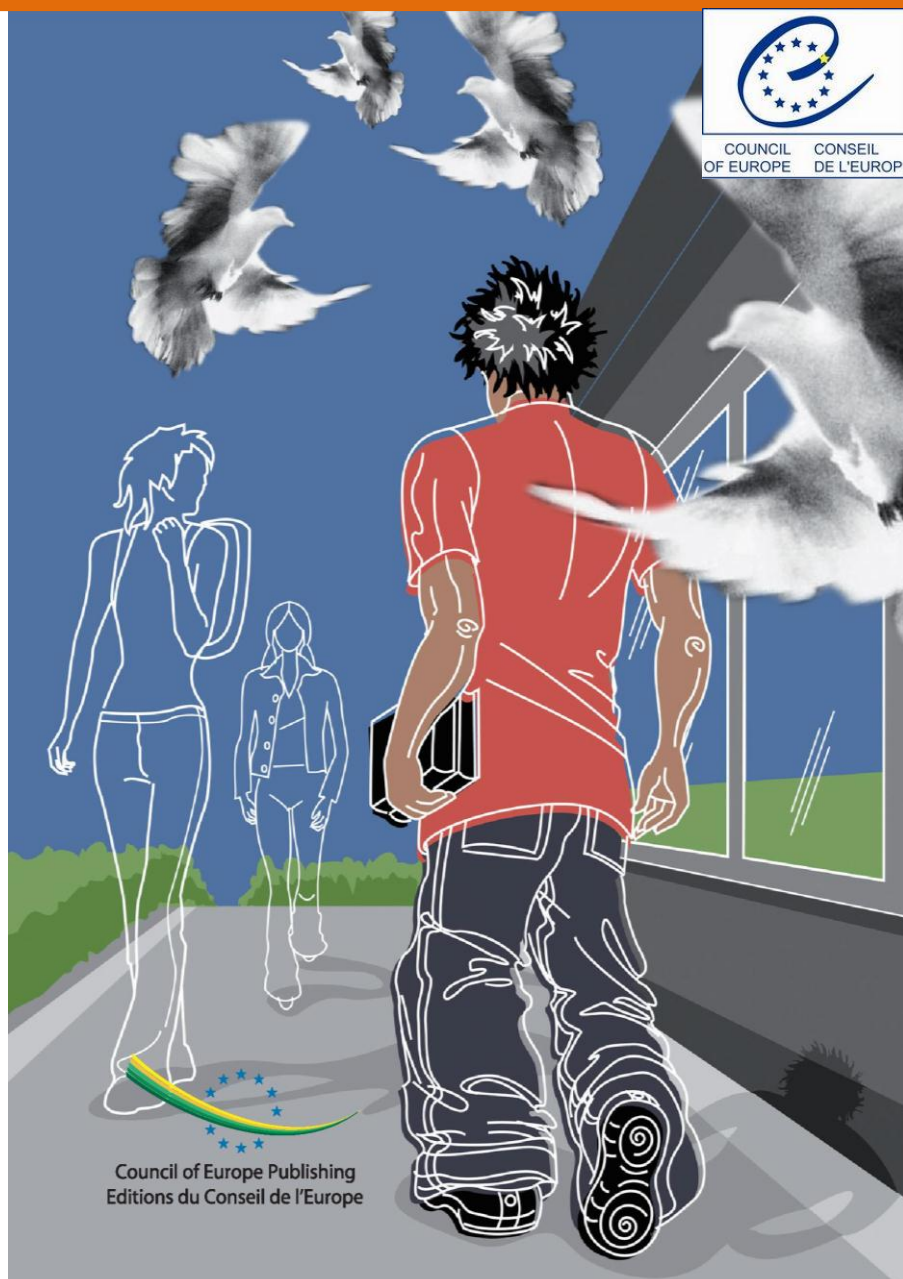


Намалување на насилството во училиштата – како да се сменат нештата



Децата и насилството

**Намалување на насилството во училиштата –
како да се сменат нештата**

Прирачник

Координирано од Крис Гитинс (*Chris Gittins*), главен владин советник за подобрување на однесувањето, посетеност на наставата и за намалување на насилството во училиштата во Обединетото Кралство

Градејќи Европа за децата и заедно со нив:
Програма на активности „Децата и насилството“
Совет на Европа

Француско издание:

Réduction de la violence à l'école – Un guide pour le changement

Гледиштата изложени во ова издание се на авторот и нужно не ги отсликуваат тие на Советот на Европа.

Сите права се задржани. Ниеден дел од ова издание не смее да се репродуцира, да се складира во систем за вчитување или да се пренесува, во каква било форма или преку какви било средства – електронски (цедером, Интернет, итн.), механички, со фотокопирање или поинаку – без претходна согласност од страна на Издавачкиот оддел, Директоратот за комуникации.

Овој превод е издаден со одобрение од Советот на Европа и е под целосна одговорност на преведувачот.

Насловна страница: Направена врз основа на слика од Гети, Работилница за графички дизајн, дизајн на Советот на Европа: Сектор за графичко уредување, Совет на Европа

Council of Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

© **Council of Europe**, Јануари 2006 година
Печатено во Р. Македонија



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Содржина

Содржина.....	4
Вовед.....	5
Глава 1 - Основни информации	10
Справување со насилството: европска перспектива	10
<i>Питер К. Смит (Peter K. Smith)</i>	10
Глава 2 - Навлегување во проблематиката	20
Улогата на училишната самоевалвација во спречувањето и во минимизирањето на насилството	20
<i>Питер Галвин (Peter Galvin)</i>	20
Глава 3 - Договарање и применување политика	36
Создавање училишна клима на соживот преку сеопфатна училишна политика.....	36
<i>Џули Шонеси (Julie Shaughnessy)</i>	36
Глава 4 - Што треба да се подучува?	46
Искористување на училишната наставна програма за намалување на насилството	46
<i>Џули Кејси (Julie Casey)</i>	46
Глава 5 - Вклучување на учениците	61
Развивање стратегии за намалување на насилството водени од учениците.....	61
<i>Хелен Кауи (Helen Cowie)</i>	61
Глава 6 - Заштитивање на децата	72
Создавање безбедна училишна средина	72
<i>Мона О'Мур (Mona O'Moore)</i> и <i>Стивен Џејмс Милтон (Stephen James Minton)</i>	72
Глава 7 - Поддржување на училишниот персонал	86
Рамка за обуки: ширење на вирусот на мирот – промовирање соживот	86
<i>Џорџ Робинсон, Барбара Мејнс и Робин Хромек (George Robinson, Barbara Maines and Robyn Hromek)</i>	86
Библиографија	98
За авторите	103
Додаток: Децата и насилството	104

Која е целната публика на прирачникот?

Прирачникот е подготвен со цел да ја поддржи намерата на Советот на Европа да им помогне на оние што одлучуваат и на сите други што се засегнати да спроведат конзистентна политика за зголемување на свеста за насилството и за неговото спречување, како и за спроведување на законите за борба против насилството во секојдневниот живот. Конкретно, тој претставува исполнување на идејата на оваа организација да подготви прирачник за примена на стратегии за спречување на насилството во училиштата, кој ќе се базира на заклучоците од конференцијата „Локални партнерства за спречување и за борба против насилството во училиштата“ одржана од 2. до 4. декември (Совет на Европа, 2003) и кој ќе содржи неколку одделни примери за добра практика.

Прирачникот е создаден да се користи во сите училишта - основни, средни и специјални. Наменет им е на сите професионалци од областа на образованието, не само на наставниците и на директорите, туку и на сè поголемиот број професионалци што работат со училиштата со цел да ги поддржат децата. Прирачникот навистина може да им помогне на сите што сакаат да го подберат функционирањето на училиштата и да обезбедат тие да бидат безбедни и грижливи заедници во кои децата учат во средина во која нема репресија, заплашување и насилство.

Како може да им користи прирачникот и на сите други заинтересирани за училишниот соживот?

Во Глава 1 ќе усвоиме дефиниција за насилството, која ќе ја користиме низ целата книга, како нешто спротивно на соживот т.е. *convivencia* – шпански збор што значи „заедничко живеење во хармонија“. Дефиницијата ги поддржува и ги објаснува двете суштински насоки на сите училишни стратегии за намалување на насилството:

- воспоставување и одржување средина соодветна за учење во која нема да се толерира насилство, а во која секогаш ќе биде присутен етосот на соживот,
- реагирање при појава на насилство за да се заштити етосот на соживот.

И двете насоки може да се спроведат само во партнерство со локалната заедница. Истражувањата на кои се упатува во овој прирачник покажуваат дека повеќето училишта низ Европа се безбедни и мирни засолништа за учениците, но потребно е понатамошно намалување на насилството, што може да се постигне само ако се сподели одговорноста со општеството во кое живеат децата.

Оттаму, прирачникот е потенцијално интересно четиво, а и корисно, за сите претставници на локалната училишна заедница, вклучувајќи ги тука и лидерите и администраторите во заедницата. Без нивно локално дејствување, децата ќе бидат изложени на двојни стандарди во и надвор од своите училишта и нема да можат да го применуваат наученото. Нивните училишта ќе станат острови на соживот во сè поагресивно општество.

Исто како што е прирачникот потенцијално интересно четиво за сите претставници на пошироката училишна заедница, неговиот придружник, делото „Спречување на училишното насилство: прирачник за локални партнерства“ (Совет на Европа, 2005), би требало да е потенцијално интересно четиво за сите училишта. Двата прирачника може да се користат заедно при планирањето одделна програма за подобрување на соживотот во едно училиште.

Како можат да го искористат училиштата прирачникот?

Резултатите од истражувањата на нивоата на насилство во училиштата (види Глава 1) потврдуваат дека нема убедливи докази за тоа дека општото ниво на насилство во европските училишта расте

иако медиумите во сите земји известуваат поинаку. Така, овој прирачник не е производ на огледана криза.

Потребата за совет или за поддршка, иако е универзална, не е насекаде иста и се менува на локално и на регионално ниво, што го отежнува генерализирањето. Прирачникот не може да ги опфати сите потреби, особено не оние најекстремните, на пример – потребите на децата што го чувствуваат влијанието на сериозни општествени конфликти што резултираат во насилство, вклучувајќи ги тука и ужасите на војната.

Вообичаено е училиштата да се доживуваат како двигатели на општествена промена и да се бара од нив да поставуваат повисоки стандарди и идеали од тие што владеат во заедниците во кои функционираат. Оттаму, за да го подобрат соживотот, добрите училишта користат пристапи насочени кон наоѓање решенија (види Глава 4) дури и кога е општествената промена единственото трајно решение. Прирачникот може да помогне да се развие реално гледање на овие нешта. Насилство има во целото општество, а училиштата треба внимателно да изберат таков пристап кон надминување на проблемите што е соодветен на нивниот капацитет за спроведување решенија, за да не се обидуваат да го направат невозможното.

Прирачникот нуди процес за фокусирање на напорите врз дејствија со потенцијал да бидат најефикасни во контекстот на корисникот преку споделување идеи што се покажале успешни на други места, нешто што го потврдуваат студиите на одреден случај, како и известувањата од лични искуства и од истражувања.

Истражувањата направени во Европа идентификуваат сè поголем број национални и локални иницијативи за решавање на проблемите со насилството и за давање поддршка на училиштата. Обемот на овој прирачник е премногу мал за да може да се наведат сите. Сепак, вклучивме неколку примери на добри практики во Европа, кои може да го охрабрат персоналот на едно училиште да побара и други локални примери, како и примери од наведените вебстраници и библиографија.

Каква помош ви нуди?

Главата ги покрива клучните области на кои училиштата ќе треба да им се посветат ако сакаат да ја ревидираат и да ја подобрат својата актуелна практика. Не постои инстантно решение за намалување на нивоата на насилство. Искуствата од цела Европа покажуваат дека за ефикасно намалување на насилството од суштинско значење е:

- да се договори сеопфатен училиштен пристап базиран врз заеднички верувања и принципи;
- да се направи самоевалвација колку е училиштето организирано за воспоставување и одржување средина во која владее соживот;
- да се испланираат низа подобрувања – ретко постои само едно едноставно решение;
- да се спроведе и да се следи планот за подобрување, кој вклучува и развивање социјални, емоционални и бихевиорални вештини;
- да се реагира ефикасно против насилството во моментот кога се случува, со дејства што би спречиле тоа да се повтори.

Доказите исто така покажуваат дека кога се работи на подобрување на соживотот, ефикасните училишта во сите фази ги слушаат и ги вклучуваат и учениците. Кога се ценети и охрабрувани, тие се највлијателните и моќни амбасадори за подобрувањето во едно училиште. Ефикасните училишта исто така се грижат персоналот да им служи како модел за однесување на учениците, поставувајќи стандарди во училиштата како преку своите зборови, така и преку своите дела.

Како се користи прирачникот?

Целта на прирачникот е да им помогне на училиштата да планираат сеопфатни училишни пристапи што ќе го намалат насилството, а со што ќе постигнат и постојаност неопходна учениците да развијат социјални, емоционални и бихевиорални вештини за да станат граѓани што ќе умеат ненасилно да разрешуваат конфликти.

Не се обидува да ги понуди сите можни решенија. Целта е да им помогне на училиштата да испланираат програма за подобрување на соживотот и соодветни реакции при појава на насилството. Главите ги покриваат главните области што треба да се земат предвид. Иако може секоја глава да се чита и да се користи независно, училиштето нема да го извлече максимумот од покриените теми ако не им пристапи редум на сите глави пред да одлучи кои активности одговараат на неговите конкретни приоритети.

Кој е редоследот на темите и каква е нивната меѓусебна поврзаност?

Во првата глава, „Основни информации“, Питер Смит ја разгледува дефиницијата на насилството и преку самоевалвација на тековното истражување ги идентификува клучните компоненти и фундаменталните принципи што се темел на секоја програма за намалување на насилството во училиштата.

Таа претставува вовед во Глава 2, „Навлегување во проблематиката“, во која Питер Галвин опишува како да се осмисли самоевалвацијата на насилството во училиштата за да се идентификува колку е училиштето добро организирано за справување со проблемите. Понатаму, објаснува како да се толкуваат резултатите од самоевалвацијата, пред да опише како да се состави план на активности за клучните интервенции. Иако за пример користи модел на средно училиште, процесот е соодветен за сите училишта.

Во Глава 3, „Договарање и применување политика“, Џули Шонеси опишува како може да се формулира и да спроведува училишна политика за создавање и за поддршка на сеопфатен училишен етос на соживот. Таа ја нагласува важноста на соработката на училиштата со родителите, како и на следењето на напредокот, за да се обезбеди колку што е можно поголема ефективност на плановите на активности.

Во Глава 4, „Што треба да се подучува?“, Џули Кејси се служи со примерот на Министерството за образование и за вештини во Англија и на неговата национална програма за подучување социјални, емоционални и бихевиорални вештини, за да ги објасни клучните прашања при создавањето училишна наставна програма што ќе им помогне на учениците да развијат лични вештини за справување со конфликти без посегнување по насилство. Во оваа глава е претставен модел на основно училиште, но подеднакво успешно може да се примени во сите училишта.

Во Глава 5, „Вклучување на учениците“, Хелен Кауи анализира европски примери на добра практика што вклучуваат ученици, и расправа за наодите од истражувањата на ефективност на овој клучен елемент во секоја училишна стратегија за намалување на насилството. Конкретно, во оваа глава се разгледуваат стратегии за намалување на малтретирањето.

Ова понатаму води кон Глава 6, „Заштитивање на децата“, во која Мона О’Мур го проширува фокусот на вклучување на учениците преку испитување стратегии за претворање на училиштата во безбедни и сигурни средини за учење. Интересно е што тука не станува збор само за подобрување на просториите. Во прирачникот во кој се нагласуваат стратегиите за создавање клима на соживот, поголемиот дел од оваа глава испитува како може да се вклучат учениците во меѓусебното градење безбедност. Таа вклучува подлабоко навлегување во справувањето со проблемот на малтретирањето.

Во последната глава, „Поддршка за училишниот персонал“, Џорџ Робинсон го разгледува обучувањето на персоналот. Тој се задржува на повеќе теми што треба да ги содржи еден развоен план и нуди вежби со кои илустрира како можат училиштата да го вклучат сиот персонал во намалување на насилството. Со поднасловот „Ширење на вирусот на мирот“ завршува патувањето

низ сите фази што треба едно училиште да ги земе предвид ако сака да вклучи сеопфатен обем на стратегии за намалување на насилството.

Како да се користат активностите во секој глава?

Активностите ја нагласуваат содржината на главите за читателите да ги промислуваат клучните прашања. Тие даваат можност читателите да направат пауза, да ја проверат релевантноста на содржината на главата и да ги применат клучните прашања во својата средина. Корисноста на активностите е особено видлива кога се студира главата заеднички, во група, бидејќи така отвораат можност за дискусија помеѓу колегите и за споделување на перспективи за релевантноста или релативната важност на содржината на главата за средината на секое училиште одделно.

За училиштата, материјалите со активности може да се користат како дел од професионалниот развој на персоналот. Во рамките на контекстот опфатен во главата, може да се искористат во различни комбинации како материјал што би ги поттикнал дискусиите и обуките на персоналот. Свкупно, активностите би можеле да се искористат за да се постигне согласност во едно училиште во сите фази и за сите елементи од создавањето и од спроведувањето на планот за подобрување што го следи редоследот наведен во главите.

Што треба да се има предвид при преземањето на идните чекори?

Првото нешто што треба да се има предвид при преземањето на идните чекори е градењето поблизок однос помеѓу истражувањето и практиката и понатамошното споделување на решенијата во рамките на Европа. Покрај многуте вредни и академски истражувачки програми – кои се каталогизирани од страна на, меѓу другите, опсерваториите за ненасилство во училиштата на Европа и на Обединетото Кралство и во изданијата како што е, на пример, „Насилството во училиштата: реакцијата на Европа“ („*Violence in schools: the response in Europe*“, 2003) на Питер Смит (2003) – истражувањата, како што истакнува Смит, немале поголемо влијание врз училиштата.

Следствено, има постојана потреба од спојување на истражувачите и на практичарите во Европа, на начин на којшто тоа го прави Советот на Европа, за да може училиштата да имаат директна корист од собраните наоди од истражувањата. Сепак, истражувачите треба да се концентрираат на желбите на практичарите – анализирањето и потврдувањето на стратегиите што се покажале функционални и на начините на применување решенија во нивните конкретни ситуации.

Пример за тековната работа во Обединетото Кралство – Програмата за намалување на насилството во училиштата (ВИРИС) при Министерството за образование и вештини во Англија – е да се земат предвид богатите европски искуства и споделувањето на политиката, но и практиката, преку програмата за меѓувладина соработка со Француското министерство за образование. Програмата ВИРИС ги истражува студиите на случаи во кои училиштата во Англија и во Европа тврдат дека идентификувале решенија за насилството во своите институции. Истражувањето ги анализира причините зошто токму овие решенија како ефикасни. Истражувачката методологија вклучува и каузална анализа, без која анализата на трендот би им била од мала корист на практичарите во училиштата. Исходот од тоа во Англија ќе биде издавање ревидирани насоки за сите училишта, вклучувајќи и материјали за обука на персонал за сите нивоа. Работата веќе откри заеднички елементи со потребите на колегите - европските практичари, а и ги освести членовите на програмскиот тим за тоа колку малку знаат за успешните искуства во другите земји. Информации за ВИРИС како и врски до други иницијативи во Обединетото Кралство за намалување на малтретирањето има на вебстраницата на Министерството за образование и за вештини, Подобрување на однесувањето и на посетеноста на наставата, на: <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>>.

Второто нешто е воспоставувањето мрежи на соработка и отворањето можности за споделување на добрата практика преку состаноци и размена. Информациите во овој прирачник се само мал дел од изборот на ефективната практика во Европа. Покрај неизбежното доминантно присуство на примери од Англија и од Република Ирска во некои глави, авторите навистина многу се потрудија да ја поврзат својата работа со контекстот на европските училишта, и за тоа сме им особено благодарни на Питер Смит, Хелен Кауи и на Мона О'Мур, за нивните согледувања за актуелната европска перспектива направени врз основа на нивното богато работно искуство во Европа. Истовремено, нè потсетија и на испуштеното – меѓу другото, тука спаѓа и, на пример, импресивната и навистина релевантна работа што во моментот се одвива кај нашите соседи, во Шкотска (види <<http://www.ltscotland.org.uk>>).

Создавањето мрежи на соработка е значајно, но училиштата нема да бидат премногу наклонети кон мрежите што се всушност само „сцени за истакнување“ на академиците. Но од друга страна, ако се сведат тие само на размена на практични решенија, истражувачите, администраторите и практичарите ќе останат издвоени секој за себе. Идеалното решение е комбинација на семинари и конференции низ Европа што ќе ги прошират личните контакти и ќе ги идентификуваат универзалните решенија и заедничките пристапи кон намалувањето на насилството на дел од претставниците вклучени во истражувањето, подучувањето и во администрација. Наодите и студиите на случаи би се споделиле со цела Европа преку вебстраница.

