

Марија Јелић*
Бранко Јовановић**

СИРОМАШТВО КАО ФАКТОР ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА УЧЕНИКА¹

Апстракт: У раду се разматра повезаност сиромаштва и школског неуспеха ученика. Најпре је пажња посвећена проблему дефинисања школског неуспеха и указано је на могуће узроке неуспеха у школи, са посебним освртом на факторе који произлазе из породичног окружења. Поређења школског успеха деце из сиромашних слојева и оних који нису сиромашни, у оквиру различитих земаља и на међународном плану, показују да сиромашни ученици имају лошија школска постигнућа и више проблема у школовању. Прегледом домаћих и страних истраживања указано је на који начин социоекономски статус породице, као и школско окружење, може утицати на академско постигнуће ученика, односно на који начин образовање, а самим тим и школа, може допринети превенцији сиромаштва и бољем школском успеху ученика. Разматране су опште и посебне мере у оквиру образовне политике, посебно улога наставника и родитеља у превазилажењу школског неуспеха сиромашне деце.

Кључне речи: сиромаштво, школски неуспех, ученици, образовање

Увод

Школски неуспех је комплексан и вишезначан појам јер се односи како на образовни резултат у оквиру појединих наставних предмета, тако и на понашање ученика, ставове, уверења и формирани систем вредности. У најширем смислу, под овим појмом, може се сматрати опадање постигнућа у учењу и пад одређеног нивоа знања, што може бити последица развојног нивоа ученика и срединских фактора (Ђорђевић, 1990). Прецизније, неуспех у учењу се најчешће одређује као несклад између постигнућа ученика и интелектуалних способности, као последица неусклађености између могућности ученика и захтева које се пред њега постављају и као проблем који настаје деловањем разноврсних психосоцијалних фактора.

* Марија Јелић, асистент, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, e-mail: jelic.m@eunet.rs

** Бранко Јовановић, професор педагогије, Филозофски факултет у Косовској Митровици Универзитета у Приштини, e-mail: jovanovicffkm@gmail.com

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграције“, број 47023, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2015).

Аутори који су проучавали школски неуспех наводе три широке групе фактора којима се означавају узроци неуспеха у школи. Прва група обухвата факторе који произлазе из породичног окружења детета као што су образовни статус родитеља, запосленост родитеља, материјални приходи, број чланова породице, услови становања и друго. Друга група фактора се односи на школско окружење, што претпоставља неприпремљеност наставника за квалитетан образовни рад, одговарајућу организацију наставе, примену савремених метода, облика и средстава, изградњу повољних интерперсоналних односа, примену одговарајуће васпитне технологије и друго. Последњу групу фактора чине личне карактеристике ученика, као што су интелигенција, знања, вештине, навике, искуства, вредности, интересовања, мотивација, очекивања и слично. Било који од наведених фактора сам за себе не ставља децу у ризик, али ако је више него један фактор присутан, њихови ефекти се удружују и постоји знатна вероватноћа да ће ученик бити неуспешан у школи.

Иако су узроци школског неуспеха бројни, а школска постигнућа ученика резултат садејства мноштва фактора, несумњиво је да је сиромаштво веома значајан индикатор потребе мењања положаја угрожене деце у оквирима институционализованог образовања. Поређење школског успеха деце из сиромашних слојева и оних који нису сиромашни, у оквиру различитих земаља и на међународном плану, показују да сиромашна деца имају лошија школска постигнућа, и више проблема у школовању. У новијим истраживањима, која се баве повезаношћу сиромаштва породице и академске социјализације деце која у њима одрастају, указује се на сложену и процесну природу ове повезаности, деловање великог броја међусобно испреплетених ризико фактора и на њихово узајамно повратно деловање (Linver et al., 2002; Ackerman et al., 2004; Davis-Kean, 2005; Barbarin et al., 2006). Овакав приступ афирмише лонгитудинални тип истраживања, истовремено узимање у обзир више ризико фактора и настојање да се препознају њихови појединачни и међусобни ефекти (Tremblay et al., 2001; Rothman, 2003; Englund et al., 2004; Hirsh, 2005; Zaslow et al., 2006).

У овом раду циљ нам је да прегледом домаћих и страних истраживања укажемо на који начин социоекономски статус породице, као и школско окружење, може утицати на академско постигнуће ученика, односно на који начин образовање, а самим тим и школа могу допринети превенцији сиромаштва и бољем успеху ученика у школи.

