* št. 5, str. 140–151.
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Education, social contexts*. David Fulton Publishers, Great Britain.
- Parson, S., Bynner, J. (1998). *Influences on Adult Basic Skills. Factors affecting the development of literacy and numeracy from birth to 37*. The Basic Skills Agency. London.
- Rožanc, M. (2000). Vpliv revščine na besednjak učencev tretjega razreda osnovne šole. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Teachman, J., Paasch, K. M., Day, R. in Carver, K. P. (1997). Poverty during adolescence and subsequent educational attainment. V: Duncan, G. J. in Brooks-Gunn, J. (urednika). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev: Vpliv socialno ekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebne lastnosti otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vončina, M. (2003). Vpliv revščine na učno uspešnost otrok pri matematiki. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development* 65, str. 606–612.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12, str. 879–887.

KOŠAK BABUDER Milena, M.A.

HOW TO BREAK THE VICIOUS CIRCLE OF POVERTY IN EDUCATION

Abstract: All too many children living in poverty start and end their school lives with educational failure and social exclusion, consequently facing unemployment, poverty and illness later in their lives. The strategies, knowledge, behaviour and norms that poor children bring into the school environment frequently do not match those expected by the school and are often the reason for school failure and social exclusion. Understanding the background to learning difficulties and social inclusion problems can contribute to the formulation of efficient educational programmes for children from poor families within legally accessible forms of aid, oriented at both overcoming learning difficulties and developing social skills so as to ensure the successful inclusion of children in the social environment.

The findings of the research in which we studied the connection of poverty with school success and the social inclusion of children show that, according to most of the variables monitored, children from families with a lower socio-economic status differ from the group of children from families with a higher socio-economic status. Structural differences between the samples of children indicate different knowledge levels and strategies with which children enter the school environment. For other variables that assess the basic conditions for successful learning, school success and social inclusion, there are statistically significant differences between the groups.

Keywords: poverty, school successfulness, social inclusion, self-image, aid programme.