Во меѓувреме, се договоривме со Националната размена на однесување и на посетеност на наставата на Обединетото Кралство (*UK National Behaviour and Attendance Exchange*) да стави неколку важни врски, вклучувајќи ги и наведените во прирачником, на својата вебстраница, на: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/npsl_ba/exchange/>. Тука, оние што сакаат да продолжат да читаат за некој материјал од прирачником и да го продлабочат своето знаење за добрите практики во Европа, ќе можат да најдат сè што им треба на едно место.

Нема сомнеж дека европските училишта имаат слични потреби да се справат со слични проблеми со насилството во училиштата, за кои постојат слични решенија и слична методологија. Од многуте тековни владини и локални иницијативи, можеме да научиме многу и затоа треба да се споделуваат. Потребата за постојано споделување и соработка низ Европа сè уште постои, како и потребата Советот на Европа да продолжи со улогата на приближување на истражувачите и на практичарите, за да ги споделат искуствата за тоа што функционира за намалување на насилството во училиштата. Целата на прирачником е да помогне во остварувањето на тој процес.

Глава 1 - Основни информации

Справување со насилството: европска перспектива

Питер К. Смит (Peter K. Smith)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да почнат да ги разбираат концептот и дефинициите на насилство;
- да создаат дел од европските иницијативи;
- да имаат претстава кои фактори може да влијаат врз насилната клима во едно училиште;
- да ги идентификуваат влијанијата врз учениците;
- да ревидираат што преземаат тековно за намалување на насилството.

Европскиот контекст

Има добри причини за загриженост околу прашањето на насилство во училиштата. Прво, тоа има директен штетен ефект врз жртвите на насилството или врз училишната средина во случаите на вандализам, и второ, може да предизвика несигурност и страв, што се појави спротивни на целта на училиштата; насилната клима во едно училиште е спротивна на образованието за граѓанство кон кое целиме, а спротивна е и на правата на учениците и на младите луѓе да живеат без страв и без заплашување (Конвенција на Обединетите нации за правата на детето).

Училиштата можат да направат позитивни чекори за намалување на насилството и на сличните појави, а овој прирачник дава преглед на клучните процеси за постигнување на таа цел. Сепак, иако зборуваме само за насилството во училиштата, вреди да се каже дека тоа не е само проблем на училиштата. Врз училишната средина влијаат медиумите и ставовите за насилството во пошироката општествена средина, па дури и меѓународните настани. Медиумите прикажуваат многу насилни дејства, понекогаш и на начин што го прави да изгледаат привлечни и успешни. Вистинското насилство е честа појава во општеството, надвор од училиштата, а понекогаш дури и се оправдува. Насилството на родителите кон децата (како што е на пример „потчукнувањето“) е законско и вообичаено за многу европски земји, но не и за сите. Насилството како одмазднички чин против криминалци (насилство со иста мера), или групи што се вклучени во терористички активности, мнозинството често ги оправдува. Врз доследноста и ефикасноста на училишните дејства против насилството навистина може да влијаат овие пошироки теми. Во една демократска земја, сите граѓани имаат заедничка одговорност.

Очигледно е дека оваа дискусија го покренува прашањето што подразбираме всушност ние под поимот насилство.

Активност 1.1: Неколку клучни извори на информации

Првата активност е едноставно прибележување на неколку клучни извори на информации за намалување на насилството, а можеби и посета на некои вебстраници од корист за училиштата.

Корисни извори за темата насилство во училиштата има многу, но меѓу тие што се особено релевантни за европската перспектива се следниве:

- Вебстраницата на проектот на Советот на Европа „Реакции на насилството во секојдневниот живот во едно демократско општество“ (“*Responses to violence in everyday life in a democratic society*”): <http://www.coe.int/T/E/Integrated_Projects/Violence/>.
- Опсерваторијата на Обединетото Кралство за промовирање ненасилство (*United Kingdom Observatory for the Promotion of Non-Violence*). Ова е вебстраницата на кој ќе се стават и ќе се ажурираат сите врски релевантни за прирачникот: <<http://www.ukobservatory.com>>.
- Европската опсерваторија за училишно насилство (*The European Observatory of School Violence*): <<http://www.obsviolence.com>>.
- Европската унија го финансираше проектот на КОНЕКТ (*CONNECT*) „Справување со насилството во училиштата на ниво на Европа“ („*Tackling violence in schools on a European-wide basis*“) (1998-2002 г.), кој собра извештаи од 15 земји-членки на ЕУ, и двете земји - независни членки (Исланд и Норвешка). Наодите се достапни на: <<http://www.gold.ac.uk/connect>>.
- Пет други проекти за училишно насилство финансирани под иницијативата КОНЕКТ (*CONNECT*): <http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html>.
- ИЦЦРМ – Меѓународен центар за разрешување конфликти и за посредување (*ICCRM*) за програмата „Пацифик петвеј“ (*Pacific Pathway*), училишна програма за разрешување насилство, во англиска и во француска верзија од Канада: <<http://www.iccrm.com>>.
- Журналот за училишно насилство (*Journal of School Violence*) посветен на ова прашање: <<http://genesishlight.com/JSV.html>>.
- Вебстраницата на Министерството за образование и за вештини на Обединетото Кралство за Програмата за намалување на насилството во училиштата – ВИРИС (*Violence Reduction in Schools Programme – VIRIS*): <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandatt-tendance>>.
- Вебстраницата на Обединетото Кралство против малтретирање: <<http://www.dfes.gov.uk/bullying>>
- Вебстраницата на Светската здравствена организација – СЗО (*World Health Organisation*). Посветете особено внимание на fi-006 во содржината кај што има предлог-план на активности за справување со насилството во училиштата: <<http://www.health.fi/connect>>.
- Центарот против малтретирање (*Anti-bullying Centre*), Тринити колеџ (*Trinity College*), Даблин, со информации и врски до вебстраници низ светот посветени на малтретирањето: <<http://www.abc.tcd.ie>>.
- Репаративна правда. Двете организации што нудат корисни информации се: <<http://www.transformingconflict.org>> и <<http://www.realjustice.org>>.

Дефиниции на насилство

Што е „насилство“? Англискиот збор *violence* е сроден со тие од латинските јазици, на пример: шпански *violencia*, португалски *violência*, италијански *violenza*, француски *violence*; но други термини во Европските јазици имаат доста различно лингвистичко потекло, како на пример, германски *gewalt*, грчки *bia* или исландски *ofbeldi*. А дури и само еден термин, како што е англискиот *violence* е отворен за различни толкувања. Самите деца најразлично го дефинираат училишното насилство во зависност од нивната возраст, јазик и култура (Smith et al. 2002). Да разгледаме три дефиниции за возрасни лица:

Дефиницијата за насилство на Енкартов светски англиски речник (*Encarta World English Dictionary*, Encarta 1999) е: 1) употреба на физичка сила за да се повреди некој или за да се оштети нешто; 2) незаконска употреба на неоправдана сила, или ефектот од чинот на заканување со истата.

Дефиницијата што ја користи Олвеус (*Olweus* 1999, стр.12) е дека насилството или насилното однесување е: агресивно однесување при кое субјектот или сторителот ги користи сопственото

тело или предмет (вклучувајќи и оружје) за да нанесе (релативно сериозна) повреда или за да предизвика непријатност кај друга личност.

Светската здравствена организација (СЗО) насилството го дефинира како: намерна употреба на физичка или на психолошка сила или моќ, во реалноста или во облик на закана, врз себе, друго лице, или врз група или заедница, чиј исход е повреда, смрт, психолошка оштетеност, неправилно развивање или лишување од нешто (СЗО fi-006).

Овие, како и многу други дефиниции, имаат некои заеднички одлики, но и некои што ги прават различни. Обично, нивни заеднички одлики се дека насилството е:

- повредување или оштетување, или барем закана за повреда или оштета; и
- намерно (ненамерното оштетување или повредување на друго лице обично не се смета за насилен чин).

Но да разгледаме колкави се варијациите или разидувањата. Постојат најмалку пет димензии:

1. Дали е насилството нужно физичко? Според првата дефиниција на Енкарта и Олвеус, тоа е така, но не и според втората дефиниција на Енкарта или на СЗО. Ова, најверојатно, е најважното прашање. Со ограничување на физички чин, на насилството му се дава јасен фокус, и можеби така е и полесно за мерење бидејќи физичките чинови на насилство најверојатно полесно се следат од вербалното или од манипулативното насилство. Тоа го разграничува насилството од агесијата. Сепак, додека некои истражувачи и писатели се задоволни со овој ограничен фокус, други не се. Тој јасно исклучува друго, намерно, опасно однесување, како што се вербалната злоупотреба, социјалното исклучување, или ширењето злобни, измислени приказни (Underwood, 2002).
2. Дали е насилството нужно насочено кон лице? Не според Енкарта, но да според Олвеус, а веројатно и според СЗО. Или преформулирано, дали се вбројува и вандализмот во насилство („злонамерното или намерното упропастување или уништување на нечиј туѓ имот“, Encarta 1999)? Дали се вбројуваат во насилство и графитите на училишните сидови или намерното оштетување на училишните книги и опрема?
3. Дали насилството да се манифестира низ однесување што оштетува некого или нешто, или е насилство и самата закана, како што е наведено во втората дефиниција на Енкарта и во дефиницијата на СЗО? Нагласувањето на насилство во облик на закана подеднакво како и реализираното насилство, може да го оправда вклучувањето на мерењето на чувствата на несигурност.
4. Дали е насилството сепак насилство и тогаш кога е законско (види Енкарта, 2))? Во тој случај, „потчкунувањето“ на детето од страна на родителот е секако насилен чин. Можеби член на персоналот што дисциплинира ученик, полицаец што задржува криминалец, судија што осудува прекршител, е исто така насилен чин. Но ако не е, тогаш, дали можеби одиме кон прифаќање на општествено дефинирана „легалност“? Дали смееме да го преиспитуваме овој елемент?
5. Дали мора некој да го изврши насилството (Олвеус), или може да се изврши на помалку личен начин - од страна на општествена група или институција? Терминот „институционално насилство“ го содржи значењето на последното, и не води во насока да помислиме дека е можно училиштата да извршуваат насилство врз учениците преку одредени дејства или политика.

Во крајна линија, кога користиме дефиниција, дали за евидентирање или за воспоставување на соодветен процес, мора да одлучиме кое е нивото кога нешто преминува во насилство. Колку сериозно треба да биде оштетувањето во тој случај? Секојдневно, повеќето од нас доживуваат помали повреди. Оттаму, дали треба насилството да се ограничи на сериозни удари, или навреди или општествени провокации? Или може да го вклучува, како што француските истражувачи го нарекуваат, „микронасилството“ или „нељубезноста“, релативно минорни чинови на непристојност или на прекршување на правилата (Debarbieux et al., 2003)? Можеби во повеќето

дефиниции овие не се вбројуваат во насилство, но сепак, можат да бидат од големо значење за разбирање на потеклото на посериозните облици на училишно насилство и за справувањето со нив.

Соживот

Овие разлики не може да се разрешат во некоја голема, меѓународна, професионална група. Има премногу лични, дисциплинарни, културни и лингвистички разлики. Сепак, сите можеме јасно да се искажеме за нешто во некое училиште или при некое истражување, тоа е важно за постигнување поголема јасност. Во рамките на едно училиште или во некоја област може да се дојде до некоја прифатлива дефиниција.

Кога се бара прифатлива дефиниција во некое училиште, едно од можните решенија е да се користи концепт што е спротивен на насилството – шпанскиот термин „convivencia“ или „заедничко живеење во хармонија“. Затоа, да се обидеме да го подобриме соживотот во училиштата и да дискутираме кои видови насилство се спротивни на соживотот.

Низ прирачникот, со „convivencia“, во значење „заедничко живеење во хармонија“, се означува ненасилство.

Активност 1.2: Насилни чинови што загрижуваат и кои се спротивни на соживотот

Со упатување кон горенаведените дефиниции на насилството, направете список на насилните активности што ве загрижуваат во училиштето. Може да биде од корист во списокот да ги вклучите овие наслови:

Насилен чин	Иницијатор	Влијание врз соживотот

Со пополнување ќе дојдете до вашата дефиниција за тоа што вклучува терминот насилство.

Информации за насилството во училиштата

Секако, нашето сфаќање на насилството ќе влијае врз начинот на кој ќе собираме податоци за него на макрониво. Важно е да се разјасни дефиницијата, но има и други важни прашања што треба да се земат предвид при собирањето податоци. Иако релевантни статистики може да се најдат во повеќето, а можеби и во сите европски земји (Smith, 2003), многу од нив не се директни или се нецелосни – на пример, анкети за малтретирање (наместо за насилство); официјални статистики за несреќи предизвикани од насилство; кривична статистика направена врз основа на „правни“ дефиниции, како на пример асоцијално однесување, малолетничка деликвенција и вандализам; и податоци за исклучувања од училиште.

Општо, недостасуваат систематски податоци, собирани од повеќе извори во текот на поголем временски период. Статистиките за училишно насилство се направени врз основа на разни инструменти. Во Глава 2, во којашто се разгледува ревидирањето, се испитува колку училиштата можат да направат самоевалвација на насилството во својата средина.

Многу од достапните статистики се фокусираат врз насилството на ученици врз ученици. Поретко има известувања за други релации. Ова најверојатно ги отсликува вообичаените перцепции за проблемот, а можеби и отпорот на некои од училиштата или на дел од персоналот да ја отворат

темата на насилство од страна на персоналот. Кога и би ги исклучиле насилството кон имот и институционалното насилство, јасно е дека насилните чиновници може да вклучуваат кого било во рамките на училишната заедница. Покрај релацијата ученик-ученик, секако би можело да се вклучат и релациите ученик-персонал, персонал-ученик и ученик-ученик.

Фактори што влијаат врз нивоата на училишното насилство

И покрај разните дефиниции и извори, знаеме доста за факторите што влијаат врз нивоата на училишното насилство. Тука спаѓаат: видот на училиштето и климата во училиштето, карактеристиките на групата вршници, карактеристиките на учениците (на пример: возраста, полот, етничката припадност, семејното потекло и посебните образовни потреби), како и историските трендови.

Карактеристиките на училиштето

Нема многу докази дека големината на училиштето или на одделението се важни фактори во предвидувањето на нивоата на насилство во едно училиште (Olweus, 1999; Smith, 2003). Сепак, мерењата на училишната клима, како што се вештините за управување во училиштето, се покажаа како добри претскажувачи во некои студии (во Норвешка, Roland and Galloway, 2002), но не и во други (во Германија, Hanewinkel, 2004). Студијата на Велш со соработниците (Welsh et al., 1999) за училиштата во Филаделфија, во Соединетите Американски Држави, покажа дека некои фактори што зависат од учениците се подобри претскажувачи од оние што зависат од училиштето или од заедницата. Спротивно на тоа, Бенбеништи (*Benbenishty*) и Астор (*Astor*) (во печат), ги разгледуваа варијабилите во контекст на заедницата, училиштата, одделенијата и на семејствата, при изработувањето на студија за израелските училишта од поголем размер. Интересно е што открија дека влијанието на овие фактори се менува во зависност од видот на насилството. Училишните карактеристики, како што е училишната клима, објаснија доста за разликите помеѓу жртвите на насилство, особено во контекст на умереното дискриминирање (а помалку за помалото или вербалното дискриминирање). Социо-економскиот статус на училиштата влијаел врз нивоата на нагласена дискриминација. Излегува дека многу фактори можат да влијаат врз релативната важност на факторите што зависат од заедницата, училиштата или од поединците, иако, најверојатно, сите имаат некаква улога.

Активност 1.3: Фактори што влијаат врз училишната клима на соживот

При воспоставувањето или одржувањето соживот, важно е уште во почетокот да се имаат предвид факторите што влијаат врз климата. Организирајте дискусија, и низ дискусијата направете список на факторите. Подредете ги според нивното влијание врз соживотот. Можеби би било корисно сите да се категоризираат под еден од следниве наслови:

- фактори што зависат од учениците;
- фактори што зависат од возрастите;
- фактори што зависат од институциите/зградата;
- фактори што не зависат од училиштето/што зависат од заедницата.

Карактеристиките на вршниците

Учениците потпаѓаат под влијанието на своите вршници. Докази за ова има во студиите за малолетните деликвенти. Влијателен правец во теоретизирањето на деликвентноста тврди дека оние што рано стануваат деликвенти, покажуваат асоцијално однесување и насилство уште пред да станат адолесценти (веројатно врз ова влијаат фактори што зависат од поединецот и од

личноста), а може и извесно време да продолжат да покажуваат такво однесување. Спротивно на тоа, многу ученици може подоцна да станат деликвенти, покажувајќи асоцијално однесување само во текот на неколку години, на возраст од околу 13 до 16 години. На оваа возраст, врсниците имаат големо влијание. Изгледа дека е ова влијание најсилно за умерено проблематични ученици, но не и за нагласено проблематични момчиња (кои можеби веќе водат такви несоцијални банди), или за приспособените ученици (на кои постигнувањето на академски успех им е мотивација, и кои избегнуваат несоцијални групи врсници) (Patterson et al., 1989; Vitaro et al., 1997).

Карактеристиките на учениците

Повеќето статистики покажуваат дека во школските години, можноста да се биде жртва на насилство често со годините (Smith, 2003). Причината за ова е можеби тоа што потенцијалните жртви стануваат релативно посилни и повешти во избегнувањето напади. Наспроти ова, бројот на сторителите на насилство се зголемува во средната или во доцната адолесцентна возраст. Обично, со навлегувањето во адолесцентните години, кај учениците се зачестува однесување насочено кон кршење на нормите и кон преземањето ризици, но и осудата на врсниците кон ваквото однесување (Arnett, 1992). Исто така, некои облици на насилство, како што се сексуалното вознемирување и исмевањето или малтретирањето поради сексуалната ориентација, се минорни проблеми сè до средното училиште.

Половите разлики се очигледни во статистиките на многу земји (Smith, 2003). Особено кога разгледуваме физички форми на насилство, тие се многу поприсутни кај момчињата отколку кај девојките. Обично, момчињата се физички посилни од девојчињата во својата генерација, а физичката сила е важна статусна одлика во помеѓу машките врсници. Сепак, ако земеме една поширока дефиниција за насилството, ќе видиме дека девојчињата обично, релативно, а некогаш и апсолутно, покажуваат поголемо манипулативно насилство: социјално исклучување, ширење измислени приказни и вербална злоупотреба.

Во многу европски земји, особено во последнава деценија, во училиштата се зголеми бројот на млади луѓе од имигрантските заедници. Расните тензии се присутни во многу земји, а може да се отсликаат и во училиштата. Етничките малцинства и учениците-имигранти може да искушат расно вознемирување, а самите млади луѓе може да донесат со себе во училиштето разни очекувања и искусени лишувања и фрустрации. Сепак, додека докажете се само делумни и неуниформни, нема многу материјал врз основа на кој би се поврзале стапките на насилство со определена етничка група (Smith, 2003; Benbenishty and Astor, во печат).

Факторите поврзани со потеклото на семејството обично се покажуваат како поважни при поттикнувањето насилство (Olweus, 1993), поверојатно е дека родители што и самите се насилни, ладни и неуспешни во следењето на однесувањето на своите деца, ќе имаат деца што ќе покажуваат насилно, агресивно однесување или кои ќе малтретираат на училиште. Од друга страна, постојат показатели дека родители што се претерано заштитнички расположени кон своето дете можат да претставуваат фактор на ризик тоа да стане жртва.

Учениците со посебни образовни потреби, како и оние со други посебни потреби, може да се изложени на поголем ризик од станување жртви на насилство (Nabuzoka, 2000). И едните и другите покажуваат однесување што може да биде повод за понижувачки или насилни чинови, а често ни пријателите-врсници не ги заштитуваат. Некои ученици со посебни потреби може и агресивно да ги искажат своите проблеми (види Активност 1.4).

Активност 1.4: Кои фактори можат да влијаат врз учениците?

Би можеле повторно да го прегледате списокот за Активноста 1.3, овој пат разгледувајќи го директното влијание на секој фактор што влијае врз соживотот во однос на неговото влијание врз учениците. Дали има промени во редоследот во однос на влијанието на секој фактор? Ова е важен момент што треба да се земе предвид ако е планирањето на политиката и на активностите (Глава 3) фокусирано на учениците.

Историски трендови – дали е насилството во пораст?

Постои општоприфатена перцепција дека е насилството во пораст, која го вклучува и насилството во училиштата. Вистината, колку што можеме да согледаме, е покомплексна. Перцепциите не секогаш ја отсликуваат реалноста. Често, постарите, претходните една или две генерации, на минатото гледаат како на „златно доба“ во кое нештата биле подобри, со помалку насилство или малолетнички криминал - иако, кога ќе ги разгледаме перцепциите на една или две генерации пред нив, се забележуваат истите констатации (Pearson, 1983).

Во анкетите од земјите што ги изложува Смит (2003), нема многу за трендовите низ времето. Но од земјите што имале податоци, некои пријавиле мали промени, или можеби мало зголемување на училишното насилство (Германија, Норвешка); други – криволиниски пораст и пад (Италија); а трети – мешани наоди, во зависност од видот на насилството (Австрија).