Сиромашно дете у школи

Проучавања која се односе на повезаност ниског социоекономског статуса породице и образовања деце сугеришу да овај фактор у континуитету игра значајну улогу у школовању ученика, као и да се његов утицај остварује у интеракцији са неким другим факторима ризика који повећавају негативно деловање породичног сиромаштва на дечји когнитивни развој. То су занемарено дечје здравље и исхрана; нарушено ментално здравље родитеља и психосоцијална клима породице; нестимулативна породична средина; лош квалитет школе и дечјег збрињавања; општа клима у друштву (незапосленост, криминал, насиље, социјалне неправде, поремећен систем вредности). Иако није извесно на који начин се различити фактори комбинују, као ни њихова хијерархија, крајњи исход, који констатују готово сва истраживања, јесте да ученици који потичу из породица са нижим социоекономским статусом имају нижа постигнућа у школи.

Међутим, сиромаштво не мора имати лоше последице по децу и њихов развој, поготову ако се ради о блажем нивоу сиромаштва и пролазном сиромаштву. Међу најважнијим факторима који смањују негативно деловање сиромаштва научници издвајају: добре интерперсоналне односе у породици, породични живот који има утврђена правила понашања и међусобних односа, постојање одрасле особе која на прави начин брине о детету у породици, топлина породичног дома, очувано дечје самоуважавање, подршка у школи и од стране одговарајућих друштвених служби у локалној заједници.

Објашњење процеса преношења утицаја сиромаштва на дечји интелектуални развој може се сагледати преко два теоријска модела. *Модел финансијског капитала* проблеме у интелектуалном развоју и образовању сиромашне деце види у недостатку материјалних средстава којима би се деци обезбедио материјал и активности које подстичу когнитивни развој (играчке, књиге, излети...). Према моделу родитељске социјализације, односно *моделу породичног стреса*, економске тешкоће и сиромаштво чине родитеље депресивним, умањују њихову способност за интеракцију са децом, смањују ниво топлине и подршке у односу са децом, а повећавају недоследност и строгост у дисциплиновању и кажњавање деце (Ackerman et al., 2004; Davis-Kean, 2005; Barbarin et al., 2006). Тестирањем ова два модела нађено је да *модел породичног стреса* има већу улогу у дечјем когнитивном развоју. Такође, утврђено је да сиромаштво у адолесцентном узрасту има слабије ефекте него у раном детињству, што је посебно изражено код дубоког сиромаштва. Поправљање породичних

прихода током дечјег похађања основне школе може дати позитивне промене, али ефекти сиромаштва у раним годинама касније се, углавном, не могу превазићи.

Последице сиромаштва које се јавља рано у животу, на узрасту од две и три године, повезано је са значајним ефектима у когнитивном развоју и школској успешности. Сматра се да деци из сиромашних породица недостаје потребна рана језичка стимулација тако да она већ у првој години заостају, нарочито у развоју говора, ова деца полазе у школу недовољно припремљена и од самог почетка заостају за својим вршњацима. Резултати истраживања у Великој Британији показују да је, у односу на несиромашну, заостајање сиромашне деце у школском постигнућу на узрасту од седам година – 10 месеци, у 11. години – 12 месеци, а у 14. години чак 20 месеци (Hirsh, 2005).

Поред тога што у целини мање комуницирају са децом, родитељи из сиромашних породица чешће дају наредбе и примењују васпитне мере које имају репресивни карактер, него што објашњавају, подстичу и кроз вербалну интеракцију васпитавају своју децу. Сиромаштво и живот под стресом утичу на лоше ментално здравље самих родитеља, што проузрокује мање стимулативну средину у породици. Недостатак сигурне емотивне везе са родитељима има за последицу недостатак самопоуздања код детета и осећање „научене беспомоћности“, односно уверење да не могу да утичу на побољшање свог живота, тако да нису мотивисани да се труде у школском раду. Надарена деца из сиромашних породица немају могућност да развију своје таленте и способности, тако да су, без обзира на своје високе потенцијале, у ризику за школски неуспех (Ferbežer, 2002). Сиромашна деца чешће изостају из школе из здравствених или других разлога: немају потребан школски прибор, не добијају подршку и помоћ у учењу од родитеља, родитељи нису у стању да им плаћају допунске приватне часове, живе у изолованим сеоским подручјима или удаљеним градским и приградским четвртима. Често су принуђена да раде да би допринела породичним приходима (Plut, 2004). Будући да код сиромашне деце нису задовољене основне животне потребе, као што су здравље и исхрана, тешко је да се код њих развије мотивација ка задовољавању виших потреба, као што су радозналост и потреба за учењем и самоактуализацијом.

Тестирање ученика основне школе у Канади показује да ученици вишег социоекономског статуса, чији су учитељи искуснији у настави, те ученици из богатијих урбаних подручја, постижу бољи успех на тестовима у односу на ученике који припадају сиромашнијим слојевима или

похађају школе у сиромашнијим крајевима (Tremblay et al., 2001). Слични резултати добијени су и у лонгитудиналном праћењу аустралијских ученика. Утврђено је да занимање и образовање родитеља, као показатељи социоекономског статуса, имају значајан утицај на постигнућа у области језичке и математичке писмености ученика на готово свим узрастима, почев од млађих разреда. Праћење ученика који су учествовали у овом 25-годишњем лонгитудиналном истраживању показало је да ученици из нижих социоекономских слојева пропорционално мање уписују факултете од оних из виших (Rothman, 2003).

Уопштено гледано, налази различитих истраживања (Morison-Gutman et al., 2003; Половина и Жегарац, 2008) показују да постоји и непосредно и продужено-кумулятивно деловање неповољних животних услова и фактора ризика који се стварају током периода раног развоја и стварају когнитивну и социоемоционалну подлогу која постаје делатна већ у предшколским установама и у оквиру нижих разреда основне школе.

С друге стране, и домаћа и страна истраживања показују да постоји значајна повезаност квалитета школе као васпитно-образовне институције са постигнућима ученика. Ученици са нижим социоекономским статусом у бољим школама имају већа постигнућа и извеснију перспективу да стекну универзитетско образовање од оних са сличним социјалним статусом у лошијим школама (Baucal i sar., 2006; Чапрић и сар., 2007; Rowe, 2003). Анализа успешних студената са нижим социоекономским статусом показала је да они долазе из школа у којима је посебна пажња посвећивана потенцијалима ученика, њиховим специфичним интересовањима и моћима. Утврђено је да утицај социоекономских ефеката слаби у поређењу са ефектима које производи квалитетна настава која се заснива на примени принципа индивидуализације и професионализације наставног кадра. На основу овога може се констатовати да, иако школа не може да промени карактеристике ваншколског учениковог окружења, она може у извесној мери да усмери и контролише њихов утицај на различите начине. Школа има друштвену одговорност да сваком ученику обезбеди подршку и услове неопходне за свестрани и целовити развој њихове личности.

Међутим, насупрот овим нормативним друштвеним одређењима и функцијама школе, стоји школска свакодневица, често неосетљива на различите облике и проблеме сиромаштва. Резултати емпиријских истраживања показују да управо школска средина може представљати фактор ризика за даљу интелектуалну и социјалну маргинализацију сиромашне деце. У школским системима, где је разврставање у групе по способно-

стима повезано са припадношћу социјалној класи, показало се да се сиромашна деца знатно чешће разврставају у разреде и групе ученика ниских способности, од којих наставници очекују слаб успех. Наставници преносе ова очекивања на ученике, тако да се сиромашни ученици понашају у складу са ниским очекивањима и обесхрабрујућим понашањем наставника према њима. У том смислу, истраживања указују да значајан број наставника не испољава висока очекивања у односу на сиромашну децу, не пружа им одговарајућу помоћ и подршку, не усмерава их ка високим постигнућима (Borman & Rachuba, 2001). Деца из сиромашних породица су често искључена из различитих видова школских и ваншколских активности које немају наставни карактер, као и из друштва вршњака који не припадају њиховом социоекономском статусу. Ова деца могу бити предмет социјалног притиска и стигме због лошег одевања, недостатка школског прибора, недовољних знања и вештина, неразвијених комуникативних и социјалних компетенција, примања материјалне помоћи, другачијег система вредности и др. На тај начин, школа доприноси учвршћивању класне структуре друштва, појачавајући социјалну и економску неједнакост. И у другим школама, где ученици нису разврстани према способностима, наставници могу да утичу негативно на школски успех сиромашних ученика, тако што мање пажње обраћају на њих и игноришу њихове проблеме за које им је потребна педагошка или нека друга врста помоћи. Због ниских резултата на тестовима интелектуалних способности и лошег успеха у школском учењу, сиромашна деца се чешће упућују у специјалне школе. Могућности да институционалне структуре школе помогну сиромашним ученицима и њиховим родитељима још више се смањују у срединама које су, попут Србије, прошле или пролазе кроз велике друштвено-економске кризе. То се посебно препознаје кроз кризу васпитне функције школе, као и кроз занемаривање одговарајућих облика сарадње школе са друштвеном средином.