Активности за намалување на насилството во училиштата

Национални барања, иницијативи и програми

Анкетите дадени кај Смит (2003) покажуваат дека некои активности биле пробани во сите земји. Некои се национални иницијативи, некои регионални или локални, а некои се иницијативи на одделни училишта. Активностите од поширок обем се често добро развиени програми што може да вклучат работење низ наставната програма, индивидуална работа со ученици изложени на ризик, како и други мерки. На пример, Олвеусовата програма против малтретирање (*Olweus Anti-bullying Programme*) се користи насекаде низ Норвешка (заедно со други иницијативи), се користела и во Австрија, Финска и во Германија, а се разгледува и во Исланд за можно користење; Програмата за безбедни училишта (*Safe Schools Programme*) се користи насекаде низ Португалија и во Обединетото Кралство; оваа програма е развиена во регионот Андалузија/Севилја во Шпанија; а програмата Фершта (*Farsta Programme*), помеѓу другите програми, често се користи во Шведска. Програмите се добро опишани, со брошури и со материјали за персоналот и за учениците, и имаат стандардизирана форма. Обично, постои и определено оценување на ефикасноста на програмите.

Повеќето национални министерства за образование имаат општи побарувања од училиштата, а тоа е да имаат „средина во која владее меѓусебна почит“. Наспроти тоа, анкета од пред две години покажа дека помалку од половина земјите на Европската Заедница во тоа време, поточно Белгија, Финска, Франција, Германија, Ирска, Луксембург, Шведска и Обединетото Кралство, имале конкретни и законски барања за спречување на насилството, или малтретирањето, во просториите на училиштата (Ananiadou and Smith, 2002). Понекогаш, ова се разликува од земја до земја, на пример во разни германски *Länder*, или во различни делови на Обединетото Кралство. Законските барања може да налагаат училиштата да развиваат сеопфатен училиштен пристап или политика за справување со насилството или со малтретирањето; а може да постојат и определени национални материјали за поддршка на истото.

Многу од другите пријавени иницијативи за намалување на насилството се помалку стандардизирани или се користеле само локално. Ваквите иницијативи вреди да се поддржуваат и можат да вродат корисни процедури. Дабовите растат од желуди! Сепак, важно е да се земат предвид и оценувањето и распространувањето за да може ефикасно да се користат и времето и ресурсите (види Активност 1.5).

Активност 1.5: Национални иницијативи – како да се поддржат училишната политика и правила?

Училиштата што сакаат да почнат да работат на намалување на насилството, можеби треба прво да ги идентификуваат локалните и националните иницијативи што ќе претставуваат насока за развојот на нивната политика (види Глава 3), а и да ги посетат вебстраниците наведени во Активноста 1.1.

Училишна политика и одделенски правила

Дали како резултат на националните законски барања, или како последица на следењето на структурирани програми (како што е Олвеусовата програма против малтретирање), вообичаена практика е да се развиваат училишна политика или одделенски правила за справување со насилството и за всадување на грижливо однесување. Во некои земји (како што е Обединетото Кралство) нагласокот е повеќе на сеопфатната училишна политика, а во други (Австрија, Холандија), повеќе на развивањето одделенски правила. Позитивна одлика на тие постапки е што даваат можност за консултирање помеѓу персоналот и учениците, а сеопфатните училишни политики и за консултирање со училишната заедница. Развивањето одделенски правила може максимално да го зголеми нивото на вклученост на поединецот, но со себе носи ризик од фрагментиран пристап, за разлика од сеопфатната училишна политика. Сиот училишен персонал има суштинска улога во развивањето на одделенските правила или на училишната политика што ги вклучува учениците. Дobar сеопфатен училишен пристап ќе ги разјасни улогите на персоналот и на родителите (види и Глава 3).

Општи превентивни мерки

Некои од иницијативите не се фокусираат директно на насилство, туку се обидуваат да ги подобрат превентивните фактори. На пример, во Данска има ден во Собранието резервиран за деца, на кој тие може да се искажат и да гласаат за определени прашања во врска со училиштата, како и за тоа што и како може да се подобри. Ваквите иницијативи можат да поттикнат општо чувство на учество и на граѓанство, и можат да вклучат некои практични препораки во однос на училишното насилство. Слични денови има во собранијата на Франција и на Шведска.

Целта на некои програми е подобрување на климата во училиштата и во одделенијата преку образование на персоналот и преку нагласено лично и општествено образование за учениците. Програмата за животни вештини (*Life Skills Programme*) во Исланд е добар пример. Некои трендови во Холандија и во Норвешка наведуваат на тоа дека ваквиот пристап се смета дека ветува повеќе од програмите што се фокусираат конкретно на насилството или на малтретирањето (како на пример, Roland and Galloway, 2004). Помали одделенија, помали училишта и повеќе (ненатпреварувачки) спортски објекти, се некои од другите предлози, иако има многу малку докази од истражувањата дека помалите училишта или одделенија влијаат врз нивото на насилство, како што е наведено погоре. Пристапите во наставната програма преку кои се стимулира соработка, како што е на пример работата во групи (Cowie et al., 1994a), можат да ги подобрат личните односи меѓу учениците (види и Глави 5 и 6).

Подобрување на училишната средина за намалување на насилството

Физичката средина на училиштата е важен фактор што влијае врз појавата на насилни инциденти. Еден фактор може да биде и ризикот од помали препирки – судири во ходниците, фрустрации при чекање во ред за храна, итн. Изгледот на игралиштата исто така може да се подобри за да бидат попривлечни, да постои што е можно помалку досада, а со тоа и помала можност за насилни чинови „за забава“ само затоа што нема ништо попаметно да се прави. Сепак, најверојатно најважниот фактор во физичката училишна средина, барем во однос на насилството ученик кон ученик, е леснотијата со која возрасното лице извршува надзор, како и самиот степен на надзор. Добрата видливост на реоните што ги користат учениците, како и обучувањето лица што би вршеле надзор за време на ручекот, ако не го прави тоа персоналот, се фактори што можат многу да помогнат (види и Глава 6).

Програми и активности за подучување

Во голема мера се користат материјали за подигнување на свеста за насилството и за малтретирањето, за менување на ставовите и за предлагање начини за справување. Тие вклучуваат квалитетни групи од областа на литературата, драмските активности, играњето улоги, филмови и видеа. Од неодамна се развива и сферата на мултимедијалните материјали и

активности, како цедеромовите, а и интеракциите во виртуелни средини (Wolke et al. in prep.). Постојат и неколку програми за подучување социјални и емоционални вештини, како на пример Програмата „Пацифик“ за основни училишта (*Pacific Primary Programme*), достапна на француски и на англиски, или Програмата СЕБС (*SEBS Programme*) во Англија. Доказите упатуваат на тоа дека овие програми се корисни во работата против насилството, но само како компонента во една поширока интервенциска програма (види и Глава 4).

Помагање на одделни ученици кај кои постои ризик за насилно однесување

Некои превентивни интервенции повеќе се фокусираат на ризични поединечни ученици. Тука може да спаѓаат шемата „позитивно свидетелство“ (се користи во Белгија), обучувањето во социјални способности и социјални вештини, или обуката за покажување одлучност и наоѓањето начини како да се подобри самопочитта на учениците (Програмата „Петвејс“ во Ирска - *Pathways Programme*). Програмите како што се пристапот „Без обвинување“ (Maines and Robinson, 1992) или „Методот на заедничка грижа“ (Pikas, 2002), се структурирани начини со кои агресивните ученици или тие што се склонли кон малтретирање, може да се поттикнат да го сменат своето однесување (види и Глава 5).

Поддршка за жртвите на насилството

Има различни начини како да им се помогне на жртвите на насилство. Општо, со помош на наставната програма може да се развијат поподдржувачки ставови кај оние што не се директно вклучени во процесот или кај целата генерациона група; посебен пример е презентацијата на слајдови во Нутинен (*Nuutinen*), Финска, чија цел е да ги шокира учениците со цел тие да го сменат ставот во однос на прифатливоста на насилството. Пошироко, има различни видови помош од врсниците, шеми за развивање пријателство, посредување и разрешување конфликти, како и советување (види Cowie и Wallace 1998, и некои глави во овој прирачник). Овие се развија во последнава деценија. Оцени на програмите за поддршката на врсниците (Cowie, 2000; Cowie et al., 2002) покажуваат дека тие можат да ја подобрат општата клима во едно училиште, да ги поттикнат оние што не се директно вклучени да сторат нешто за да им помогнат на малтретираните врсници и да им дадат поддршка на поранливите ученици. Неколку земји ги развиваат овие шеми (Италија, Обединетото Кралство) (види и Глава 5).

Организација на безбедноста и обезбедувањето во училиштата

Некои иницијативи се фокусирани повеќе на справување со насилството откако ќе се случи или на намалување на можностите тоа да се случи. Во неколку земји (Австрија, Шпанија, Обединетото Кралство) има служби со телефонски линии за помош за учениците што им нуди можност анонимно да побараат совет. Фокус насочен повеќе кон обезбедувањето може да опфати и давањето „алармни бразлетни“ на ранливите ученици за да можат да побараат помош ако им се закани или ако ги нападне некој (Финска); систем за брзо дејствување за справување со насилни инциденти; ангажирање училишни чувари (Програмата „Безбедни училишта“ - *Safe Schools Programme* во Португалија); и зајакнување на општото обезбедување во училиштата во однос на оружје и неовластено влегување преку видеонадзор како една од варијантите. Таквото „обезбедување“ може да е неопходно во некои ситуации, но истовремено постои и ризик да е контрапродуктивно за подобрувањето на училишната клима и на соживотот. Доказите од Португалија откриваат дека, во таа земја, претходно се потпирале на обезбедувањето, но сега „пристапот безбедни училишта“ му отстапува место на друг пристап заснован врз педагошки принципи што ги поттикнуваат самопочитувањето и чувството на одговорност кај учениците. Слично, репаративните пристапи т.е. репаративната правда што се применува во некои училишта во Обединетото Кралство покажуваат позитивни резултати и кај жртвите и кај сторителите на насилство (види и Глава 6).

Обука на училишниот персонал

Во контекст на разните интервенции, важна тема е поддржувањето на наставниците. Иако проблемот на училишно насилство е заеднички за сите членови на училишната заедница, наставниците се сепак во првите редови при справување со насилство ученик кон ученик кога се случува пред нив или кога ќе им пријават таков случај. Треба да се соодветно подготвени за тоа. Навистина има што да се стори за помошниот персонал, како што се надзорниците на игралиштата, чистачите, готвачите и училишните лекари, кои може да се сведоци на насилство, но не се доволно подготвени да реагираат соодветно. Има што да се направи и во насока на обучување на училишниот персонал како да ги вклучат родителите во намалувањето на училишното насилство. Има примери за посебни обуки за наставници фокусирани на справување со насилство (Ирска, Шпанија), информации и материјали за наставници (пакетот против малтретирање во Обединетото Кралство); и обезбедување на образовни асистенти или *aide-éducateurs* (Франција), или ментори за учење (Обединетото Кралство) за да им помагаат на наставниците (види и Глава 7).

Активност 1.6: Што презема училиштето моментално?

- контролен список

Како што е опишано во оваа глава, намалувањето на насилството е сложен процес. За да се подобри моменталната ситуација, на училиштата ќе им требаат низа заемно поврзани стратегии направени за воспоставување и за одржување на соживотот, како и за реагирање на насилството во моментот на случување.

Какви пристапи, системи, вештини на персоналот имате во училиштето за поддршка на развивањето на соживотот од оваа глава? Што би можеле да сторите понатаму? Контролен лист, како дадениот подолу, во почетокот може да послужи за да се идентификува што постои веќе, пред да се почне со самоевалвација.

Активност/дел од системот	Пристапи/системи/вештини
Реакции на национални барања, иницијативи и програми	
Училишна политика и одделенски правила	
Општи превентивни мерки	
Подобрување на училишната средина за намалување на насилството	
Програми и активности за предавање	
Помагање на поединечни ученици кај кои постои ризик за насилно однесување	
Поддршка за жртвите на насилството	
Организација на безбедноста и на обезбедувањето	
Обука на персоналот	

Глава 2 - Навлегување во проблематиката

Улогата на училишната самоевалвација во спречувањето и во минимизирањето на насилството

Питер Галвин (Peter Galvin)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да осмисли самоевалвација со која ќе ги откријат нивоата на насилство;
- да идентификуваат колку е училиштето добро организирано за да го минимизира насилството и за да реагира на него;
- да ги идентификуваат карактеристиките на насилство во училиштата преку толкување на податоците;
- да направат план на активности заснован врз докази.

Што е училишна самоевалвација?

Најновите истражувања на насилството во училиштата нагласуваат две клучни области, за кои се препорачува истражувачите/работниците да ги земат предвид. И двете се однесуваат на улогата на ревизиите во училиштата. Тие се: прво, потребата од истражување во областа на насилството во училиштата, поточно, истражување на тоа што функционира, а што не; и второ, важноста на сфаќањето и на оценувањето на улогата на училиштето и на неговата организација во спречувањето и во минимизирањето на насилството.

Во врска со првата точка, Шафер и Корн (Schaffer and Korn, 2003) велат: „Има бројни и креативни предлози, проекти и програми против насилството во училиштата, но сè додека никому не му е грижа за нивното научно оценување, постигнувањето каков било успех ќе биде „чудо“.“

Во оваа глава се опишани придобивките од самоевалвацијата. Една од придобивките се однесува на барањето за научно оценување. Во процесот на самоевалвација се прават напори да се измерат или да се истражат нивоата или природата на проблемот во училиштето, да се направи план на активности врз основа на анализата, а потоа да се следи спроведувањето на тој план на активности. Како таква, таа се обидува да се фокусира на преземените активности во фазите пред и по интервенцијата. Преку следење на веќе преземена активност, многу мерки се преземаат за решавање на идентификуваните проблеми, за почнување на решавањето на комплицираниот проблем на научно оценување на активностите што ги спроведуваат училиштата и за комплексната средина во која не е секогаш лесно да се одредат причинско-последичните односи.

Дополнително, ако ревизиите низ Европа имаат сличен и соодветен формат (со правилно вклучување на локалните фактори), тогаш може да се направат разумни споредби меѓу земјите и да се изнајдат синергични решенија. На овој начин ревизиите упатуваат на уште еден аспект на овој проблем – потребата од тоа што Смит (2003) го нарекува истражување од „широк обем и на повеќе нивоа“. Самоевалвацијата треба училиштето да го разгледува како организација во контекст на влијанието на заедницата и на родителите; како организација со етос, политика и со принципи; да ги разгледува групите персонал и ученици; поединците; токму ова се мисли кога се вели „на повеќе нивоа“.

Во врска со втората точка од воведот, Кауи со соработниците (Cowie et al., 2003) упатува кон клучоците на Елтоновиот извештај (*Elton Report*, DfES1989) и заклучува дека „училиштата играат важна улога во намалувањето на ризикот од појава на насилно однесување кај учениците“. Понатаму, вели дека „насилството не е социјална нужност во однос на социо-економските

фактори, и организацијата на училиштата самата може да предизвика насилство“.

Во контекст на оваа глава, можеби е уште поважна идејата дека училиштето како институција може со својата организација да спречи насилство. Главната поента во оваа глава е дека внимателно осмислена самоевалвација ќе му помогне на училиштето да одговори на прашањето: Колку е училиштето добро организирано за да спречи, да минимизира и да реагира на проблемите со насилството?

Зошто е потребна самоевалвација?

Може да се каже дека никој не може да се процени по угледот - никој не е ниту толку добар, ниту толку лош. Во контекст на оваа глава, овој предупредувачки коментар може да се парафразира во пораката дека без добри податоци, училиштата можат многу лесно да ја потценат состојбата со насилството или, подеднакво негативно во смисла на преземањето соодветни активности, да ја преценат сериозноста на ситуацијата.

Ревизиите се процес низ кој училиштето може подобро да ја разбере својата позиција во однос на конкретна област од училишниот живот. Кога ги разбира училиштето подобро природата и/или обемот на проблемот (ако постои воопшто проблем - може да се случи самоевалвацијата да покаже дека некој проблем и не постои), тоа може поуспешно да преземе и превентивни и поправни активности.

Сепак, има два навидум спротивни начини на кои може да се гледа процесот на земање комплексна област како што е човековото однесување, и земање конкретен аспект од истиот, што е и предметот на прирачникот – насилството во училиштата – за да се измерат или за се квантификуваат.

Првиот начин на гледање е дека, ако може нешто да се измери, со него може и да се управува. Гледиштето 2, понекогаш нарекувано и принцип Мекнемара (McNamara), вели дека кога некоја организација, како на пример, училиште, реши да ги мери аспектите на една комплексна област, постои опасност дека ќе ги измери само оние аспекти што полесно се мерат и ќе почнат неуправливото да го сметаат за неважно. Така, добиените податоци ќе бидат, во најдобар случај, делумни, а во најлош, непрецизни и погрешни.

Ако треба самоевалвацијата да го измери комплексниот проблем на насилството во училиштата, треба да сме понаклонети кон првиот начин на гледање, а истовремено да ги земеме предвид и ограничувањата на времето и на истражувачката методологија во смисла на тоа што може да се измери. Следствено, поддржувачка и корисна самоевалвација – која како цел го има појасното разбирање на природата на проблемот, потенцијален или реален, т.е. што се случува, каде и со кого и кои се последиците од овие случувања – ќе се заснова на позиција некаде помеѓу тие две гледишта. Нема да биде подложена на опасноста областа да се гледа поедноставено, ниту пак како премногу комплицирана без можност да се ревидира, и соодветно, активностите да мора да се претпазливи или дури невозможни.

Карактеристики на самоевалвацијата

Ефективната самоевалвација треба да поседува карактеристики со кои ќе може да ги реши гореспоменатите проблеми:

- на насилството во училиштата да гледа пошироко и сеопфатно;
- да бара податоци од неколку извори и на разни начини, и кога е можно, да се користат три методи;
- да биде во голема мера практична, т.е. да не е толку комплексна што ќе биде премногу проблематична за завршување;
- резултатите од самоевалвацијата да се пристапни и претставени во форма што лесно се

- разбира и во која лесно се препознава мереното;
- резултатите да го поддржуваат развојот на квалитетни планови на активности;
- ефикасноста на плановите на активности може лесно да се оцени со повторување на аспектите на самоевалвацијата како тековно следење.

Активност 2.1: Правилно просудување

Ако ги завршите веќе Активностите 1.2 и 1.3 од Глава 1, корисно е да ги погледнете резултатите, пред да преминете на оваа активност.

Во група, секој од колегите може одделно да размисли како би го рангирале училиштето за следниве облици на насилство на скала каде што 1 = „не претставува никаков проблем“ и 10 = „многу сериозен проблем“.

Облик на насилство	Оценување 1-10
Физички напади врз наставници од страна на ученици	
Физички напади врз ученици од страна на ученици	
Малтретирање и заплашување помеѓу учениците	
Вербална агресија на наставници кон ученици	
Вербална агресија на ученици кон наставници	
Вербална агресија помеѓу ученици	

Споредете ги резултатите од сите во групата.

- Колку слично просудивте?
- Кои стандарди ги применивте при оценување?
- Како просудивте?
- Колку сте сигурни во своето мислење?
- Дали би го споделиле ова свое мислење со други?
- Што мислите, зошто може да се формира јасно мислење во оваа област?

Училиштата како организации

Училиштата се комплексни организации затоа што исполнуваат неколку различни функции. Секако дека првенствено имаат академска, образовна функција, но покрај неа, од училиштата се очекува да имаат и социјализирачка функција. Од нив се бара да ги балансираат соработката и конкуренцијата, поддршката и предизвиците, како и поединечните постигнувања и групното работење. Училиштето ги негува академските постигнувања на учениците, но покрај тоа задоволува и многу други нивни потреби – од сложени, социјални и емотивни потреби, до основни потреби, како што се топлината и покрив над главата. Всушност, од училиштата се очекува да ја задоволат целата „хиерархија на потреби“ на Маслов (Maslow 1968), од основните до најгорните – потребата да се знае, да се испитува и да се разбира и, на самиот врв, потребата

за самоостварување. За да биде уште покомплицирано, во рамките на овие функции, луѓето имаат многу различни толкувања за термините во хиерархијата на Маслоу. Има разлики меѓу групите – меѓу персоналот и учениците, помошниот персонал и наставниот персонал, управителите од повисоко ниво и средните, и секако, во самите групи, многу ќе се разликуваат и искуствата и ставовите.

Следствено, секоја самоевалвација на ефективност на училишната организација во задоволувањето на потребите на децата, а особено, во овој случај, минимизирањето и справувањето со насилството, ќе биде најкорисна ако е направена врз основа на јасен и кохерентен модел на добра организација. Тоа значи, модел што ја вградува горната комплексност, но и ја презентира на прифатлив начин. Најверојатно, задачата што претставува најголем предизвик за оние задолжени за развивање и за изведување на самоевалвацијата е избирањето модел што ги задоволува сите потреби на учениците, или костурот, како што понекогаш го нарекуваат, на кој ќе се „прикачат“ деталите за самоевалвацијата.

Модел на средно училиште организиран за спречување и за минимизирање на насилството

Моделот на следнава страница претставува само еден поглед на доброорганизирано средно училиште во однос на спречувањето и на минимизирањето на насилството. Даден е само како пример како може да се структурира самоевалвацијата и кои аспекти на училишните дејства може да се испитаат.