У једној од новијих студија налази указују да ученици не виде подршку наставника као сасвим доступну и довољну за ефикасно учење, већ у савладавању тешкоћа у учењу траже најчешће помоћ родитеља или других особа из ваншколске средине (Пешић и Степановић, 2008). С обзиром на то да наставници представљају најважнији потпорни систем у процесу образовања, овај податак говори о озбиљном урушавању базичних потпорних система школе и смањеној могућности формалног образовања да посредује процес учења и развоја.

Пружање помоћи деци у учењу захтевно је за све родитеље. У данашњим условима, урушавање потпорних система образовања и измештање

учења у ваншколску средину највише угрожава децу из нижих социоекономских слојева. Родитељи нижег образовања и лошијих материјалних прилика мање могу да помогну деци него родитељи вишег образовног статуса. Посредовање учења, поред доброг познавања области, захтева и посебне професионалне компетенције, односно педагошке вештине и стратегије. У том смислу, управо деци којој је помоћ највише потребна њихови родитељи најмање могу да помогну. Због лоших материјалних прилика у породици, сиромашна деца мање могу да рачунају на приватне часове као одговарајућу врсту помоћи. Деца из сиромашнијих и породица нижег културно-педагошког нивоа, мање су доступни и други образовни и културни ресурси. Поред тога, родитељи којима се деца најчешће обраћају за помоћ и сами су заузети борбом за егзистенцију, а многи од њих раде и додатне послове, како би материјално обезбедили породицу.

Сиромашну децу могу у већој мери пратити осећај незадовољства, неуспешности, одбачености, изолованости и недостатка самопоуздања, што се неповољно одражава на њихов развој, школски успех и самопоштовање. Сиромаштво прати неизвесност у погледу будућности, смањене могућности даљег школовања и, самим тим, смањене шансе за запошљавање или променом посла. Све то уноси несигурност и тенденције друштвене изолације. Драматичнији облици сиромаштва и изолованости могу довести и до одређених облика асоцијалног понашања или друштвено-патолошких појава.

На основу свега реченог, може се закључити да скромним инвестирањем у рад са сиромашним учеником школа као систем сиромашнима не помаже у довољној мери, а родитељима испоставља захтеве који су тешко остварљиви. Свакако да одговорност за то не лежи искључиво на школи и наставницима. Реч је о ефектима сложене друштвене кризе, као и о бројним недостацима традиционалног образовног система. Истраживања рађена у срединама у којима су постојале значајне економске тешкоће показују да стресови, који долазе из спољашње средине, пре свега економске неприлике (губитак посла, стресови у вези са послом), утичу на квалитет функционисања у родитељској улози – у смислу мање укључености и учествовања у животима сопствене деце, па и у оним догађањима која су везана за школу (Teylor et al., 2004; Анђелковић и Павловић-Бабић, 2004; Пешић и Степановић, 2008). Материјални трошкови (књиге, школски прибор, ужина, екскурзије, прикладна обућа и одећа) и захтеви рада у оквиру породичне средине (образовно-организацијски ниво функционисања) у вези са дететовим похађањем школе, за сиромашне родитеље

имају посебну тежину. Сиромаштво им отежава и успешно остваривање других родитељских и породичних функција, улога, обавеза и дужности.

Једна од значајнијих функција образовања је да свој деци пружи једнаке шансе за развој, као и да смањи разлике међу њима, које настају због неједнако подстицајних услова у породици и непосредном социјалном окружењу. Образовање се види као главни фактор у борби против сиромаштва у свету, јер су образовани у мањем ризику да буду сиромашни. Међутим, образовање јесте нужан али не и довољан услов помоћи људима да изађу из сиромаштва. Потребно им је обезбедити запошљавање и приходе изнад границе сиромаштва. Како показују подаци, када се приходи домаћинства повећају, побољшава се спремност за школу код предшколске деце и школски успех код основношколске деце, а смањују се и проблеми у њиховом понашању (Knitzer, 2007). Већи породични приходи ослобађају родитеље стреса и депресије које сиромаштво изазива, тако да могу на квалитетнији начин да се баве својом децом и да задовољавају дечје развојне потребе.