Средните училишта се често покомплексни организации од основните училишта. Сепак, истите принципи важат при конструирањето на моделот, така, овој дел е интересен и корисен и за основите училишта

Моделот има три основни нивоа, претставени со:

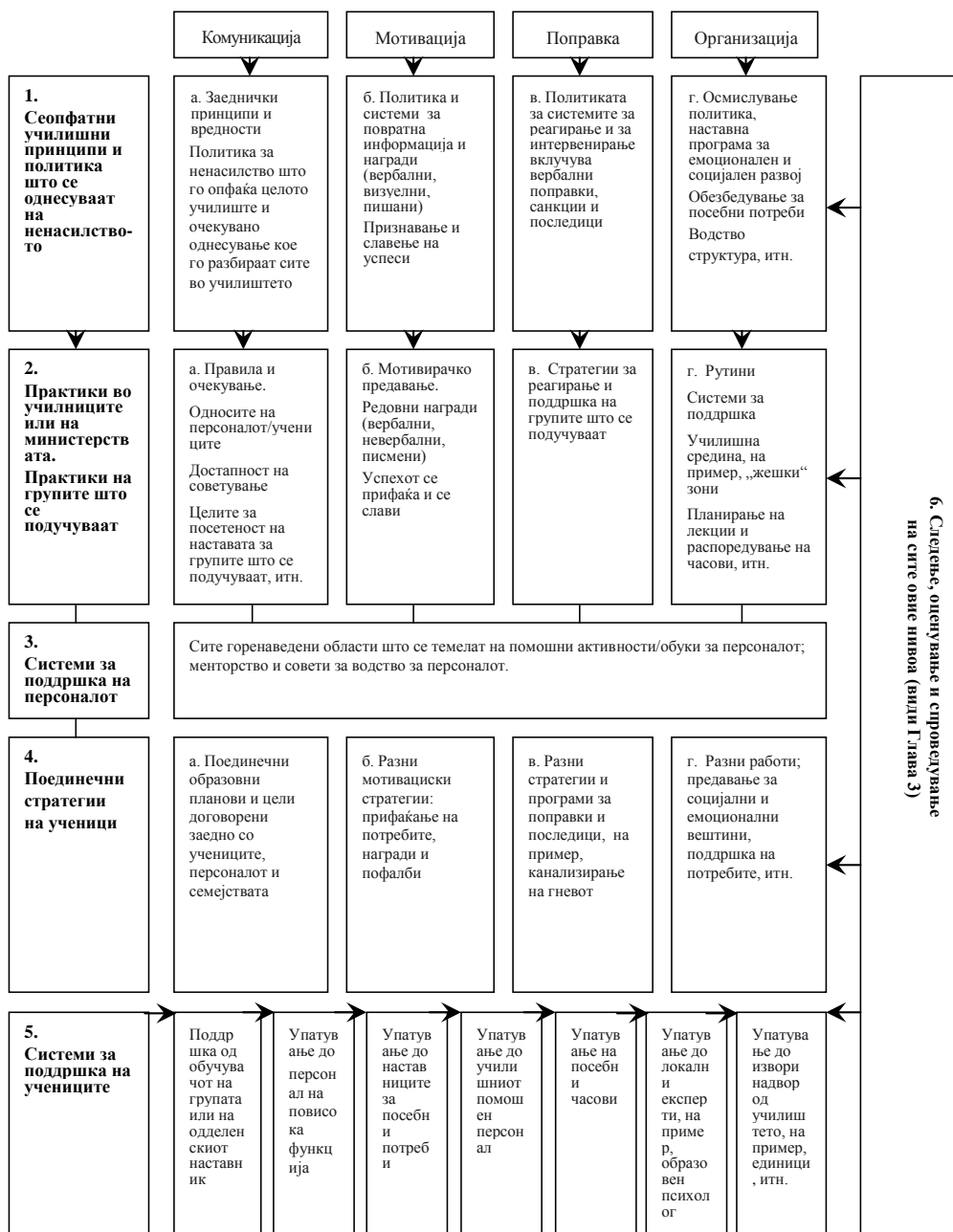
- ред 1: сеопфатното училишно ниво;
- ред 2: групното ниво;
- редовите 3, 4, 5: поединечните нивоа.

Покрај ова, секое од трите главни нивоа содржи четири главни идеи што се нивен темел. Распоредени се во четири колони:

- комуникација,
- мотивација,
- поправка,
- организација.

Овој модел покажува дека сите аспекти редовно се следат и се прегледуваат и генерираните податоци се користат за решавање на проблемите преку преземањето добро осмислени активности – како што е прикажано во вертикалната рубрика бр. 6 на десната страна.

Дијаграм: Модел на добро организирано училиште



Можеби моделот личи како да е организациски сложен, но упатува кон многу директни прашања за тоа каква е состојбата во училиштето. Овие прашања, во овој модел, се основа на самоевалвацијата. На пример:

- Дали знаат персоналот и учениците како треба да се однесуваат?
- Дали се пренесуваат јасно и ефикасно овие очекувања на сите нивоа?
- Дали се мотивирани персоналот и учениците и дали имаат поддршка за намалување на насилното однесување и за промовирање соживот?
- Дали ефикасно и на достоинствен начин се укажува на нивните грешки или непослушност?
- Дали се училиштето организирани и сите негови аспекти – на пример, одделенијата –на начин што промовира соживот и намалување на насилството?
- Дали училиштето што се случува и дали реагира соодветно на информациите?

Активност 2.2: Расправање за моделот на добро организирано училиште

Ако одговорите на следниве прашања, можеби ќе можете полесно да го разгледате горедадениот модел.

- Колку добро ја опишува моделот организацијата на вашето училиште?
- Дали има некои аспекти од организацијата на вашето училиште што ги нема во моделот?
- Дали има аспекти од овој модел што недостигаат во организацијата на вашето училиште?
- Што ви кажува за делови од организацијата на училиштето што треба да се ревидираат за да се открие колку се ефективни во намалувањето на насилството и во промовирањето соживот?

Вредности на самоевалвацијата

Алтернативна почетна точка или дополнителна перспектива за оние што осмислуваат самоевалвација од почеток до крај, може да е разговарањето за вредностите што ќе бидат темел или кои ќе се појават во самоевалвацијата. Една самоевалвација, независно колку се обидува да е објективна или вистинита, не може да нема вредности. Додека при осмислувањето на самоевалвацијата ќе се направат обиди што е можно пообјективно да се отслика ситуацијата, структурата на самоевалвацијата неизбежно ќе се заснова врз областите што тие што ја осмислуваат самоевалвацијата сметаат дека се важни. Помага ако тие што ја осмислуваат самоевалвацијата се јасни за себеси и за учесниците во самоевалвацијата, за вредностите што се нејзин темел. Главите 1 и 3 содржат корисни идеи за вредностите што се темел на училиштата со етос на соживот.

Како подготовка за осмислување на самоевалвација, можеби ќе сакате да ја направите следнава активност.

Активност 2.3: Идентификување на вредностите што се темел на една самоевалвација

Одвојте малку време за да замислите училиште во кое има соживот.

- Ако ги затворите очите, што гледате?
- Што замислувате дека прават членовите на училишната заедница и како зборуваат и комуницираат меѓусебно?
- Како ја замислувате организацијата на училиштето во клучните области како што се наставната програма, системите за поддршка и средината – внатре и надвор?

Од овие детални описи, обидете се да извлечете клучни зборови или фрази што може да се искористат во самоевалвацијата и со кои може да се опишат вредностите што претставуваат нивен

темел.

Следново е пример за тоа како може да се структурира самоевалвацијата. Основните вредности што се темел на оваа самоевалвација се однесуваат на претходно опишаниот модел на добро организирано училиште. Следствено, областите кон кои е свртен фокусот, опишани во следниов дел се исти. Вредностите што се темел на конструкцијата на оваа самоевалвација треба да создадат клима на соживот низ:

- јасност,
- кохезија,
- добра организација,
- спречување и реагирање,
- поддршка за сите,
- давање на моќ и достигнување.

Од овие вредности, училиштето може да одлучи да ги ревидира следниве области:

- Етосот на училиштето како што е наведен во изјавата за мисијата и во писмените политики. Дали го прикажува оваа документација училиштето како училиште што сака да го спречи и да го минимизира насилното однесување?
- Влијанието на писмените политики за однесувањето/односите на персоналот и на учениците во училницата, ходниците, игралиштето итн. Дали информира документацијата и дали опфаќа што се случува секојдневно во училиштето?
- Организираноста за намалувањето на насилството. Дали се поддржани персоналот и учениците со јасни, кохерентни системи за да ги постигнат нивоата на однесување опишани во документацијата?
- Малтретирање. Таму каде што има малтретирање или закана за малтретирање, дали има училиштето системи за поддршка на жртвата и на насилникот за да се свртат кон попозитивно однесување?
- Следење и повратни информации. Дали следи училиштето постојано поголем број на организациски фактори, како што се: наставната програма, влијанијата од родителот/старателот и од заедницата, распоредот на часовите, надзорот надвор од училишните згради? Дали презема соодветни активности за менување на факторите што имаат негативен ефект, или за зајакнување на оние што имаат позитивен ефект?
- Податоци. Дали се грижи училиштето да се соберат, да се организираат и да се користат соодветните податоци со цел да се претвори во добро организирано училиште? Извршувањето на вакви ревизии на годишна основа ќе биде показател за ова. Поредовно следење на избрани области ќе биде друг показател.

Видови ревизиски информации

Ако се има предвид кои области треба да се ревидираат, ќе се има предвид и какви податоци да се собираат во секоја од нив. Во поширока смисла, податоците може да се поделат на два аспекта – квантитативни и квалитативни податоци.

Квантитативни податоци се тие што релативно лесно се квантифицираат или се бројат – бројот на исклучувања, број на чинови на заплашување и на насилство, и податоци за посетувањето на наставата или за постигнувањата, се соодветни примери.

Квалитативни податоци се тие што се добиваат преку прашување лица за нивните мислења или искуства во определена област. Тие може да се квантифицираат ако прашалниците, интервјуата или опсервациите имаат, на пример, нумерички скали за оценување, како еден аспект на нивната функција.

Во процесот на самоевалвација имаат свое место и двата пристапа кон собирањето податоци. Како што вели Смит (2003), постои потреба за истражување што ги комбинира најдобрите одлики на квантитативните податоци пред и по оценувањето, поддржани со квалитативни податоци, кои „можеби ќе ни овозможат да разбереме повеќе за „реалноста на насилството“, така како што ја гледаат разните учесници во ситуацијата“.

Луѓето во процесот на самоевалвација

Пред да одиме понатаму, важно е да го промислиме аспектот што можеме да го наречеме „луѓето во процесот на самоевалвација“. Вршењето самоевалвација може да има големо влијание врз едно училиште. Важно е тонот и структурата на самоевалвацијата да ја поддржуваат намерата самоевалвацијата да биде позитивно искуство за сите членови на училишната заедница. Намерата на самоевалвацијата е со помош на цврсти докази да се идентификуваат силните страни на училиштето и областите што може да се подобрат, за да се мотивираат сите членови на училишната заедница за понатамошно подобрување.

Важноста на согледувањето на силните страни мора да се нагласи. Без овој елемент во самоевалвацијата, успехите на луѓето нема да се признаваат и да се слават. Мотивацијата за понатамошно подобрување се намалува ако не се поттикнува довербата. Сепак, и кога целосно се признава успехот, степенот и видот на внимателност со кои се извршува една самоевалвација може да биде преголем стрес и закана за некои членови на училишната заедница, особено ако се загрижени дека може да бидат обвинети ако се открие насилство во областите што се под нивна одговорност. Следствено, важно е лицата што ја вршат самоевалвацијата да посветат големо внимание врз развивањето најдобра позитивна емотивна клима во училиштето пред да се почне со самоевалвацијата.

Важно е јасно да им се пренесе на сите вклучени – на персоналот, учениците, родителите и на претставниците на локалната заедница – дека е целта на самоевалвацијата позитивна и дека нема исходот од неа да биде обвинување или противобвинување. Чесноста и отвореноста ќе се почитуваат, а самоевалвацијата особено ќе ги нагласува постигнувањата и ќе ги лоцира успехите во намалувањето на насилството. Оваа порака може да им се објасни на учениците при одржување собири и предавања, а на персоналот при одржување состаноци за персоналот, состаноци на одделенијата, како и низ неформални дискусии. Билтенот за родителите, или слично, може да се користи за информирање на родителите и за поканување на пошироката јавност да присуствува на состаноци.

Врз примањето на самоевалвацијата од страна на персоналот може да влијае тоа колку време и напор ќе треба да вложат во неа. Училиштата се места во кои постојано има акција и персоналот можеби ќе треба да се посвети на одговарање или пополнување некој прашалник или образец. Поголем дел од персоналот и од учениците само ќе треба да посвети време за пополнување на прашалникот. Можеби ќе се следат некои часови. За дел од персоналот ова можеби ќе биде најстресниот аспект на самоевалвацијата, па персоналот треба да се избере внимателно, со објаснување дека податоците од согледувањата нема да бидат третирали поединечно, туку како целина за да ја отсликаат општата состојба. За персоналот во училиштата во кои има постапка за следење на подучувањето во училишната овај дел може да е помалку заканувачки.

Пред сè, сите полесно би се согласиле да учествуваат ако се вклучени од почеток до крај во процесот на договарање на целта и во процесот на самоевалвацијата, како и во разбирањето на придобивките од неа за училиштето како една фаза во програмата за намалување на насилство.

Активност 2.4: Подготвување на луѓето за самоевалвацијата

Пред да почне училиштето да осмислува самоевалвација, треба да размисли за следниве прашања:

- Како мислите дека ќе реагираат персоналот, учениците и родителите на самоевалвацијата?
- Што би можело да ги загрижува и каков став ќе заземат кон тоа?

Имајќи ги предвид советите дадени во главава, кој е најдобриот начин да се охрабрат следниве групи да ја поддржат самоевалвацијата:

- раководителите на персоналот со повисока функција?
- персоналот (можеби поделен во различни групи - наставен персонал, помошен персонал, итн.)?
- учениците?
- родителите?
- претставниците на пошироката заедница што имаат свој интерес во училиштето?

Што да се ревидира и кој да се вклучи

Целта на секоја самоевалвација е да даде што е можно попрецизна слика за состојбата во училиштето во даден момент. Овој пристап понекогаш се опишува и како „скица“ на ситуацијата. Ова значи дека се собираат и се прегледуваат сите извори на податоци во краток период – обично за една недела – а не се распоредени на период од, на пример, една година. Иако е сосем можно (а во некои околности и разумно) да се собираат податоци во текот на одреден период, овој метод ги намалува можностите на самоевалвацијата да споредува податоци од разни извори. Во овој модел на самоевалвација се предлага разните извори на податоци да се споредуваат во текот на краток временски период.

Наоѓањето време за извршување на самоевалвацијата е секогаш проблем за училиштата. Следствено, можеби ќе треба да се изберат само некои области од моделот на добро организирано училиште и самоевалвацијата да се ограничи на нив. Кога е ограничено времето, многу е подобро да се изберат областите во рамките на училишната организација кои ќе се ревидираат, наместо да се ограничи обемот на податоци и бројот на вклучени лица.

Податоци треба да се соберат од четири основни области:

- преглед на писмените документи релевантни за спречувањето и ефективното реагирање на, во овој случај, насилството во училиштата;
- согледувања од разни средини – одделенија, собири, ходници, мензи и социјални области, како на пример дворот и училишното земјиште;
- прашалникот и интервјуата за претставниците на целата училишна заедница – наставниот и помошниот персонал, учениците, родителите/старателите и администраторите;
- податоци од училиштето за области како што се вербалното и физичкото насилство, малтретирањето и заплашувањето.

Од горниот список, јасно е дека сите групи во училишната заедница се прашуваат за нивните ставови. Во некои случаи, на разни групи – персонал и ученици, на пример, им се поставуваат истите прашања за да може да се направи споредба, да се откријат некои важно разлики, а истите и да се испитаат за да се направат прецизно плановите на активности. Покрај прашалниците на кои одговараат сите членови, има прашалници и интервјуа што се прават само со одредени групи што имаат конкретна улога, или друг персонал и ученици што се секојдневно во допир со училишниот живот, вклучувајќи ги и учениците што се на маргините на исклучување и персоналот што ги поддржува, а кои може да дадат оригинални видувања.

Во првата група би влегле:

- членови на тимот на раководители на повисоко ниво;

- персоналот за посебни потреби;
- членови на менторскиот систем за поддршка, како шеф на обучувачите на групи, обучувачи на групи, итн.;
- класни раководители.

Тие во втората група може да бидат помошен персонал, како на пример:

- наставници-асистенти;
- организатори и надзорници за време на ручек;
- учениците што може да ја користат поддршката на овие возрасни. Овие ученици може да се под најголем ризик од маргинализирање (како учениците со посебни потреби, учениците од малцинските етнички групи, патувачи, азиланти, итн.) и затоа е веројатно тие да манифестираат или да станат жртви на разни форми на насилство;
- родители со кои учениците би разговарале за своите грижи.

Активност 2.5: Одлучување што и кој ќе се ревидира

Ако се нацрта и се пополни табела како во примерот даден подолу, може во неа да се препознае корисен начин на одлучување што и кој ќе се ревидира. Ќе помогне и при утврдувањето на најсоодветниот начин на ревидирање на секоја област и група. Дури и да не се избераат сите области на училишната организација, пополнетата табела ќе открие дали се вклучени сите од училишната популација. Со тоа ќе почне процесот на одлучување како ќе им се постават прашањата за да се дознаат нивните ставови и за што ќе им се поставуваат прашања.

Област на фокусирање за самоевалвација (примери)	Методи на ревидирање (примери)	Кој или што да се ревидира
Односот помеѓу учениците и односот помеѓу учениците и возрасните во училниците	Прашалник Опсервации	Случајно избирање персонал и ученици 10% од часовите во период од една недела
Влијание на наставната програма врз самодовербата на учениците	итн.	итн.
Односи родители-училиште	итн.	итн.
итн.	итн.	итн.

Како да се ревидира – подготвување на алатки за самоевалвација

Откако ќе се одлучи кои аспекти од училишниот живот ќе се ревидираат и кои прашања ќе им се поставуваат на претставници на училишната популација, следната фаза е подготовка или избирање алатки за самоевалвација, како што се прашалници, опсервирање и распореди за интервјуа, итн., кои ги покриваат овие аспекти. Можеби може да се користат прашалници, на пример, направени за друга цел, можеби и врз основа на работата на други професионалци што мереле, на пример, ставови кон насилството. Сепак, се верува дека можеби подобра опција е да се посвети време на изработка на прашалник што одговара на ситуацијата во одредено училиште, и кој точно го покрива тоа што училиштето смета дека треба да го дознае. Како и да е, за да се подобри споредливоста на податоците од разните училишта, а дури од разните региони или земји, би било корисно ако е слична содржината на прашалниците.

Насоките дадени подолу се однесуваат на шеми на опсервирање и на прашалници, но следува пример во кој прашалниците за персоналот се земени како пример за процесот на развивање.

Фази во подготвувањето прашалник

Фаза 1. Имајте ги предвид пошироките области што треба да ги покрие прашалникот: ставови за квалитетот на односите помеѓу персоналот и учениците, помеѓу самите ученици, помеѓу самиот персонал; нивните ставови за нивоата и за видовите насилство, дали сметаат дека добиваат доволно поддршка, кога се чувствуваат најмногу, а кога најмалку загрошено, колку им е јасно каде да се обратат за поддршка, итн.

Фаза 2. Подгответе прашања што ќе дадат добри, квалитетни информации за избраните области. Вреди да се испроба прашалникот за да се утврди дека прашањата ќе ги генерираат информациите што училиштето навистина сака да ги добие.

Фаза 3. Освен ако се анализираат писмените одговори во прашалниците, анализирањето ќе оди побрзо ако има систем на оценување. Ако е тоа намерата, тогаш треба да се внимава на прашањата за да може да се даде јасен одговор. На пример: „Дали мислите дека нивото на малтретирање е повисоко или пониско од пред три години?“

Скалата за оценување може да понуди три одговори – повисоко, помало, отприлика исто. Во смисла на изработување на профил на работењето на училиштето во сите области што се ревидираат, помага ако се оценуваат квантитативните податоци според иста скала. За да се изработи профил со пет оценки, математички е донекаде полесно да се направи и прашалник со скала со пет оценки. Според еден став, скалата за оценување не треба да им непарен број на избори затоа што тогаш луѓето обично го одбираат средниот број, ефект наречен „центрирање“.

Фаза 4. Ако прашањата се изработат за да не се добијат конечни одговори, може да се остави место по секое оценување за да можат луѓето да додадат релевантен коментар за својата оценка. Друга алтернатива на ова е да се даде ограничен број на прашања со слободен одговор: „Што мислите дека би ја подобрило состојбата во училиштето?“, „Кои се слабите точки на вашата организација?“; овие прашања можат да се додадат на крајот на прашалникот. Одговорите на овие прашања може многу да помогнат кога ќе почне процесот на планирање на активностите, но училиштето треба да внимава да не се генерираат големи количества ваков вид на квалитативни податоци бидејќи многу време ќе треба за да се анализираат.

Фаза 5. Во фазата на подготовка, вреди да се постави прашањето како ќе се анализираат резултатите. Има четири основни опции:

- прашалниците се интернет прашалници и треба да се пополнуваат таму со помош на софтвер што автоматски ги анализира резултатите;
- сите податоци се пополнуваат во отпечатена форма и се праќаат во компанија за снимање на податоци (зачудувачки исплатлива опција, според нашето искуство во ОК);
- прашалниците може да се направат со помош на оптички систем за препознавање на

ознаки, ако има училиштето или ако може лесно да најде таков систем;

- податоците може да се анализираат во самата организација. Во некои случаи (кога податоците не се од чувствителна природа, на пример: анонимни одговори на ученици), учениците може да се вклучат во статистичка анализа и производство на графи итн., како дел од нивните задачи според наставниот план. Алтернативен пристап за организирање на податоци за учениците (кои обично ги има најмногу) е прашалниците да се пополнуваат како дел од часот (на пример, на часот по граѓанство) и да се оценуваат за секое прашање.

Погоре даденото е само пример за процесот на изработка на инструменти, истото треба да се има предвид и при собирањето на сите алатки што ќе се користат. Задолжените со овој аспект на самоевалвацијата треба да имаат предвид:

- Што сакаме навистина да дознаеме?
- Дали ќе го дознаеме тоа што ни треба со прашање во оваа форма? Јасно ли е?
- Може ли да даде нејасни одговори?
- Колку лесно се анализираат генерираните податоци?

Во ревизиите што се изведуваат во училиштата, можеби шемите за интервјуата не мора да се пропишани, туку резултатите од прашалникот или податоците од опсервирањето може да послужат како база за дискусија при секое интервју. Трендови или нејасности или општи области на интерес/важност што произлегуваат од овие извори можат подетално да се испитуваат во текот на интервјуто. Секако училиштата можат да изработат структурирана шема ако сметаат дека тој облик би бил поинформативен.

Активност 2.6: Изработка на прашалници и опсервации

Прашалниците и опсервациите се важен дел од самоевалвацијата. Вреди да се има предвид какви прашања сакате да им поставите на луѓето во училиштето и како можат истите да се проверат. Истите прашања кои им се поставуваат на различни групи или со помош на различни методи дозволуваат проверка за да се потврдат со три методи, и со тоа да бидат поверодостојни.

Следејќи ги советите во претходниот дел, една група би можела да состави прашалник за да ревидира област на училиштето идентификувана во Активност 2.4, а потоа да се тестира. Ова најверојатно ќе биде од голема корист и ќе даде резултати што ќе можат да се споредуваат ако се поврзат неколку училишта за изведување на оваа активност и ако изработат заедно инструмент за самоевалвација.

Прегледување на писмената документација

Како што беше предложено погоре во оваа глава, испитувањето на писмена документација е важен аспект на самоевалвацијата. Дополнителна практична причина за вклучување на документи во самоевалвацијата е тоа што помага да се обезбеди документите да се користат и да не се заборават. Самоевалвацијата треба да ги идентификува документите што имаат мало или никакво влијание врз училиштето затоа што не се претворени во активности.

На пример, во ревидирањето на област како што е „етосот на соживот на училиштето отсликан во изјавите на мисијата и во писмените политики“, важни прашања може да се:

- Дали има доволно документација за важните области на политиката и на практиката за намалување на насилство?
- Дали ги изразува документацијата водечките вредности и принципи на училиштето и дали го поддржува соживотот?
- Дали се појавуваат истите принципи и вредности во сета документација на политиката во оваа област, дали е конзистентна?
- Дали дава соодветни насоки за сите членови на училишната популација и пошироката

заедница? „Соодветни“, во овој контекст, значи дека документот поставува стандарди без да пропишува премногу – премногу детали може да имаат ефект на охрабрување на зависност, а гушење на индивидуалноста.

- Дали учествувале во составувањето на документацијата претставници на сите делови на училишната популација и на пошироката заедница? (персоналот, учениците, родителите, администраторите, итн.)
- Дали се доволно детални и јасни насоките, токму каде што треба да се такви?
- Дали се следат насоките – дали навистина влијае документацијата врз тоа што секојдневно се случува во училиштето?
- Дали се прегледува и се ажурира документацијата редовно?
- Дали се следи примената и влијанието на која било политика?

Анализа на податоци и следење

На извесен начин, целата самоевалвација се сведува на анализирање на податоци. Сепак, делот што вреди посебно да се испитува е како ги собира и ги организира училиштето податоците, и како постапува во однос на тие што се директно поврзани со намалувањето на насилството во училиштето. Ова се нарекува „следење“. Има неколку можни извори на податоци – исклучоци (иако тие може да се премалку за да дадат прецизна слика за состојбата), податоци за инциденти во контекст на однесувањето (види го примерот даден подолу), податоци за казнување, самопријавување на учениците, инциденти пријавени од учениците, напредувањето на ученици со посебни потреби, итн.

Со анализа на податоците од следењето, може да се добие прецизна претстават за тоа кои проблемите се појавуваат, каде, кога и кој е вклучен. Редовната анализа на овие податоци од следењето, можеби еднаш неделно, му овозможува на училиштето да ги забележи сите промени во однесувањето на учениците и да преземе рани, можеби и превентивни мерки.

Пример: Лист за пријавување на инциденти

Има на ученикот:	Година и група:	Датум:	
Пријавен од	Негативен инцидент	Позитивен инцидент	
Предметен наставник	Напад на член на персоналот	Му помогна на персоналот да го разреши конфликтот	
Обучувач на групата	Напад на ученик	Му помогна на ученикот да го разреши конфликтот	
Друг персонал (име)	Вербално малтретирање	Пријави инцидент	
Место – одделение	Оштета на имот	Поддржа ученик што беше малтретиран	
Место – надвор од одделението	Избувна/изгуби контрола	Ја подобри средината	
Време	Заканувачко однесување	Покажа сочувство	
Опис на инцидентот			

Горниот пример, како и евидентирањето информации за негативни инциденти, му овозможува на училиштето да евидентира податоци и за позитивни инциденти. Ова е корисен начин за дефинирање и за зацврстување на однесувањата што се пожелни во едно училиште. Овие податоци може да користат слично како и негативните податоци, да покажуваат каде и кој покажува позитивно однесување, кои членови на персоналот зацврстуваат соодветно однесување и какви активности се преземаат потоа.

Подготовка на профил на самоевалвација

Во моделот на добро организирано училиште претставен во дијаграмот на страница 27, стои дека насилството во училиштата може да се анализира под шест основни наслови што се однесуваат на училишната организација, на пример, „сеопфатни училишни принципи и политика поврзани со ненасилството“. На страница 35 има пример, под овој наслов, за самоевалвација на документација за испитување на „етосот на соживот на училиштето отсликано во изјавата за мисијата и во писмената политика на училиштето“.

Деветте прашања понудени како примери за ревидирање на оваа област покажуваат какви поднаслови може да содржи еден наслов. Секој од овие поднаслови дава мислења што може да се рангираат на скала со 5 опции. Овие податоци може да се користат за генерирање профил на самоевалвацијата, како во примерот даден подолу. Графичката презентација овозможува полесно да се идентификуваат силните страни и области на кои треба да им се посвети внимание.

Скалата на графата треба да ја отсликува довербата во податоците. Ако се податоците многу детални и потврдени со три методи, тогаш можеби треба да се направи подетална анализа, без да се изгуби валидноста. Разлика од 0.5 или дури 0.1 може да биде значителна. Ако таквото разликување е валидно, тогаш скалата може да се помножи со фактор од (на пример) 10, за да се претстави анализа на резултатите. Процесот на договарање на скалата е важен аспект на самоевалвацијата затоа што ја подига свеста за сигурноста на резултатите од самоевалвацијата – важен фактор при земање предвид на докази од самоевалвација при планирањето активности.

Наслов на самоевалвацијата – документација

5 (високо)																				
4																				
3																				
2																				
1 (ниско)																				
Прашања	1	2	3	4	5	6	7	8	9											

Comment [N1]: Овде треба да се бојат келии

Планови на активности

Откако ќе имате профил на работењето на училиштето, следниот чекор во процесот е да се генерира план на активности за да се разгледаат областите од интерес. Предложените области на фокусирање може да се предмет и на анализа на трошоци и на придонеси. Неизбежно, во училиште во кое има многу работа и кое има разни потреби, плановите на активност се најефикасни ако даваат максимален ефект со минимален влог.

Изработката на план на активности врз основа на самоевалвација има одреден број предности:

- училиштето можеби е сигурно дека избраната област во која се планираат активности е идентификувана врз основа на цврсти докази;
- овие докази претставуваат основа со која може да се мери ефикасноста на активностите;
- силните страни се идентификуваат и се користат како основа за акција: Зошто е ова силна страна? Како можеме да го искористиме тоа што ја направило оваа страна силна и како да го „префрлиме“ тоа во област што треба да се развива?
- изворите може попрецизно да се избираат конкретно за области за кои е идентификувана потреба со самоевалвацијата;
- може да се идентификуваат потребите од обуката на персоналот.

Планот на активности на следната страница е даден како пример; сепак, има многу форми на соодветни планови на активности.

Пример за план на активности

Проблемот откриен со самоевалвацијата		
Потребно подобрување		
Датум на почнување	Датуми на прегледување и на менување	Датум на завршување
Стратегии на спроведување (вклучувајќи и развивање силни страни)		
Планирани исходи		
Методи на следење на напредокот		
Директно вклучен персонал		
Луѓе што треба да се информираат		
Други релевантни информации		

Активност 2.7: Произведување планови на активности

За да се подготвите за планирање активности, разгледајте ги студиите на случај на две училишта дадени подолу и изберете од двете активности дадени како пример во секој од случаите што треба да следат по самоевалвацијата. Пополнете го горедадениот план на активности за сите четири ваши активности.

Запомнете, исходите од плановите на активности се успешни ако тие се:

- конкретни,
- мерливи,
- остварливи,
- реалистични,
- временски ограничени.

Училиште А

Училиштето има добра оценка за документацијата за остварување на сеопфатен училиштен пристап за спречување на насилството и за воспоставување атмосфера на соживот. Документацијата е изработена со соодветно вклучување на главните групи: персоналот, учениците, родителите и администраторите. Сепак, документацијата е од пред три години и не била прегледана воопшто. Докази од интервјуа со персоналот, учениците и со родителите, како и директните опсервации во училниците укажуваат на тоа дека политиката на намалување на насилството не влијае на секојдневното однесување и практика на персоналот и на учениците.

Училиште Б

Училиштето има ниска оценка за документацијата. Има многу малку документација за политиката за да се информира за однесувањето на персоналот и учениците во оваа област и за да се објаснат целите на училиштето и вредностите што се однесуваат на намалување на насилството. И покрај ова, резултатите од прашалникот и од опсервациите покажуваат дека, главно, однесувањето во училиштето е задоволително и инцидентите на насилство се ретки. Дел од персоналот се жали на немањето насока, но повеќето изгледаат како да се среќни со моменталната ситуација.

Глава 3 - Договарање и применување политика

Создавање училишна клима на соживот преку сеопфатна училишна политика

Џули Шонеси (Julie Shaughnessy)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да развијат или да прегледаат политика за намалување на насилството,
- да ја применат политиката во контекст на план на училиштето за подобрување на соживотот,
- да создадат клима во училиштето што нема да поттикнува насилство.

Контекстот на изработка на сеопфатна училишна политика

Во оваа глава ќе се фокусираме на осмислувањето на сеопфатна училишна клима и ќе разгледаме стратегии што ги поддржуваат училиштата во решавањето на проблемот на насилство. Опишаните пристапи се фокусираат на создавањето на идентитет на заедница каде што етосот на училиштето и практиката се темел на учењето и подучувањето. Разгледувањето на сеопфатната училишна клима на соживот се става во контекст на креирањето на локалната и на националната политика бидејќи училишната култура неизбежно го отсликува поширокиот социјален контекст.

Разгледувањето за креирање сеопфатна училишна политика е комплексен процес. Шон (1982) ја опишува идејата за размислување за сеопфатните училишни прашања како мочуриште во кое тешко се наоѓа почва за градење. Сликата ја рефлектира климата на брза реформа во училиштата, каде што распоредот за работа може да ја преземе важноста на модели на процеси на менување. Реално, брзото решавање комплексни проблеми на насилство во училиштата не даваат добри резултати секогаш (Shaughnessy и Jennifer, 2003). Иако рационалните модели на училишна промена беа својствени за цела Европа, не успеаја да ги претстават комплексноста и влијанието на насилството во рамките на организацијата (Fullan, 1999). Можеби е најважно училиштата да ги развијат средствата за поддршка на промени и да бидат флексибилни за приспособување и осмислување практики за поддршка на добросостојбата на учениците и на персоналот.

Училиштата како организации за учење: развивање на сеопфатни училишни пристапи

Сеопфатните училишни прашања вклучуваат теми како што се однесувањето (или насилството), за кои не е одделно одговорен ниту еден член на училишната заедница. Ова се само некои од најзначајните прашања со кои се соочуваат училиштата. Кога се решаваат на интегриран и на вклучувачки начин, можат да донесат вредни придонеси (DfES, 2004).

Истражувањата на ефективност на училиштата во Обединетото Кралство покажува дека има варијабли во организациската структура на училиштето што се клучни за однесувањето и за намалувањето на насилството. Втората глава, за самовалвацијата, се заснова на оваа премиса. Истражувањето се концентрира на низа фактори што се важни за развивањето сеопфатни училишни пристапи и политика:

- првиот фактор ја поддржува важноста на стилот на водството во охрабрувањето на тимскиот пристап, кој обезбедува вклученост на сит персонал и поттикнување на чувството на сопственост кај неговите членови во однос на процесот на креирањето на политиката,

- вториот фактор се однесува на очекувањата на училиштето во однос на учењето и на однесувањето, како и на начинот на кој се пренесуваат и стануваат експлицитни овие очекувања.

Како што забележуваат Мејден (Maden) и Хилман (Hilman) (1996), добрите училишта јасно ги поставуваат целите и инвестираат во односите со родителите и со заедницата. Рутер со соработниците (Rutter et al., 1979) се фокусираше на важноста на квалитетот на искуството на учениците. Одликите на училишниот живот што се сметаа за важни беа:

- академските влијанија,
- одделенските стратегии за наставниците,
- наградите и казните,
- условите на училишниот живот,
- можностите за учество и за одговорност,
- конзистентниот пристап во рамките на училиштето.

На пример, училиштата со единствена политика на однесување и стандарди на работење покажуваат подобри исходи што поддржуваат соживот (види Глава 1) отколку оние што се задоволни со разни пристапи. Важноста на исходите во кои централно место има ученикот, како и на процесот во рамките на организацијата за одржување и за вградување на подобрувањето на училиштето, се нагласени во литературата од последниве пет години.

Четири главни одлики што се важни за училишните промени и концептот на подобрување, се нагласени од Потер со соработниците (Potter et al., 2002) за голем број студии:

- училишниот етос и визија – бидејќи, без концепт за тоа каде сакаме да стигнеме, глаголот „подобрување“ нема значење,
- самоевалвација – мора да знаеме каде сме во однос на визијата,
- планирање – како ќе се придвижиме од таму каде што сме до местото каде што сакаме да стигнеме,
- користење на показатели на работењето - да се следи напредувањето низ времето во однос на аспектите што ги следиме.

Додека наодите од истражувањето ја земаат предвид комплексноста на промената во рамките на училиштето, заедничката одлика на успехот беа важноста на сеопфатниот училиштен пристап и на училишниот етос (на соживот) што високо ги вреднуваат социјалниот и општествениот развој како најважни за учењето.

Пишување или преиспитување на училишната политика за намалување на насилството

Што треба да покрие сеопфатната училишна политика?

Насилството влегува во многу области на училишниот живот, затоа промовирањето стратегии и пристапи за справување со насилството мора да се интегрира во рамките на една политика што промовира социјална вклученост, мирно разрешување, почитување, еднакви можности, емоционална добросостојба и позитивно однесување. При осмислувањето на политиката, важно е пристапот и стратегиите да се прават во согласност со процесот. Ревидирањето и преиспитувањето на практиката се важни за идниот развој.

Подигање на свеста и консултирање

Свесноста на организацијата почнува со преиспитување и со споделување на училишниот етос (на соживот), како и со пристапот кон промовирање ненасилство. Во првиот момент, мора да постои заедничко разбирање за намерите и за целите на училиштето како заедница што учи. Ова опфаќа

една поширока образовна визија што ги вклучува идентитетот на училиштето, како и негувањето на аспирациите за заедница што тежнее да учи. Најважно за оваа идеја се холистичкиот пристап кон ученикот, како и вредноста и важноста на промовирањето позитивни односи што поттикнуваат самодоверба, мотивација и доверба.

Ревидирањето на насилството е ефикасно само ако сите во училиштето дискутирале и го разбрале проблемот и ги земале предвид видовите насилство со кои се соочиле. Овој вид на подигање на свеста им помага на луѓето да ги разберат проблемите и да се согласат околу единствена дефиниција за насилството (види Глава 1). При консултациите, секој може да каже што мисли и да отвори можност за дискутирање со учениците, родителите и со заедницата за нивните грижи и перспективи. Вака се добиваат информации за тековната работа и се идентификуваат приоритетите на училиштето.

Овие прашања се целосно покриени во Глава 2. Дискусиите и подигнувањето на свесноста се почетна точка во процесот на претворање на самоевалвацијата во политика. Следнава активност може да се користи како рамка или како контролен лист за група што ја пишува или што ја преиспитува училишната политика за намалување на насилството.

Активност 3.1: Пишување или преиспитување на училишната политика

Еден од начините да се напише политика е да се напише пасус што ќе одговори на секое прашање во низата. Што вели вашата политика за следново:

- Како го дефинирате насилството – кои однесувања се опфатени со политиката?
- Кои се принципите што се основа на политиката и како се применуваат тие во целокупната училишна заедница?
- Каков е односот на принципите со општите училишни цели и со наставната програма?
- Како промовира политиката ефективно подучување и учење за избегнување на насилството и за разрешување на конфликтите?
- Кои се улогите и одговорностите на администраторите, персоналот, учениците и родителите/старателите во промовирањето етос на намалување на насилството?
- Како поставува училиштето за учениците високи стандарди за ненасилно однесување?
- Како се користат наградите за да поттикнат намалување на насилството?
- Како се користат казните за да поттикнат одвраќање од насилството?
- Каква поддршка им се нуди на учениците чие насилно однесување се отсликува со големи проблеми во учењето и со лични проблеми?
- Каква поддршка и обука му се нуди на персоналот за справување со инциденти на насилство на ученици?
- Каква поддршка им се нуди на родителите/старателите што сакаат да научат повеќе за справувањето со насилното однесување?
- Како се вклучуваат и се консултираат персоналот, родителите/старателите и учениците кога се формулира или кога се преиспитува политиката?
- Какви ресурси вложува училиштето во креирањето атмосфера во која нема да има насилство во училиштето?
- Како се следи политиката и како се преиспитува таа? Како ќе знае училиштето дека е таа ефективна?

Спроведување

Раководителите на повисока функција, поставувајќи личен пример за однесувањето на другите, треба да преземат силно водство и да создадат јасна рамка за очекувањата од персоналот, како и да обезбедат конзистентност во примената на политиката во практиката. Повикот да се размислува за темата на насилство заедно со целото училиште може да е корисно за подигнување на свеста во заедницата и за јасно пренесување на пораката дека насилството влијае врз сите и е одговорност на сите. Од оваа почетна точка, дискутирањето за проблемите и за решенијата е отворено и јасно, за да може училишната заедница да ги разбере клучните прашања.

Следење

Следењето се разликува од ревидирањето по тоа што претставува постојано преиспитување на одредени елементи на политиката. Следењето на практиката во целото училиште и во општеството е важно за да се отслика сеопфатниот училиштен став и за да се процени дали се ефективни политиките. Редовното следење овозможува училиштата со време да ги идентификуваат трендовите, на пример, зголемување или намалувањето на инцидентите на малтретирање. Важно е да е јасно каков вид следење ќе се користи и како ставовите на учениците, родителите/старатели и на заедницата ќе се отсликаат.

При следњето, важно е и да се внимава - освен стагнацијата - тоа да го забележи и подобрувањето за да можат училиштата да го прослават успехот и да ги зајакнуваат и понатаму своите силни страни.

Активност 3.2: Процесот на следење треба да биде лесен и едноставен

При организирањето систем на следење, поставете ги следниве прашања:

- Какви системи има за евидентирање на насилните инциденти?
- Какви други релевантни податоци може да се соберат лесно и едноставно?
- Има ли позитивни и негативни информации за напредокот?
- Дали ќе дадат податоците претстава за трендовите?
- Дали се разликува во податоците став од факт?
- Дали им помагаат податоците на училиштата да ги идентификуваат причинителите на промените?
- Како се анализираат, како се споделуваат и како се користат овие информации во практиката?
- Дали ќе му помогнат информациите на училиштето да постигне успех?