Породице на ивици или испод линије сиромаштва јесу породице које живе у економској и социјалној несигурности, не само у погледу будућности већ и свакодневице. Егзистенцијална угроженост радикално сужава њихове могућности да задовољавају потребе својих чланова и могућност да нормално функционишу (Милосављевић, 1999). Без обзира на то да ли је реч о *истрајавајуће* сиромашним или *осиромашеним* породицама², основни проблем у њиховом свакодневном функционисању тиче се односа потреба и расположивих (унутарпородичних) и доступних (срединских) ресурса за њихово задовољење. Када је реч о доступним срединским ресурсима шире средине, они се свакако тичу нивоа економског развоја и доступности посла, као и нивоа функционисања институција које јесу, или могу бити извори подршке сиромашним породицама, односно деци из таквих породица. За сиромашну децу, поред социјалних и здравствених, образовне институције имају кључну улогу у развоју, јер се у школи могу задовољити многе њихове интелектуалне и психосоцијалне потребе које се не могу задовољити у породици.

² Према начину „уласка“ у сиромаштво могуће је разликовати породице које континуирано, у дугом временском периоду, живе у неповољним условима (истрајавајуће сиромаштво), и оних које су постале сиромашне губитком добра или добро плаћеног посла (осиромашење).

Образовањем против сиромаштва

Сиромаштво је тесно повезано са нивоом образовања. За сиромашне родитеље школовање њихове деце је нада за бољи живот деце и искорачење из круга сиромаштва. На нивоу образовне политике, мере које државе широм света предузимају у настојању да се кроз образовање помогне сиромашној деци да превазиђу негативне последице сиромаштва усмерене су, с једне стране, на материјалну подршку и помоћ, а с друге стране, на организовање компензаторних предшколских програма, рад са родитељима и обезбеђивање квалитетне наставе за све ученике (Walter & Pohl, 2005).

Посебан значај придаје се предшколским програмима који су намењени подршци развоју сиромашне деце. Карактеристике ових програма су: јасни циљеви усмерени на целокупан дечји развој; обухватају децу у раним узрастима – пре треће године; васпитне групе су малобројне (повољан однос броја васпитача и деце); васпитачи који реализују програм су добро педагошки оспособљени и емпатични; контакти са дететом настављају се и када дете пође у школу и родитељи су интензивно укључени у програм. Бројне лонгитудиналне студије показале су да овакви предшколски програми, већ након годину дана похађања, појачавају дечји когнитивни, социјални и физички развој, као и да имају дугорочне ефекте у ублажавању последица сиромаштва на децу и на њихов успех у животу (Devaney et al., 1997). У складу с наведеним, приоритети у Србији, у оквиру Стратегије за смањење сиромаштва, су: равномерно проширивање мреже предшколских установа, повећање доступности образовања деци из угрожених група, спречавање осипања деце из основне и средње школе, усавршавање наставника за рад са ризичним групама деце, додељивање студентских и ученичких кредита и стипендија, као и бесплатних уџбеника за одређени број најсиромашнијих.

Поред наведених општих мера, предузимају се и посебне мере унутар школе које су усмерене на отклањање фактора који су повезани са сиромаштвом или на појачавање заштитних фактора који могу надокнадити оно што детету недостаје у породичној средини и окружењу у којем живи.

Наставни кадар несумњиво представља најважнији чинилац у процесу образовања и васпитања младих. Пракса показује да је наставник често једина стална и поуздана особа у животу сиромашне деце. Отуда и потреба да се наставници у што већој мери оспособе за успешан педагошки рад са овом категоријом деце. Школа има другачија правила и норме

него свет у којем живе ова деца. Пред наставнике се поставља захтев да ускладе односе између различитих система вредности. Њихова улога у пружању социјалне, педагошке и емоционалне подршке сиромашном детету у школи је од пресудног значаја.

Чини се да су недовољно разматрани породични услови и средински фактори када је у питању неуспех ове деце у учењу. Због тога је пожељно да наставници буду упознати са проблемима сиромаштва и да имају осетљивост и разумевање за потребе и проблеме сиромашне деце. То је свакако неопходна претпоставка за различите видове педагошког рада са овом децом. За успешан педагошки рад није свеједно да ли дете има оба родитеља или само једног, какви су стамбени услови, какав је образовни ниво родитеља, какви су породични односи, какав је статус детета у породици, које вредности се у породици негују, да ли је дете избегло или расељено лице, и др. Током образовања будућих наставника/учитеља треба развијати свест о специфичним потребама деце из културно ускраћених средина и омогућити им да стекну знања и способности за рад са њима како би били компетентни за педагошко и развојно подстицајно посредовање.