Тековно подобрување

Вредноста на следењето не е само да се понуди доказ за успех, туку и да се промовира тековно подобрување. Што мислат училишните инспектори за тоа е рефлектирано во зборовите на англискиот училиштен инспектор:

Истото важи и за политиките на ненасилство во училиштата. Следењето и повратните информации што водат кон промени и кон подобрување на политиката се суштински за неа затоа што ја одржуваат и ја претвоаат во ефективни активности.

Податоците од следењето и повратните информации од персоналот, семејствата, децата и од администраторите им помагаат на училиштата да ја преиспитуваат и да ја ажурираат својата политика во текот на целата училишна година. Подигнувањето на свеста им помага на учениците подобро да го разберат насилството и ги прави поподготвени да реагираат соодветно на инцидентите на насилство во училиштето, како и да ги пријавуваат.

Важно е што, независно од тоа колку е добро напишана политиката, или колку добро се следат нејзините ефекти, таа нема да биде успешна ако не се посветени на нејзиното спроведување сите вклучени во процесот. Затоа, суштински е да се посветува постојано внимание на тоа да се придобиваат учениците, родителите, персоналот и заедницата, за да се ангажираат околу креирањето клима на соживот.

Вклучување на сите чинители во создавањето и одржувањето клима на соживот

Робсон и Смедли (Robson and Smedley, 1996) претставуваат модел за вклучување на родителите и на заедницата во училиштата што има четири нивоа. Првите три нивоа на вклученост често ги иницираат самите училишта за да ги поттикнат родителите да бидат проактивни. Четвртото, партнерското ниво, повеќе ги потенцира родителите и заедницата како партнери што работат

заедно. Овие четири нивоа се дадени подолу заедно со активности што илустрираат како може да се постигнат.

Ниво 1: информации,

кои се пренесуваат преку:

- отворени вечери,
- билтени,
- писмени извештаи,
- лични контакти,
- покани до собранијата,
- средби на советите на родителите со наставници,
- презентации,
- информации во писма, прирачници, итн.

Ниво 2: вклученост,

кое се постигнува преку:

- пристап до персоналот пред и по училиштето,
- организирање недели на книги,
- организирање билтени,
- родители –помошници,
- социјални случувања,
- членство во советот на родители.

Ниво 3: соработка,

кое се постигнува преку:

- соработка за решавање конкретни проблеми,
- работилници за родителите и наставниците,
- заеднички активности,
- родителска сала,
- помагање во клубови по наставата,
- активности на заедницата,
- водење на клубови за време на ручек.

Ниво 4: партнерство

Се постигнува преку:

- заедничко изработување политика,
- заедничко управување,
- заедничко одлучување.

Најголема ефикасност во формулирањето училишна политика се постигнува на ниво четири (партнерство) со целокупната училишна заедница. За да се воспостави партнерско донесување одлуки треба време, посветеност и грижа од страна на училиштето, и тоа претставува предизвик за управителите од повисоките нивоа.

Училиштето не мора да е на четвртото ниво пред да формулира и да спроведе опрелена политика. Сепак, процесот ќе биде поефикасен ако се исполнети максимален број предуслови од нивоата 1 до 3. Ова значи развивање стратегии што поттикнуваат тимски пристап.

Активност 3.3: Колку ефективно промовираме соживот?

Со помош на прашања како следниве, можете да направите основа за дискутирање со персоналот, родителите, учениците или со пошироката заедница за тоа колку е ефикасно училиштето во промовирањето соживот.

- Кои се најсилните страни на училиштето?
- Како им се внесува чувство на припадност на учениците?
- Како се вклучуваат учениците во училишниот живот?
- Како се вклучуваат активно учениците во своето учење?
- Како можат училиштата да ги поддржуваат учењето и развивањето на учениците и на возрасните?
- Како можат родителите да го поддржат училиштето?
- Како се вклучени родителите во процесот на одлучување?
- Како соработува заедницата за да понуди безбедна и обезбедена средина за учење?
- Кои се нивоата на вклученост на родителите и на заедницата во училишниот живот?

Активност 3.4: Оценување на вашата моментална состојба

Ако сака училиштето да негува вклученост на сите чинители во својата заедница во разгледувањето на прашањата за насилството, тоа треба да се погрижи да се исполнат барањата во следнава табела. Можеби ќе биде корисно да се резимира тековната ситуација со дискусија за местото на вашето училиште на скала од 1 до 10.

Ситуацијата во нашето училиште	Скала од 1 (ниско) до 10 (високо)
Визијата за училиштето јасно им се соопштува на сите членови на училишната заедница	1 – 10
Политиката се преиспитува за да се поддржи остварувањето на повисоките цели на училиштето	1 – 10
Постои заедничка свест за важноста на ревидирањето и на преиспитувањето на моменталната практика	1 – 10
Има разбирање за важноста на безбедната и обезбедена средина во која учениците, персоналот и родителите може да го пренесат тоа што го мислат и го чувствуваат	1 – 10
Луѓето во училиштето ги слушаат и ги земаат предвид ставовите на учениците, персоналот, родителите и на заедницата	1 – 10
Училиштето презема позитивни чекори за вклучување на родителите и на заедницата	1 – 10

Пример: Создавање на соживот – ниво 1: информации

Календар на настани

Еден од начините да се информира севкупната училишна заедница за политиката и да се зголеми нејзиното разбирање е да се организираат настани или собранија што развиваат клима на соживот. Подолу е даден пример, календар со низа идеи за славење на денови што се однесуваат на глобалното граѓанство. Намерно не се вклучуваат религиозните фестивали.

Месец/година	Тема	Предлози
Јануари	Холокауст, ден за потсетување	Користете учебник или <i>Дневникот на Ана Франк</i> како вовед во прашањата. Разговарање за причините и за последиците.
Февруари	Ден на социјалната правда	Фокус на луѓето што се бореле за еднаквост (Мајка Тереза, Далај Лама, Нелсон Мандела).
Март	Светски ден на книгата	Споделете приказни од разни традиции.
Април	Ден посветен на лицата со посебни потреби	Славење на постигнувањата на познато лице со посебни потреби. Да се поттикне темата за посебни потреби кај учениците.
Мај	Ден на самопочитувањето	Славење на постигнувањата и талентите на родителите, учениците и на персоналот во училиштето.
Јуни	Светски ден на екологијата	Истражување за локални и за глобални еколошки прашања.
Јули	Ден на креативноста	Славење на визуелните и изведбените уметности што потекнуваат од неколку традиции.
Септември	Ден на одржлив развој	Учење за одржливи животни стилови – намалување на отпадот и грижење за светот.
Октомври	Месец на црнечката историја	Славење на црнечката историја.
Ноември	Меѓународен ден на детето	Проучувајте/дискутирајте за правата на децата.
Декември	Ден на човековите права	Дискутирајте за законодавството и за неговото значењето за учениците и за персоналот.

Со овој циклус можно е да се одвои недела што ќе се фокусира на промовирањето намалување насилиството во училиштето. Ова може да поврзе со граѓанските теми или со наставниот план за

промовирање социјални, емотивни или вештини на однесување (види Глава 4), вклучувајќи го следниве вредностите и ставовите:

- емпатија – чувствата, потребите и животите на другите, општо чувство за хуманост,
- чувство на идентитет – чувствување на сопствената вредност и индивидуалност (секој е посебен),
- вреднување и почитување на различноста – ценење дека можеме да учиме еден од друг,
- социјална правда и еднаквост – интерес и грижа за глобалните прашања и за праведноста,
- грижа за животната средина – општо почитување и грижа за животот, како и еден за друг.

За да се развие четвртото ниво, или нивото на партнерство, училиштето би можело да се консултира родителите при организирањето отворен ден за промовирање на намалувањето на насилството, кој ќе ги поттикне учениците да изработат свои работи дела за денот, а со кои ќе ја илустрираат темата низ глума, музика или танц. Ова може да се поврзе и со литературата за децата и да стане фокус за вклучување на други учесници.

Пример: Создавање соживот – ниво 2: вклученост

Изложби

За да се охрабри вклучувањето на целокупната училишна заедница во создавањето клима на соживот, релевантна тема би можела да се претстави на сеопфатен училиштен собир, на кој учениците би можеле да ги споделат своите перспективи во училиницата и надвор од неа, со ученици од различна возраст. Изложби за промовирање на темата би можеле да се постават околу училиштето со вклучување на учениците, персоналот, родителите и на членовите на пошироката заедница, со што се отвораат можности луѓето да дојдат и да ја видат изложбата.

За да работат на четврто ниво (партнерства), може да се побара од учениците, родителите или од членовите на заедницата да испланираат и да организираат одредени аспекти од изложбата.

Пример: Создавање на соживот – ниво 3: соработка

Училиштен ученички совет

Користењето на ученичките совети е идентификувано како ефикасен начин на поддржување на социјалниот развој на учениците (Shaughnessy and Jennifer, 2003). Ученичкиот совет го формираат учениците со избирање претставник од секое одделение и тој е вклучен во донесувањето одлуки што влијаат врз училишниот живот. Овој вид учество го поддржува активното развивање на децата и ја вреднува нивната вклученост во создавањето соживот.

Ученичките совети промовираат демократски и инклузивни процеси и ги охрабруваат учениците да размислуваат за реалните прашања што влијаат врз нивните животи и животите на другите. Според Ученичките совети на ОК (Davis, 1998), ученичкиот совет може да им дадат на учениците можност да развијат вештини за:

... презентирање разумни аргументи, слушање и мирно одговарање на ставови што ги критикуваат нивните лични ставови, придонесување кон решавањето на прашањата што се од заеднички интерес, работење ефикасно со другите за создавање социјална хармонија во одделението, учење на вештини за посредување меѓу врсниците, и по потреба, имање храброст и доверба да се изрази гледиште што можеби и не го поддржуваат другите.

На овој начин ученичкиот совет исто така станува дел од училишниот процес на оценување. Ефективните ученички совети преминуваат на четвртото, а работат и на нивоата 1 до 3, со:

- поставување прашања од општ интерес,
- споделување гледишта и известување на учениците и на наставниците за истите,
- предлагање можни активности за низа прашања,
- организирање активности/настани,
- учествување во процеси на одлучување, на пример, за училишната политика или за тоа колку пари ќе се потрошат.

Пример: Создавање на соживот – ниво 4: партнерство

Репаративна правда

Суштината на соживотот е промовирање хармонија, како и намалување на штетата направена во некој однос – помеѓу учениците, помеѓу учениците и возрасните во училиштето, помеѓу училиштето и возрасните од семејството. На пример, репаративните пристапи излегуваат од правниот систем и навлегуваат во некои училишта како начин на справување со несогласувањата во односите. Репаративните пристапи може да бидат најразлични во двата нивни облика, формалниот и неформалниот. Кај сите се подразбира поправање на партнерството преку заедничко донесување одлуки за иднината на односот.

Следниов пример опишува како се користат техники на репаративна правда за обновување на партнерства.

Училиштето договара сесии на репаративна правда во партнерство со локалната полициска служба. Целта е учениците да не се вмешаат во правниот систем. Ученик намерно турнува наставник за да влезе во просторија, а наставникот/наставничката паѓа и сериозно ја повредува раката. Полицијата, училиштето и наставникот одлучуваат дека е подобро да се одржи сесија на репаративна правда отколку да се примени директна казна, за да сфати ученикот дека го повредил наставникот, и за да може наставникот да ги објасни своите чувства и потреби, по што со заемна согласност ќе се репарира односот.

Ако се избере алтернативата да се поднесе пријава, таа не би имала ваков исход. И навистина, во таков случај, расправата ќе продолжи и ќе ги оштети односите помеѓу родителот, училиштето и ученикот, бидејќи секој од нив ќе се обиде да ги заштити сопствените интереси.

Сесијата на репаративна правда ја води полицискиот службеник, а присутни се ученикот, родителот, наставникот, директорот на училиштето (како поддршка на наставникот) и претставник на училиштето. Секој кажува што се случило, како се чувствува за тоа што се случило, кој колку и кој кого оштетил и што може да се направи за да се реши проблемот.

На крај, ученикот обично се извинува, искрено покажувајќи се и сакајќи да ја поправи предизвиканата штета со тоа што ќе му помага на наставникот по завршувањето на часовите да го организира наставниот материјал, а наставникот се задоволува со тоа. Родителот е целосно ангажиран во изнаоѓањето заемно договорен исход и всушност, партнерството помеѓу училиштето и семејство се зајакнува.

Зајакнување на соживотот преку воведување граѓанско образование во наставната програма

Глава 4 детално се занимава со промовирањето соживот преку наставната програма. Сепак, граѓанското образование, кое стана важен аспект во наставните програми на многу земји, е посебно интересен во овој контекст затоа што во себе носи потенцијал за ангажирање на целата заедница во напорите на училиштето за намалување на насилството.

Учејќи за активното граѓанство, учениците ќе имаат можност:

- да разгледуваат прашања од областа на социјалната правда, човековите права, различноста и на еднаквоста,
- да ги разберат и да развијат чувство на емпатија и на почитување при размислувањето за различност,
- да ги преиспитуваат стереотипите и да размислуваат за критичните перспективи на некои важни прашања,
- да бидат свесни за својата одговорност кон другите,
- да размислуваат за последиците од своите постапки и за важноста на вклучувањето во дебати заради утврдување на направените избори.

Јанг и Коминс (*Young and Commins*, 2002) идентификуваат важни области што треба да ги има предвид училиштето во рамките на својата политика за граѓанско образование:

- емпатија кон другите – чувствителност, сочувствителност и умеење некој да се сослуша,
- чувство на идентитет и на самопочит, како и способност да им се пренесат овие чувства на другите,
- разбирање за активна посветеност кон социјалната правда и еднаквост,
- разбирање на различноста и нејзино почитување,
- верување дека луѓето можат да ги сменат нештата,
- разбирање и активна посветеност на оддржлив развој,
- разбирање на мирот и на конфликтот, како и на можноста и желбата да се соработува за да се разреши конфликт,
- способност да се мисли, да се преиспитува неправдата и ефективно да се аргументира,
- разбирање на глобализацијата и заемната зависност, како и активна посветеност кон проучување прашања поврзани со овие теми.

Ефективната наставна програма за граѓанство ќе ги развие вештините на учениците за:

- соработка и разрешување конфликти – способност да се сподели работата со другите, ефективно и објективно да се анализираат конфликтите и да се наоѓаат решенија прифатливи за сите вклучени страни;
- критичко размислување – способност да им се пристапи на гледиштата и на информациите со отворен ум и критички, како и да се смени нечие мислење, да се преиспитуваат сопствените претпоставки и, како резултат на тоа, етички да се просудува;
- преиспитување на неправдата и на нееднаквоста – способност да се препознае неправдата и нееднаквоста и да се избере соодветната активност;
- почитување луѓе и предмети – способност да се препознаат и да се реагира на потребите на другите; да се прават избори и да се прифаќаат последиците.

Активност 3.5: Каква вредност внесува граѓанското образование?

Ако го погледнете повторно списокот на прашања во Активноста 3.1, можете да разгледате кои елементи на училишната политика за намалување на насилството би можеле да се спроведат преку подучувањето за граѓанство.

Кои приспособувања би можеле да се направат во програмата на предметот граѓанско образование за да се промовира уште повеќе соживотот?

Глава 4 - Што треба да се подучува?

Искористување на училишната наставна програма за намалување на насилството

Џули Кејси (Julie Casey)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да имаат предвид што треба да им се пренесе на учениците за социјалните, емоционалните и за бихевиоралните вештини,
- да испитаат што прават за да ги промовираат овие вештини,
- да одлучат што уште треба да се стори за да научат учениците да се самоконтролираат наместо да применат насилство.

Фокусот е на намалување на агесијата и на насилните инциденти што вклучуваат млади луѓе преку проактивно работење врз основа на наставната програма за развивање на социјални, емоционални и на бихевиоралните вештини на сите ученици (*SEBS - social, emotional, behavioural skills*). За да се постигне ова, треба да се одговори на следниве прашања:

- Кои познавања и сфаќања се темел на ненасилниот пристап кон разрешувањето конфликти и проблеми?
- Кои се најефективните начини за промовирање на овие вештини, познавања и сфаќања во образовната средина?

Оваа глава е заснована на студија на случај на материјал за наставна програма направен за развивање на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини за сите ученици од основно училиште (возраст од 3 до 11 години), финансирана од Министерството за образование и за вештини на Англија (*Department for Education and Skills - DfES*). Дополнителни информации за оваа програма има на <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary>.

Од оваа студија на случај училиштата ќе можат да разгледаат како наставната програма може да има влијание врз подобрување на етосот на ненасилство во рамките на едно училиште. Треба да се забележи дека постои многу сличен развој и во други земји во Европа, односно дека искуството на Англија не единствено. Во националната наставна програма во Англија стои дека училиштата мора:

- да им обезбедуваат можности на сите деца да учат и да достигнуваат,
- да ги промовираат духовниот, моралниот, социјалниот и културниот развој на учениците,
- да ги подготвуваат сите ученици за можностите, одговорностите и за искуствата во животот.

Стратегијата дадена во „Секое дете е важно“, владината политика издадена во септември 2003 г., ги идентификува основните исходи што се сметаат за најважни за добросостојбата на учениците и на младите луѓе, вклучувајќи ги тука и здравјето, безбедноста, уживањето и достигнувањето, и давањето позитивен придонес.

Во 2003 г., Одделението за образование и за вештини инвестирало 10 милиони британски фунти (околу 14.7 милиони евра) во пилот-програма што вклучуваше создавање и дистрибуирање ресурсен материјал за наставна програма за развивање на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини на учениците. Материјалот е различен во споредба со многу други такви програми затоа што првпат претставува персонализирана наставна програма за сите ученици од основно училиште (возраст од 3 до 11 години). Училиштата се поттикнуваат да вклучат и друга програма за поддршка откако ќе се идентификуваат учениците што имаат проблем со определени области, како на пример „социјалните вештини“ или „управувањето со гневот“.

Одделението за образование и за вештини го изработи овој материјал со поткрепа од многу докази според кои проактивниот фокус врз развивањето на знаењето, вештините и на разбирањето на учениците во поширока сфера на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини, не само што им помага на учениците да развијат човечки и меѓучовечки вештини што се важни сами по себе, но дека таквиот фокус влијае врз академското постигнување, посетеноста на наставата, подобрувањето на однесувањето и врз намалувањето на насилните инциденти и на малтретирањето, а и ги прави училиштата поинклузивни. Важно е сите горенаведени елементи да се идентификуваат како основни владини агенди во образованието.

Дополнително, во извештаите на Националната програма за здрави училишта (National Healthy Schools Programme), заедничка иницијатива на министерствата за здравство и за образование <http://www.wiredforhealth.gov.uk> стои дека фокусирањето на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини во училиштата го поправа ангажирањето и задржувањето на наставниците – загрижувачка област во сите фази на образованието, особено во училиштата што се сметаат за поголем „предизвик“. Нема сомнеж дека насилството и агресијата (помеѓу врсниците, како и во односот ученик - наставник) се прв извор на стрес и немотивираност кај наставниците.

Материјалот не се фокусира само на прашањата поврзани со методите за разрешување конфликти, и има поширока цел од тоа само да се намалат инцидентите на насилство и на малтретирање. Основниот принцип е дека при развивањето социјални, емоционални и бихевиорални вештини кај учениците, овие резултати ќе се постигнат, заедно со други, и во тековната клима, намалувањето на насилството и малтретирањето треба да се гледаат како исходи од голема важност.

Кои познавања, вештини и сфаќања се темел на ненасилниот пристап кон разрешувањето конфликти и проблеми?

Вештините за справување со конфликти на мирен начин се сметаат за „нешто поврзано со социјалните, емоционалните и со бихевиоралните вештини“, но во рамките на конвенционалното образование, немаше консензус што претставуваат точно тие вештини. Местото на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини во образованието е малку комплицирано, на што укажува употребата на многу различни термини за да се опишат различни (кои често и се преклопуваат) аспекти од елементите на образованието поврзани со насилството: емоционално здравје и добросостојба, емоционална писменост, емоционална интелигенција, меѓучовечки вештини, животни вештини, ментално здравје, лично, социјално и здравствено образование, итн. Фокусот на емотивната писменост во училиштата е подеднакво прифаќан и исмеван – наизменично се поздравува како темелник на вистински холистички фокусирано образование или се исмева како непожелно (дури и подривачко) скршнување од вистинските образовни цели – бидејќи се смета дека училиштата треба да се фокусирани само на академските достигнувања.

Со обновениот фокус на образованието, заговорниците сакаат да ги надминат претходните критики, процес што вроди со поголема јасност и прецизност за знаењето, вештините и сфаќањата што се обидуваме да ги негуваме. Конкретно, во рамките на пилот-програмата, имаше тенденција да се внимава исходите од учењето фокусирано на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини да бидат подеднакво ригорозни како тие на националната наставна програма за писменост или за математика. Позитивниот ефект од ова е разјаснувањето на дефиницијата и на параметрите во образовната слика, и овозможувањето практичарите да користат ист јазик за претходно доста нејасната тема.