Као партнери у непосредној педагошкој интеракцији, наставници имају највећи утицај и на развој укупне интелектуалне делатности ученика – интелектуалних вредности, вештина, стратегија и навика, као и развој социјалних вредности, моралности и мотивације. Једна од професионалних компетенција наставника јесте и вештина прилагођавања начина посредовања градива према индивидуалним способностима и капацитетима ученика. То, другим речима, значи да је нагласак на идентификовању разлога заостајања и тешкоћа у учењу и на откривању дестимулационих фактора учења, те трагању за задовољавајућим начинима помоћи у усвајању неопходних садржаја. Ово се може постићи само ако је наставник способан да уочи и схвати потребе, интересовања и могућности ученика, те наставни стил прилагоди њиховим стиловима учења и способностима, односно изабере ниво и облик помоћи у односу на специфичне потребе ученика. У рано основношколско доба, неадекватан наставни рад у школи може проузроковати негативне ефекте и неуспех у учењу у каснијим годинама. Неуспех таквих ученика се не може отклонити уобичајеним часовима допунске наставе. Због тога је нужно реализовати одговарајући систем педагошких мера који ће помоћи формирању навика и усвајању рационалних техника учења, позитивних ставова према раду, подстицају мотивације, јачању самопоуздања и стварању реалне представе о себи и сл.

За категорије неуспешних ученика потребно је примењивати диференцирани и индивидуализовани наставни и васпитни рад, са циљем да сваки ученик напредује сопственим темпом и у складу са својим могућностима. Принцип индивидуализације треба доследно уважавати и приликом праћења и вредновања постигнућа и напредовања ове категорије ученика.

За отклањање школског неуспеха сиромашне деце веома је важно да се обезбеди повољна клима за школски рад и учење, као и позитивни интерперсонални односи. За решавање проблема у понашању и развоју сиромашних ученика ефикасне су педагошке стратегије које се ослањају на капацитете и позитивне особине ученика, а укључују прихватање и охрабрење како би ови ученици изградили позитивну слику о себи и осећали се сигурним и прихваћеним у школи. Позитивна очекивања наставника, у погледу учениковог успеха, значајна су за развијање самоуважавања код сиромашних ученика, ослобађање од осећања беспомоћности и мотивацију за учење. Осећање сопствене успешности води ка просоцијалном понашању ученика и његовој даљој мотивацији за школски рад. Ефекти социјалне и економске неједнакости међу ученицима могу се смањити и подстицањем сарадње и помоћи међу ученицима, уважавањем различитости и развијањем толеранције.

Један од битних фактора за успешно превазилажење проблема школског неуспеха деце из сиромашних породица представља ангажовање родитеља сиромашне деце за различите облике сарадње са школом. Наставници би требало да познају културу сиромашних родитеља и да их разумеју. Само ако родитељи осећају да их наставници разумеју, уважавају и прихватају може се очекивати њихово ангажовано учешће у сарадњи са школом и наставницима. Укључивање родитеља у сарадњу могуће је кроз различите облике школских и ваншколских активности. Тиме се деци најочигледније показује да и они сматрају да је школа важна институција у процесу њиховог учења и развоја. Све су присутнији захтеви да се школа у што већој мери „отвори“ за родитеље и ученике, како би они могли да у што већој мери користе материјално-техничке и образовно-васпитне могућности којима школа располаже. Ове могућности су посебно значајне за децу и родитеље који припадају сиромашним породицама.

Одлив мозга

У савременом свету се све више повећава тежња студената, стручњака и научника да напуштају своју земљу. Овде је реч о земљама које су економски недовољне развијене. „Одлив мозга” је својеврсни вид неоправданог продубљивања разлика између развијених и мање развијених земаља у економском, техничко-технолошком, културном и политичком погледу. То је, такође, легализован начин специфичне научно-духовне, образовно-културне и економске експлоатације мање развијених земаља. Тиме се драстично нарушава прокламовани принцип солидарности и уравнотеженог развоја земаља, односно убрзаног развоја мање развијених земаља у циљу њиховог бржег напретка, смањивања сиромаштва и јаза између развијених и неразвијених земаља. Неједнаки нивои развоја појачавају непријатељства, подозрења, фрустрације, напетости, одбацивања и сиромаштво. Зато је нужна већа солидарност на светском, регионалном и националном нивоу у циљу превазилажења супротности изазваних великим разликама у економском и сваком другом погледу. Већа међусобна солидарност између развијених и неразвијених је једна од најважнијих претпоставки за смањивање сиромаштва у мање развијеним земљама и срединама.

Да би се превазишла ова веома неповољна ситуација по недовољно развијене земље које остају без техничке и хуманистичке интелигенције, креативних кадрова и стручњака (то је највреднији део људског капитала који покреће и води развој), нужне су системске економске, друштвене и образовне мере које воде смањивању јаза између неразвијених и развијених. Без сопственог кадра мање развијене земље и средине постају таоци моћнијих земаља са јаком економском, техничко-технолошком, политичком и сваком другом зависношћу и подређеношћу. Најразвијеније земље, УНЕСКО и међународни фондови за развој требало би да улажу знатнија средства за развој људског капитала (посебно високостручног и научног кадра) у неразвијеним земљама, а не да преузимају „главну памет” и највреднији људски капитал из мање развијених земаља. Истовремено, и недовољно развијене земље мало шта систематски и ефикасно чине да спрече „одлив мозга”. Оне би требало да реализују низ подстицајних мера којима би свој најшколованији и најкреативнији кадар задржали у својој земљи (брже запошљавање, стипендије, специјализације, усавршавање, научна размена, веће плате, станови, стварање услова за напредовање и сл.). Једном речју, требало би да се учини престижним и просперитетним друштвено-економски статус високостручних кадрова,

научника и ствараоца, дакле, оних који су потенцијална покретачка снага развоја у својим земљама и који могу допринети обезбеђивању услова за смањивање сиромаштва. „У глобалној економији, знања, вештине учења, таленти и особине које људи поседују – људски капитал – постали су кључни како за њихову способност да зараде за живот тако и за шири привредни раст” (Keely, 2010: 22). Ми бисмо додали не само за привредни раст, већ и за све ванекономске аспекте знања и образовања.

Уместо закључка

У савременим истраживањима се сиромашна деца виде као „деца у ризику“ за неуспех у школи и животу, у вези са њиховим животним околностима. образовање се види као главни фактор у борби против сиромаштва у свету, јер су образовани у мањем ризику да буду сиромашни. На нивоу образовне политике, мере које државе широм света предузимају у настојању да се кроз образовање помогне сиромашној деци да превазиђу негативне последице сиромаштва усмерене су, с једне стране, на материјалну подршку и помоћ, а с друге стране, на организовање компензаторних предшколских програма, рад са родитељима и обезбеђивање квалитетне наставе за све ученике (Walter & Pohl, 2005).

За сиромашну децу школа има кључну улогу у развоју, јер се у њој могу задовољити многе њихове потребе које се не могу задовољити у породици (пре свега сазнајне). Задатак образовања је да свој деци пружи једнаке шансе за развој, као и да смањи разлике међу њима, које настају због неједнако подстицајних услова у породици и непосредном социјалном окружењу. Да би школа испунила овако важан задатак морају бити задовољене одређене претпоставке, као што је однос према развијању солидарности и помоћи у школи, познавање проблема сиромаштва као основе за конкретно деловање, доступност и транспарентност школских служби, отварање простора за развијање активности и сарадње са другим службама, као што су центри за социјални рад, здравствене службе и сл. Суштина приступа и активности у оквиру школе треба да обезбеди сиромашном детету позитивно алтернативно искуство, социјални механизам за експресију и другачију структуру функционисања од оне коју има код куће. Исход ових напора требало би да буде да сиромашна деца кроз систем школовања развију своју социјалну улогу и да дају смисао свом развоју.

Знатнија улагања у школу и професионализацију наставног кадра, уз иновацију програма који подржава индивидуални приступ у раду са сиромашним ученицима, кроз дужи временски период могу да нас приближе остварењу идеје о праведности система образовања.

Такође, емпиријски подаци сугеришу да је у истраживањима везаним за образовање веома важно спецификовање социоекономског статуса породице, и уважавање чињенице да у групи сиромашних постоје бројне разлике релевантне за систем образовања и педагошки рад у школи.

Литература

- Ackerman, B., Brown, E. & Izard, C. (2004), The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behavior in elementary school, *Developmental Psychology*, Vol. 40, No. 3, 267–377.
- Анђелковић, Д. и Павловић-Бабић, Д. (2004), Породично окружење као потпорни систем за школовање детета, у: Д. Плут и З. Крњић (ур.), *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*, pp. 225–265. Београд: Институт за психологију и УНЕСКО.
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. & Howes, C. (2006), Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence, *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265–276.
- Бауцал, А. Павловић-Бабић, Д., Гвозден, У., Плут, Д. (2006), *Образована постигнућа ученика трећег разреда – национално тестирање 2004*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Borman, G. & Rachuba, L. (2001), Academic success among poor and minority students, Center for Research of students placed at risk, *Research report No. R-117-40005*.
- Чапрић, Г., Вукмировић, Ј., Најдановић-Томић, Ј., Тодоровић, О., Станић, А., Пејић, А. (2007), *Национално тестирање ученика IV разреда основне школе*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Davis-Kean, P. (2005), The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment, *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294–304.
- Devaney, B. L., Ellwood, M. R. & Love, J. M. (1997), Programs that mitigate the effects of poverty on children, *The Future of Children*, 7(2), 88–112.