Пилот-програмата функционално ги категоризира петте клучни области што се темел на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини, и се заснова на предлогот првобитно даден од Даниел Голман (*Daniel Goleman, 1996*) за категоризирање на основните елементи на „емоционалната интелигенција“. Тие се:

- самосвест,
- емпатија,
- справување со чувствата,
- мотивација,
- социјални вештини (вклучувајќи и комуникација).

Од нив, самосвеста, справувањето со чувствата и мотивацијата првенствено се внатрешни вештини, додека на емпатијата и на социјалните вештини првенствено се гледа како на меѓучовечки вештини. Во секој домен има одредена група индивидуални вештини кои, општо говорејќи, може да се сметаат за развојни и кои доведуваат до постапни промени. Секако, важно е да се прифати дека ова не се „вистински“ поделби – тешко е да се замисли човечка ситуација во која еден домен би се користел одвоено. Во суштина, вештините се заемно зависни, заемно се испреплетуваат на разни начини за да создадат вештини од кои сите се со различна софистицираност.

Активност 4.1: Вештини, знаење и сфаќања за разрешување конфликти

Прво, самостојно размислете за скорешна конфликтна ситуација во вашиот контекст. Потоа, работете во група за да дискутирате и за да договорите список на вештини, знаење и на сфаќања што возрасно лице би ги користело во мирно разрешување на конфликт со резултат што е позитивен за сите страни. Во списокот користете ги истите домени како во табелата во Активноста 4.2.

Дали се извлечени вештините, знаењето и сфаќањата употребени во мирното разрешување конфликти од петте домени на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини?

Споредете ги вашите одговори со моделот употребен во материјалите на Министерството за образование и за вештини на страница 54.

Списокот што ќе го составите ќе содржи дел од вештините, познавањата и сфаќањата што се темел на ненасилниот пристап кон разрешувањето конфликти. Клучното прашање што треба да се разгледа е: како да ги негуваме најдобро истите во рамките на училиштето?

Активност 4.2: Учениците и разрешувањето конфликти

Можеби би било корисно да ги разгледате и да ги наведете во табелата дадена подолу начините на кои учениците во вашето училиште моментално добиваат поддршка во проширувањето на сфаќањата и на знаењето, како и во вежбањето на вештините за ефикасно разрешување конфликти.

Мирно разрешување конфликти		
Домен	Знаење, вештини, сфаќања потребни за разрешување конфликти	Начини на кои се поддржуваат учениците да развијат
Самосвест		
Емпатија		
Справување со чувствата		
Мотивација		
Социјални вештини		

Дали се извлечени вештините, знаењето и сфаќањата вклучени во мирното разрешување конфликти од петте домени на социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини, а ако не се, што може да се направи за да биде така?

Вештини вклучени во разрешувањето конфликти: моделот на Министерството за образование и за вештини

Ова се дел од вештините што се подучуваат во Програмата за социјални, емоционални и бихевиорални вештини на ОК.

Домен	Знаење, вештини, сфаќања потребни за ефективно разрешување конфликти
Самосвест	Прифаќање и идентификување на чувства. Дефинирање на проблемот („Се чувствувам x затоа што...“). Прифаќање и преземање на одговорност кога треба (лоцирање контрола).
Емпатија	Прифаќање и идентификување на чувствата на другите страни. Способност да се разбере зошто реагира другот на определен начин. Разбирање на потребата секој договорен исход да е од заемна корист/фер за сите страни.
Справување со чувствата	Способност за смирување при наплив на гнев. Чекање на својот ред без вознемирување (одложување на исполнување).
Мотивација	Имање желба да се реши конфликт (да не се бара изговор другото лице да се чувствува лошо, итн.). Идентификување на „тоа што сакате да се случи“ (поставување цел). Идентификување план за да се постигне тоа со друго лице. Следење на планот, надминување на пречките, итн.
Социјални вештини	Добри вештини на слушање. Вештини на покажување на одлучност по потреба. Умевање да се извини и да се прими извинување.

Важноста на средината

Имаше доста расправи за тоа дали се „прифаќаат“ или се „пренесуваат со подучување“ социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини (вклучувајќи ги и тие што се темел на разрешувањето конфликти). Одамна е јасно дека средината – вклучувајќи ги физичките аспекти, однесувањето на лицата што ни се важни, суптилните пораки што ги даваме за тоа што се вреднува и се почитува – има големи последици врз тоа кои социјални, емоционални и бихевиорални вештини ќе ги развијат учениците. Јасно е дека со програмите што се пренесуваат со подучување нема многу да се постигне проактивно. Согласно Министерството за образование и за вештини (2002), таквите програми:

ќе успеат само ако се усогласени со тоа што се случува во другите сегменти на училиштето и ако постои поддршка ... за тоа што се случува надвор од училиштето да се зацврстува со тоа што се случува во неа. На пример ... наставниците самите треба да го покажуваат истиот вид топло и поддржувачко однесување исполнето со почитување и со толеранција, она што сакаат да им го пренесат на учениците.

Ова истражување завршува со заклучокот дека покрај општо поддржувачката и позитивна средина, има сè повеќе докази дека училиштата треба да спроведат експлицитен, структуриран и прогресивен елемент што се пренесува со подучување, ако сакаат да ги негуваат социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини на најефикасен начин (види и Глава 6).

Одлики на успешна наставна програма за подучување социјални, емоционални и бихевиорални вештини

Наставна програма за подучување социјални, емоционални и бихевиорални вештини ги прави истите предмет на сесии со соодветен избор на идентификувани цели на учењето споделени со учениците и искажани со зборови за да знаат дали биле успешни. Најефективните програми ги вклучуваат и родителите и нудат определен облик на развој за персоналот.

Видот и длабочината на знаењето и сфаќањата на учениците од областа на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини се менуваат со текот на времето и со новите искуства. Дополнително, ефективните начини на однесување (како што е разрешувањето конфликти) се разликуваат во зависност од возраста – тоа што е прифатливо за седумгодишник може да не е соодветно за петнаесетгодишник. Има и внатрешна потреба редовно да се навраќа на предметот. Од тие причини, повеќето предавани програми за социјални, емоционални и бихевиорални вештини или програми за разрешување конфликти користат модел на спирална наставна програма во која има редовно навраќање на една иста област, со што се остава можност за надградување на претходнонаучените вештини со помош на активности и на ресурси на ниво соодветно за годините или за развојот.

Колку и да е добра програмата или колку и да е позитивна средината, учењето што се одвива во сесија за социјални, емоционални и на бихевиорални вештини, на пример, за нов начин на пристапување кон конфликт, ќе остане нешто апстрактно ако не се зајакнува редовно и постојано. Врз новото знаење брзо ќе превладеат, во однос на протоколот за справување со конфликти, „здобиењето“ автоматски одговори што поединецот претходно ги научил при справувањето со конфликт. Целиме кон менување на автоматските одговори што нудат избор на опции во реални животни ситуации и кои евентуално ќе превладеат над претходнонаучените одговори што се често со негативни исходи. Имајте предвид дека целта не се сфаќа како „елиминирање“ на одговори што може многу да помогнат и се потребни во определени средини, но како зголемување на изборот од опции и од стратегии. Истражувањето на Министерството за образование и за вештини (2002) покажува дека:

Без конкретна реализација во однесувањето, способностите остануваат потенцијал наместо да станат реалност ... Програмите што се обидуваат да развијат емоционални и социјални способности мора да вклучуваат обемна, рутинизирана, редовна и предвидлива работа за развивање на посебни вештини во наставната програма, и да ги зајакнат овие вештини во реалните животни искуства на учениците во целото училиште.

Студијата на случај дадена подолу илустрира како е структуриран материјалот на пилот-програмата за да се обиде да обезбеди „бројни, рутинизирани, редовни можности за развивање, надградување и практикување на наученото во сесиите за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини“ и користењето спирална наставна програма со јасни цели на учењето.

Важни аспекти на материјалот на пилот-програмата

Покрај тоа што обезбедува конкретни активности за развивање социјални, емоционални и бихевиорални вештини на учениците во сесиите посветени за тоа, во материјалот се предложени разни можности во различни области на наставната програма за зајакнување на учењето на наставната програма за социјални, емоционални и бихевиорални вештини, и за промовирање на генерализирањето на учењето. На пример, кога темата на социјални, емоционални и бихевиорални вештини е „справување со непријатни чувства“, наставниците се охрабруваат да се

фокусираат на разни аспекти во предавања по различен предмет. Примери за таков фокус може да е:

- Како се справуваат учениците со својата фрустрација кога нешто ќе тргне наопаку на часот по дизајн и по технологија?
- Како реагираат главните јунаци во приказната за пречките и за тешкотиите, и како се справуваат со чувствата на гнев, на часот по англиски?
- Како се чувствуваат учениците кога мислат дека требале да победат или да бидат поуспешни - како може да ги разрешат несогласувањата и конфликтите, на часот по физичко?
- Како се справуваат луѓето со конфликтите низ времето, на часот по историја?

Обезбедени се примери на планови за час за да се вклопат со темата.

Конзистентноста и заедничката практика и јазик низ целото училиште се важни за зајакнување на наученото во сесиите за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини. На пример, материјалот за пилот-програмата нуди акростих за да им помогне на учениците да ги запомнат главните елементи на успешно разрешување конфликти и се препорачува сите возрасни во училиштето (наставниците, наставниците-асистенти, надзорниците за време на ручекот, помошниот персонал, итн.) да го научат и д го користат.

Обезбеден е избор и на други извори што се користат во училиштето како целина. Покрај акростихот за „разрешување конфликти“ и протоколот, овие вклучуваат:

- предлог –протокол за решавање проблеми,
- предлог–протокол за поддршка на учениците во идентификувањето, обележувањето и разбирањето на чувствата што тие и другите ги искусуваат (вклучувајќи постери, игри, фотографии, приказни и сл.),
- стратегија за „решавање на проблеми“,
- идеи за „смирување“.

Најуспешните интервенции се случуваат кога наставниците и родителите/старателите работат како тим и им даваат на учениците конзистентни пораки. Материјалот за пилот-програмата нуди материјали и ресурси што учениците можат да ги однесат дома и да им ги покажат на родителите, како и низа писма и информативни листови со помош на кои училиштата редовно ги информираат и ги вклучуваат родителите. Училиштата се поттикнуваат редовно да договараат состаноци со родителите и да ја максимизираат нивната вклученост.

На учениците им требаат можности за „безбедно“ практикување на новите вештини. Не праќање ученици-возачи да вежбаат на автопат. На пример, кога учат справување со гнев или заедничко решавање проблем, на учениците им треба охрабрување, признание, поддршка, а можеби и поттик или потсетување.

Во материјалот, возрасните се охрабруваат да бидат отворени да ги препознаат секојдневните можности за зацврстување и за развивање на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини – на пример, да го искористат несогласувањето на ученикот со врсник во мензата за да го „испробаат“ тоа што го научиле за разрешувањето конфликти. Ова ги развива способностите и ја поттикнува самодовербата во безбедна средина, а наставниците имаат улога на „тренери“. За да ја извршуваат оваа улога, и на возрасните им требаат можности за да ги продлабочуваат своите стручност, знаење и самодоверба.

Структурата што се користи во материјалот за пилот-програмата е модел на спирална наставна програма. Материјалот е поделен на седум „теми“, од кои секоја трае два месеци и почнува и завршува со сеопфатно училишно собрание. Тие се:

- нови почетоци,
- согласување и несогласување,
- поставување цели,

- пријатно е,
- непријатни чувства,
- промени,
- малтретирање.

Сите пет клучни домени (самосвеста, емпатијата, справувањето со чувства, мотивацијата и социјалните вештини) се развиваат во текот на годината. Флексибилни идеи за часови и материјали се вклучени во секое развојно ниво (како продолжителна работа во училницата), како и експлицитни врски и идеи за тема што ќе се надградува во рамките на наставната програма. Целта е групи од различна возраст да работат на различни аспекти на една заедничка тема и да можат да се вратат во продолженото собрание за да ја претстават својата работа и заедно да размислат за учењето. Ученик што се приклучил на возраст од 3 години и кој заминува на возраст од 11 години би ги „повторил“ сите теми седум пати.

Постојано обезбедување за да може да се задоволат сите потреби на учениците

Основниот принцип во универзалната предавана програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини е дека на сите ни треба поддршка во развивањето и подобрувањето на нашите вештини во областа на емоционалната писменост, исто како што правиме и во поакадемските области. Сепак, ова не ја исклучува можноста да има дел ученици за кои ова не е доволно. Децата што немале соодветни искуства, или на оние чиј емотивен развој бил прекинат од некоја причина, ќе треба да имаат пофокусирана и постојана помош во областа на социјалните, емоционалните и на бихевиорални вештини.

Ова може да биде во облик на дополнителни или одбрани можности за учење за да размислуваат за вештините, да ги испитуваат и да почнат да ги разбираат, како и да ги практикуваат, на пример справување со гнев, или развивање одлучност. Обично, на ова се работи во мали групи.

Кога младите луѓе користат стратегии за разбирање што ги отуѓуваат од своите врстници или од возрастните, тие имаат поголема потреба од дополнителна поддршка, често изведена еден-на-еден и со мултипрофесионален пристап. За најранливите ученици, стабилен однос со возрастасо лице што му значи е најчесто предуслов за напредок. Идеално, ова нека е именувано лице, по можност избрано од страна на малиот човек, кое вистински се интересира за ученикот и за неговиот напредок. Откако ќе се одредат главното лице и конкретен план за поддршка што одговара на неговите потреби и стил на учење, ученикот најверојатно ќе покаже значителен напредок.

Одговорот на прашањето како најдобро да негуваме социјални, емоционални и бихевиорални вештини во училиштата изгледа лежи во три фактори:

- средина во која социјални, емоционални и бихевиорални вештини што сакаме да ги охрабриме можат да се „прифатат“,
- предавана наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини со одликите дадени погоре,
- постојано обезбедување, на кое имаат право сите ученици, и кое нуди различна поддршка, приспособена според потребите.

Моделот што често се користи во пилот-програмата за одредување што се обезбедува во академска смисла во едно училиште или место, е „брановидниот триаголник“. Ова лесно се приспособува за одредување на сè што се обезбедува за развивањето на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини на ученикот во училиштето.

Брановидниот модел на обезбедување промовирање и развивање на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини на ученикот

Брановиден модел – развивање на социјални, емоционални и бихевиорални вештини



Comment [N2]:

БРАН 3:
Дополнителни крајно персонализирани интервенции
БРАН 2:
Интервенции во мали групи за деца на кои им треба дополнителна помош при развивање на вештини, и за нивните семејства
БРАН 1:
Квалитетно прво предавање на социјални, емоционални и бихевиорални вештини за сите деца; ефективни сеопфатни училишни политики и рамки за промовирање на емоционално здравје и добросостојба

Comment [N3]:

БРАН 3:
Дополнителни крајно персонализирани интервенции
БРАН 2:
Интервенции во мали групи за деца на кои им треба дополнителна помош при развивање на вештини, и за нивните семејства
БРАН 1:
Квалитетно првично подучување за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини за сите деца; ефективна сеопфатна училишна политика и рамки за промовирање емоционално здравје и добросостојба

Поддршката од бран 1 ги претставува сите интервенции од корист за сите ученици. Примери за тоа може да бидат сеопфатните училишни обуки за персоналот за управување на однесувањето или за формирање односи, развивање на механизмите за поддршка на персоналот, или сеопфатна училишна политика. Сета наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини би се вклучила тука, како универзално право.

Поддршката од бран 2 ги претставува сите интервенции корисни за дел од учениците. Тука може да спаѓа поддршка во мали групи за да им се помогне на учениците да ги развијат своите социјални вештини или вештини за справување со гнев или за посредување меѓу врсниците.

Поддршката од бран 3 претставува интензивна или еден-на-еден поддршка за најранливите поединци. Често, тие се со значителни, тековни и посложени проблеми што бараат вклучување на тимови од повеќе професионалци, итн.

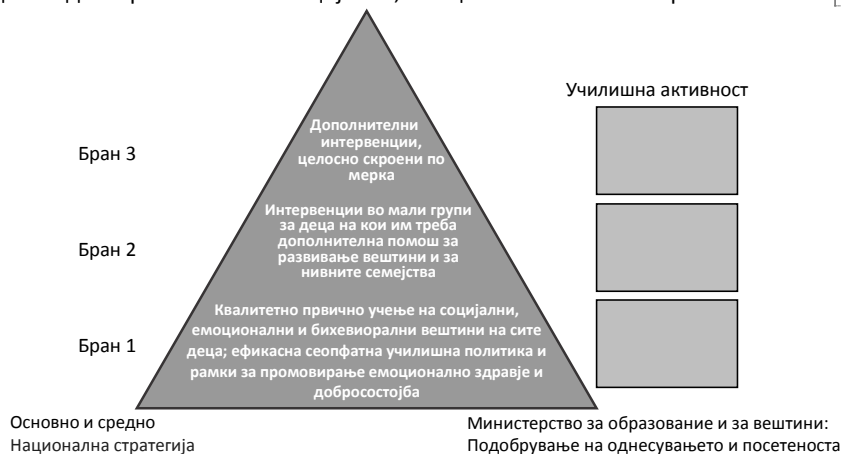
Нема двоумење дека веќе и во моментов се случуваат многу работи во училиштата што го негуваат развојот на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини на учениците. Во Англија, националната наставна програма веќе содржи елементи на социјални, емоционални и на бихевиорални вештини, на пример, во граѓанското и во религиозното образование, како и редовни училишни собранија. Многу училишта имаат цела низа иницијативи, како што се ученички совети и посредување од страна на врсниците што ги поддржуваат учениците во развивањето социјални, емоционални и бихевиорални вештини. Понатаму, многумина ги искористуваат интерактивните кругови и методи, како што е филозофијата за деца, со која се развиваат способностите на учениците да ги согледаат гледиштата на другите и да ги испитуваат нивните чувства и однесување.

Пилот-студијата покажа дека материјалот им понудил на многу училишта рамка за спојување на тие елементи со јасни цели на учењето, заеднички јазик и со заедничко разбирање на клучните концепти и вредности што ги промовира училиштето.

Активност 4.3: Покомплетно разбирање на вашата тековна практика

Надградувајќи се на претходните размислувања од Активноста 4.2, можете да го користите брановидниот модел за да евидентирате и за да забележите што прави веќе училиштето за промовирање на развојот на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини на учениците во секој бран.

Брановиден модел – развивање на социјални, емоционални и бихевиорални вештини



Comment [N4]:

БРАН 3:
Дополнителни крајно персонализирани интервенции
БРАН 2:
Интервенции во мали групи за деца на кои им треба дополнителна помош при развивање на вештини, и за нивните семејства
БРАН 1:
Квалитетно прво предавање на социјални, емоционални и бихевиорални вештини за сите деца; ефективни сеопфатни училишни политики и рамки за промовирање на емоционално здравје и добросостојба

Comment [N5]:

БРАН 3:
Дополнителни крајно персонализирани интервенции
БРАН 2:
Интервенции во мали групи за деца на кои им треба дополнителна помош при развивање на вештини, и за нивните семејства
БРАН 1:
Квалитетно првично подучување за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини за сите деца; ефективна сеопфатна училишна политика и рамки за промовирање емоционално здравје и добросостојба

Потоа би можеле да ги разгледате овие дополнителни прашања:

- Колку се етосот и средината на училиштето компатибилни со резултатите од социјалните, емоционалните и од бихевиоралните вештини што сакаме да ги поседуваат децата?
- Кои основни знаења, вештини и сфаќања ќе ги развијат учениците преку овие активности?
- Колку се ефикасни овие интервенции во постигнувањето таков развој?
- Колку одговараат методите на подучување што ги користиме за развивање на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини?
- Како ќе се мери напредокот?
- Како ќе се вклучат учениците во процесот на мерење на напредокот?
- Во што сме најуспешни?
- Што недостига?
- Што можеме да направиме поинаку?

Подготовка за спроведување

Искуството со пилот-програмата покажа дека за да успее иницијативата за учење социјални, емоционални и бихевиорални вештини, мора да се подготви терен. Има две главни задачи што треба да се направат: мотивирање на училишната заедница и добивање на нејзиното одобрување, и второ, подготвување и организирање механизми за поддршка за возрасните.

Мотивирање на училишната заедница и добивање на нејзиното одобрување

Како и при секоја иницијатива, има фактори што ќе влијаат врз ентузијазмот со кој се пречекува предложената промена, и во крајна линија, врз мотивацијата на засегнатите страни да ја поддржат. Искуството покажува дека кога се исполнети следниве услови, шансите за успех се зголемуваат:

- Раководителите со повисока функција целосно ги разбираат и се посветени на принципите; ја разбираат и поддршката потребна за успешно спроведување.
- Придобивките и критериумите за успех им се јасни на сите заинтересирани страни. Не станува збор само за задоволување на потребите на „насилното или на проблематичното малцинство“. Соживотот е придобивка за сите. Суштинско е заинтересираните страни да ја прифатат приказната и да се зафатат со „продавање“ на придобивките за училиштето, родителите, учениците и за заедницата.
- Верувањето во важноста од развивање социјални, емоционални и бихевиорални вештини е заедничко за критична маса на персоналот (не треба да се претпоставува, а можеби ќе треба и подготовка).
- Родителите, администраторите и главните засегнати страни во заедницата се запознаени со иницијативата, како и со потенцијалните трошоци и придобивки уште од самиот почеток.
- учениците разбираат што ќе прават и зошто, и имаат право на мислење во процесите на планирање и на оценување (на пример, да се вклучат во идентификувањето на критериумите за успех).