- Други извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва у Србији*, 2007, Влада Републике Србије.
- Ђорђевић, Ј. (1990), *Интелектуално васпитање и савремена школа*, Сарајево: Свјетлост и Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004), Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance, *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 723–730.
- Фербежер, И. (2002), *Даровитост: изабрани радови презентовани у свету*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Hirsh, D. (2005), *Poverty and education*, Retrieved Decembar 11, 2011 from www.childreninwales.org.uk.
- Јовановић, Б. (2011), Улога образовања и васпитања у развијању хуманистичких вредности људског капитала, *Зборник радова са научне конференције Људски капитал као фактор успеха у процесу глобализације*, Ново Место: Висока школа за управљање и пословање.
- Kelly, B. (2010), *Људски капитал: како оно што знате обликује ваш живот*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Knitzer, J. (2007), *Hearing on Economic and Societal Costs of Poverty*, New York: National Center for Children in Poverty.
- Linver, M., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. (2002), Family processes as pathways from income to young children's development, *Developmental Psychology*, Vol. 38, No. 5, 719–734.
- Милосављевић, М. (1999), Социјалноекономски аспекти функционисања породице у условима економске кризе, *Социјална мисао*, бр. 1–2, стр. 33–57.
- Morison-Gutman, L., Sameroff, A. & Cole, R. (2003), Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors, *Developmental Psychology*, Vol.39, No.4, 777–790.
- Пешић, Ј. и Степановић, И. (2008), Студија о друштвеној кризи и образовању: импликације на остваривање равноправности у образовању. У: С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (83–96), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Плут, Д. (2004), Друштвена криза и образовање: закључна разматрања. У: Д. Плут и З. Крњајић (ур.), *Образовање и друштвена криза: документ о једном времену*, пп. 325–365, Београд: Институт за психологију и УНЕСКО.

- Половина, Н. и Жегарац, М. (2008), Екосистемска анализа функционирања сиромашних породица у контексту школовања њихове деце. У: С. Гашић-Павишић и С. Јоксимовић (прир.), *Образовање и сиромаштво у земљама у транзицији* (143–163), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Rothman, S. (2003), *Young people from low-ses families and participation in higher education: evidence from five australian cohorts*, Retrieved Decembar 11, 2011 from www.acer.edu.au/documents/.
- Rowe, K. J. (2003), *The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling*, Retrieved Decembar 11, 2011 from <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/>.
- Taylor, L., Clayton, J. & Rowley, S. (2004), Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178.
- Tremblay, S., Ross, N., Berthelot, J. M. (2001), Factors affecting Grade 3 student performance in Ontario: A Multilevel analysis, *Statistic Canada, Catalogue No.81-003, education Quarterly Review*, Vol. 7, no. 4, 25–36.
- Walter, A. & Pohl, A. (2005), *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*, Tubingen: Institute for Regional Innovation and Social Research.
- Zaslow M.,Weinfield, N., Gallagher, M., Hair, E., Ogawa, J., Egeland, B., Tabors, P. & De Temple J. (2006), Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample, *Developmental Psychology*, Vol. 42, No. 1, 27–37.

POVERTY AS A FACTOR OF THE STUDENT'S ACADEMIC FAILURE

By Marija JELIC, Branko JOVANOVIĆ

ABSTRACT

The paper considers the relation between poverty and the student's academic failure. Attention first focuses on the issue of school failure defining, as well as causes of the failure with special emphasis on the factors that come from a family environment. Comparison of academic achievement of children

from poor and non-poor, in different countries and internationally, indicate that poor students are at risk of academic achievement and problems in school. Opting on a review of the research findings, consideration is given to the ways that socioeconomic status of parents as well as school environment may influence a child's academic achievement, and how education, and therefore the school can contribute to the prevention of poverty and better academic achievement. Discussed are the general and specific measures within the education policy, particularly the role of teachers and parents to overcome the academic failure of poor children.

Key words: poverty, academic failure, students, education