За да успее една иницијатива, често е најважно и тоа (не занемарувајќи го горенаведеното) дали „е вистинско време“ за неа. Колку успеси и да ветувате, програмата е осудена на пропаст ако се случува во погрешно време. Следната активност им нуди на читателите можност да го разгледаат ова важно прашање со паушална мерка предложена од страна на Фулан (Fullan, 1991). При одлуката дали да се иницира некаква промена или интервенција, авторот предлага да се разгледаат три фактори: релевантност, спремност и ресурси.

Активност 4.4: Релевантност, спремност и ресурси

Може да ја разгледате спремноста на вашето училиште да спроведе наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини преку разгледување на релевантноста, спремноста и на ресурсите. Во парови или во мали групи, би можеле да расправате за прашањата дадени подолу, и повторно, како голема група, да одлучите кои ќе бидат следните чекори.

Релевантност

Како ќе ги задоволи нашите потреби спроведувањето на иницијатива за наставна програма за социјални, емоционални и бихевиорални вештини? Што би сакале да постигнеме со неа?

Спремност

Колку сте спремни да го преземете ова? Што треба да се случи за да има сигурен успех? Дали би биле нештата поразлични во некое друго време?

Ресурси

Какви капацитети имаме во смисла на време, персонал и финансии за да започнеме, да спроведеме, да следиме и да оцениме таква иницијатива?

Подготовка и поддршка за возрасните што работат во училиштето

Бидејќи врз развојот на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини ќе влијаат сите аспекти на училишниот живот, важно е сиот персонал (вклучувајќи ги и надзорниците за време на ручекот, чуварите, секретарскиот и административниот персонал) да има пристап до соодветните информации и развојни можности. Ова значи дека најверојатно ќе има низа потреби од типот на поддршка и на обука за возрасни со различни улоги во рамките на училиштето. Сè што ќе му треба на персоналот е:

- да е запознаен со филозофијата и со структурата на наставната програма по социјални, емоционални и по бихевиорални вештини и нивната улога во нејзиното пренесување,
- да е запознаен со сите сеопфатни училишни елементи на програмата – како што се протоколите за разрешување конфликти,
- да се свесни за (и да имаат удел во) основните пораки што ги испитува секоја тема со учениците и како секој поединец во училиштето може да го зајакне тоа со, на пример, „ловење“ на учениците во чин на љубезност/справување со својот гнев итн. (забелешка: „ловење“ е една од техниките што се користат за да се наградат учениците),
- можности за да ги развиваат сопствените вештини, знаење и сфаќања за социјалните, емоционалните и за бихевиоралните вештини, како и за разрешувањето конфликти на ефективно и на когнитивно ниво.

Дополнително, треба да се воспостават системи за да се утврди дека постојат ефективни можности за редовно информирање, давање повратни информации, дискусии, донесување одлуки и оценување, и дека практиката во рамките на училиштето е конзистентна.

Од низа причини, можностите за обуки и за развој чија цел е конкретно поддржувањето на наставниците во развивањето на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини, можеби треба да се разликуваат од оние достапни за поддршка на возрасните при подучување во академски предмети, на пример, математика и писменост. Основните разлики и начините на кои беа решавани тие во пилот-програмата се наведени во „Поддржување на наставниците во предавањето на наставната програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини: пилот на Министерството за образование и за вештини“ (види и Глава 6).

Активност 4.5: Каков мислите дека е вашиот капацитет за предавање на наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини?

За да ги испитате моменталната состојба со мотивираноста, самодовербата и стручноста на персоналот во предавањето на наставната програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини, побарајте од персоналот секој поединечно да го пополни следниов прашалник. За да дојдете до заеднички ставови, паровите или групите би можеле да ги споделат своите одговори, или прашалниците би можеле да се пополнат анонимно и потоа да се предадат на анализа.

Ставете го вашето училиште на некое место на скалата дадена подолу, во која што 1 покажува слабо работење, а 10 покажува најдобро можно работење.

Прашалник

Многу го потенцираме значењето на квалитетот на односите во вашето училиште - помеѓу децата, помеѓу возрасните и децата, помеѓу возрасните.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Добро функционираме како персонал; имаме и лоши денови, но расположението е најчесто добро.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Персоналот заедно планира и си помага при решавањето проблеми.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Се грижиме за добросостојбата на персоналот, внимаваме на работната средина и се поддржуваме во борбата против стресот, како во справувањето со него.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Внимаваме училишната средина да е пријатна и да ја стимулира добросостојбата на децата и на возрасните – се грижиме за деталите како што се удобното седење, личен простор за децата за чување на нивните работи, вода, чисти и пријатни тоалети, разни игралишта.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Децата редовно се прашуваат да ги изразат своите ставови за училиштето и за можностите за учење што ги нуди тоа: нивните идеи, вклучително и оние што се најголем предизвик, се сфаќаат сериозно.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Членовите на персоналот разбираат каков ефект има врз децата нивното однесување, говор на телото и одговор. Тие ги претставуваат однесувањата што ги промовираат.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Персоналот секогаш се обидува да одржува однос на почитување, дури и кога реагира на лошо однесување, на пример, со класифицирање на однесувањето, а не на детето; одвојува време да продолжи со позитивно разгледување на однесувањето откако ќе се оладат емоциите.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Имаме многу стратегии што ја поддржуваат добросостојбата на децата, на пример, интерактивни кругови во целото училиште, посредувања на врсниците и шеми за здружување, можности сите деца да разговараат еден-на-еден со возрасен кога имаат потреба од тоа.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Предавање на програмата

Наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини што се предава ќе ги направи социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини единствен предмет на подучувањето. Целите на учењето или намерите треба да им се јасни и на возрасните и на учениците, и за нив, како и за критериумите за успех, треба да се дискутира со возрасните.

Треба да се користат низа стратегии на учење, особено оние што подразбираат учество и искусување, за да се обезбеди дека се вклучени и дека се ангажирани различни стилови на учење и ученици со разни лични културни и искуствени истории. Приказните, играњето улоги и експресивните уметности се моќни начини за подучување социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини, и во многу случаи се помала „закана“ за учениците на кои им е тешко директно да зборуваат за личните искуства. Сепак, учениците ќе сакаат да ги поврзат темите што се обработуваат во училиницата со скорешни, конкретни искуства – инцидент во игралиштето, на пример, или расправа во одделението – и ова, секако, е важно за генерализирање на учењето.

Структурата на сесиите за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини (според материјалот на Министерството за образование и за вештини) е следна:

- Сесиите се мешавина од активности за целото одделение, групни, во парови и поединечни.
- Често, на почетокот на часот, се користи активност за загревање, за да се создаде клима во која учениците се чувствуваат слободни да ги споделат своите чувства и искуства. Игрите и активностите што се одвиваат додека сите се во круг се особено добри за таква околност. Има многу добри изданија во Обединетото Кралство за такви интерактивни кругови со идеи за ваков вид активности.
- Обично се користи некаква стимулација за да се поддржи размислувањето на учениците за фокусот на темата, понекогаш тоа е вербална стимулација, на пример, приказна, а понекогаш визуелна или кинестетичка.
- Обично, на крајот има пленарна сесија, извлекување на основните точки на учењето, проверување на разбирањето, со поставување на прашањето – „Дали се исполнети целите на учењето?“
- Многу сесии завршуваат со тоа што секој ученик дава своја лична изјава за нешто позитивно што ќе го направи/можат да го направи како резултат на постигнувањето на целта на учењето.
- Децата треба да имаат јасни основни правила за оваа работа и се препорачува тие да се повторуваат во повеќето сесии.

Можеби наставникот ќе треба да ги земе предвид разликите во мотивираноста и во чувството на пријатност на учениците што произлегуваат од културните и од родовите разлики при изведувањето на активностите претставени во материјалот. Тие можат да се разликуваат во зависност од културните очекувања и од шемите на потврдување. На пример, во многу култури се смета дека е многу непристојно младо лице да погледне во очи постар член на општеството. При разговарањето за соодветни модели за разрешување конфликти, наставниците ќе треба да бидат почувствителни за тие прашања. Учениците треба да знаат дека можат и дека е соодветно (а и корисно) да кажат „кај нас дома, ние постапуваме вака...“, или „кога би направил јас така, моите родители би помислиле дека...“. Во безбедна средина во која се цени и се слави културната различност, важно е наставниците да наоѓаат начини да дознаваат кои се разликите и да демонстрираат интерес и почитување за нив.

Од суштинско значење е тоа што ќе се научи да не се поврзува со конкретни ситуации, туку да се генерализира на разни контексти. Не би се научило многу ако фокусот на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини во рамките на училиштето се ограничи на привремено собирање и на неколку продолжителни сесии. Јасно се покажало дека учениците треба да ги практикуваат новонаучените вештини, прво во безбедна, контролирана средина со наставник или со возрасен во улога на тренер, а потоа, постапно, и независно.

Поддржување на генерализирањето – материјалот на Министерството за образование и за вештини

Еве некои идеи како да се создадат можности за обезбедување поддршка, поткрепување на учењето и за давање доволно време учениците да ги испитаат и да размислат за своите сфаќања, како и да ги генерализираат истите во ситуации и контексти од реалниот живот:

- внимавајте сиот персонал на училиштето често да упатува, на пример, на протоколите за смирување или за решавање проблеми, охрабрувајќи го користењето на овие стратегии со соодветни пофалби;
- како возрасни, служете за пример како личност што користи социјални, емоционални и бихевиорални вештини и стратегии за смирување/решавање проблеми, итн.; изложувањето на процесот на глас може да е особено ефективен начин на давање пример со сопственото однесување;
- забележувајте примери во кои учениците користат социјални, емоционални и бихевиорални вештини и укажете на нив во секоја можност (соодветно на возраста на учениците);
- користете ги основните научени протоколи и стратегии за да ги поддржувате учениците во справувањето со „вистинските“ инциденти во училиштето или на игралиштето во текот на денот;
- поставувајте прашања што произлегле од некој собир во врска со училиштето, обезбедувајќи им така можности на учениците/родителите/персоналот да придонесат со своите размислувања;
- во текот на одреден период организирајте сеопфатен училиштен фокус, во кој сите членови на училиштето, и возрасни и ученици, ќе го тежнеат кон исто однесување (користење техники за смирување: решавање проблеми без викање);
- претставете го на видливо место (во училишното приемно одделение, мензата, итн.) фокусот на училиштето врз кој било сеопфатен училиштен систем за наградување;
- охрабрувајте ги сите возрасни да упатуваат на социјалните, емоционалните и на бихевиоралните вештини во текот на целиот ден и охрабрувајте ги учениците да размислат за тоа колку добро работеле и си играле заедно.

Клучни точки

Не треба да постои сомневање дека кога се користат континуирано, во средина во која има голема поддршка, програмите за социјални, емоционални и бихевиорални за вештини што подучуваат врз основа на наставни програми со карактеристиките испитувани во оваа глава, независно дали се пошироко или потесно фокусирани (на пример, на генералното развивање социјални, емоционални и бихевиорални вештини или на „поединечни“ прашања, како што е разрешувањето конфликти), внесуваат промена во употребата на насилство и на агресија меѓу младите. Опременувајќи ги учениците и младите луѓе со алатки за справување со конфликти, и со методолошко развивање социјални, емоционални и бихевиорални вештини, знаење и сфаќања што се нивен темел, ние всушност им нудиме алтернатива за насилните и за агресивните начини на задоволување на нивните потреби.

Во оваа глава се дадени искуствата од Министерството за образование и за вештини преку фокусирање на тоа што ни кажуваат истражувањето и искуството за факторите што влијаат врз ефективноста на една програма. Меѓу факторите што се испитуваат, се вклучени следниве:

- важноста од „лоцирање“ што направило веќе училиштето за да ги промовира социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини,
- потребата да се земат предвид релевантноста, подготвеноста и ресурсите,

- потребата да се организира соодветна обука за персоналот и да се поддржуваат можностите,
- вклученоста на родителите,
- заедничкиот јазик и практика меѓу возрасните,
- можностите за зајакнување на учењето во сите области на наставната програма,
- користењето спирална наставна програма што овозможува редовно навраќање и напредок,
- потребата јасно да се искажат целите на учењето,
- испораката – структурата и стиловите на подучување и на учење што ќе се користат,
- земањето предвид на културните и на родовите прашање и начините како ќе се генерализира учењето.

Материјалот за пилот-програма на Министерството за образование и за вештини послужи како илустративна студија на случај, но никако не е единствената достапна програма - други извори на информација и програми се дадени во делот за користените извори во овој прирачник. Целта на оваа глава е да им го привлече вниманието на читателите кон некои од прашањата што се дел од користењето на предавана наставна програма за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини чија цел е намалување на насилството и на агесијата во училиштата. Секако, овие прашања можеби нема да одговараат во контекст на други земји, средини или култури, или за сите возрасти, но се надеваме дека ќе понудат барем неколку показатели и почетна точка што ќе им помогне на колегите да имаат успешно „патување низ учењето“.

Глава 5 - Вклучување на учениците

Развивање стратегии за намалување на насилството водени од учениците

Хелен Кауи (Helen Cowie)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да научат за изборот на стратегии водени од учениците во европските училишта,
- да откријат, низ студии на случаи, како ги вклучува училиштето учениците во намалувањето на насилството,
- да ја разгледаат можноста за примена во своите училишта,
- да идентификуваат како можат стратегиите водени од учениците да придонесат кон намалување на малтретирањето.

Системи за поддршка на врсниците

Во оваа глава, се фокусираме на стратегии за системи на поддршка на врсници што ги водат самите млади луѓе за да го решат проблемот на насилство во училиштата. Методите што се опишани тука се направени за да им помогнат на училишните заедници каде што се ценат односите и каде што заедничкото почитување и соработка се темел на тоа како луѓето во тие училишта се однесуваат меѓусебно.

Суштински, овие пристапи се во рамките на пошироката категорија на поддршка од страна на врсници. Системите за поддршка на врсниците им даваат на младите луѓе рамка во која можат да го развијат капацитетот за преиспитување на агесијата кога ќе најдат на неа, и низ која можат да развијат искуство во промовирање на вредностите за ненасилство во поширокиот контекст на училиштето. Важно е да се прави разлика меѓу разните достапни видови поддршка на врсниците и да се избераат оние што најмногу им одговараат на потребите на училиштето. Основните видови поддршка на врсниците што се спроведуваат успешно во европските училишта, се следниве.

Групна соработка

Ова е еден од основните методи за поддршка на врсниците (Cowie et al. 1994b). За да успее, важно е персоналот да промовира вредности на соработка во училиштата за да поттикне просоцијално однесување и да го зголеми бројот на односи на соработка засновани на доверба; персоналот треба да ги познава учениците како поединци. Групната соработка е еден од методите што може да промовира просоцијални вредности како дел од процесот на учење. Се јавува во повеќе форми: индивидуална работа во група, индивидуална работа со елементи на „сложувалка“ за заеднички исход (на пример, кога учениците проучуваат различни аспекти од некоја тема и потоа ги склопуваат парчињата во сложувалка за групна презентација или групен пакет на материјали); заедничка работа со која се постигнува заеднички исход (на пример кога учениците заеднички планираат и смислуваат играње улоги при што темата е училишно насилство).

Спријателување/здружување

Системите за спријателување/здружување вклучуваат задачи за ученик или ученици за „здружување“ или „спријателување“ со врсник. Средината во која се прави список на активности е често неформална, како што е игралиштето за времена одморот. Обично, лицата што ги прават овие активности на спријателување се доброволци, или врсници или постари ученици што персоналот ги избира врз основа на своите лични квалитети. Во некои системи, постојните лица

што ги прават овие активности се вклучени и во избирањето и интервјуирањето на доброволците. Обично, има некаква обука за меѓучовечки вештини како што се активното слушање, одлучноста и водството.

Посредување на врсници/разрешување конфликти/репаративни пристапи

Учениците се обучуваат да разрешат меѓучовечки несогласувања преку решавањето проблеми помеѓу врсниците меѓу кои има несогласување. Методов доведува до значително намалување на бројот на инциденти на агресивно однесување (Cunningham et al., 1998). Станува збор за метод на „необвинување“, а целта е секоја од страните во несогласувањето по завршувањето на посредувањето да излезе со позитивно искуство во кое има само победници и чувство дека исходот е фер за двете страни. Посредувањето се надградува врз вештини на слушање и се додава постепен процес што им помага на поединците во несогласувањето да се договорат за заеднички прифатливо решение.

Репаративните пристапи како што е репаративната правда (види Глава 3) ги вклучуваат сите страни во договарањето на исходот на некој конфликт, прифаќање на предизвикана штета и идентификување на начини за поправање на оштетени односи.

Напредно ислушување врсници

Преку овој метод (кој понекогаш се нарекува советување) учениците се обучуваат во основни вештини на советување за да можат поформално и структурирано да го изведуваат слушањето. Додавањето на методи на активно слушање ги претвораат пристапите на пријателување и посредување во интервенции засновани повеќе на модел на советување (за детален водич, види Cowie and Wallace, 2000). Учениците-помошници се обучуваат (обично од страна на квалификуван советник или психолог) да користат вештини на активно слушање за да ги поддржат врсниците што се во неволја. Целта е: помошниците да се здобијат со вештини за справување со меѓучовечките проблеми на врсниците; да им помагаат на жртвите на насилство и социјално исклучување; да се преиспитуваат учениците што се однесуваат агресивно кон своите врсници. Редовниот надзор, дали преку квалификуван советник или од страна на персонал што управува со шемата за поддршка на врсниците, е суштинска одлика.

Возрасни групи што можат најефикасно да се обучат за најразлични видови поддршка на врсниците

Во подолу дадената табела, ги наведовме возрастите во кои различните форми на поддршка на врсниците би можеле најсоодветно да се воведат.

	7-9 год.	9-11 год.	11-18+ год.
Групна соработка	Да	Да	Да
Спријателување/здружување	Да	Да	Да
Посредување/разрешување конфликти	Не	Да	Да
Напредно ислушување врсници	Не	Не	Да

Предностите од користење поддршка на врсниците

Има низа предности што произлегуваат од ангажирањето на учениците да им помагаат на врсниците:

- врсниците ќе можат да го откријат насилство многу пред возрасните,

- поверојатно е дека младите луѓе ќе им се доверат на своите врсници отколку на возрасен,
- жртвите на насилство имаат кому да се обратат и гледаат дека училиштето презема нешто во врска со проблемот,
- на персоналот обично му недостигаат време и ресурси за справување со сите меѓучовечки проблеми за кои им се обраќаат во текот на денот,
- учениците-подржувачи се здобиваат со меѓучовечки вештини и имаат рамка во која можат да научат за граѓанството во практика,
- со текот на времето, родителите и локалната заедница гледаат на училиштето како на организација што се грижи за добросостојбата на учениците,
- системите за поддршка нудат корисна врска со други услуги и помошни агенции.

Всушност, врсниците-подржувачи често вклучуваат значителен број на млади луѓе што биле жртви на насилство. Не само што имаат емпатија за искуството, туку, исто така, со практикување на поддршка на врсниците, се наоѓаат во група врсници т.е. слични млади луѓе, кои им даваат поддршка и помош.

Познавања за историјата и за истражувањето во Европа

Според законодавството во Англија, учениците треба да се образуваат за активно граѓанство, а училиштата треба да нудат рамнотежа меѓу правата и очекувањата, на една страна, и обврските, на друга страна. Други европски земји, вклучително и Шпанија (Fernandez et al., 2002; Ortega 1998) и Италија (Menesini et al., 2003) преземаат активности за остварување на поголемо учество на учениците и на младите луѓе во одлуките што влијаат врз нивните животи и во разрешувањето на проблемите на насилство, кои многу од нив ги искусуваат или ги забележуваат во својот живот. Сè повеќе, во согласност со Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето (United Nations, 1991), Европа прифаќа обврска за воспоставување на основна група на права на учениците што во никој случај не би требало или би било незаконски да се прекршат. За оваа цел, во 2003 година се основаше Опсерваторијата на Обединетото Кралство за промовирање на ненасилство, <http://www.ukobservatory.com>, организација посветена на развојот на политики и на практики за да се одговори на проблемот на насилство во училиштата и да се промовираат начини на работа што ги земаат предвид потребите и гласот на учениците.

Истражувачките студии низ Европа нудат докази дека поддршката на врсниците е ефективен вид на интервенција против насилството во училиштата (Cowie et al., 2002; Naylor and Cowie 1999). Додека системите за поддршка на врсниците што не секогаш го намалуваат бројот на инциденти на насилство, може да бидат превентивна мерка. Во Шпанија, забележано е дека системите за поддршка на врсниците, значително придонесуваат кон развивањето на соживотот – можноста да се живее и работи хармонично и во соработка (Ortega, 1998). Пред сè, системите за поддршка на врсниците го намалуваат негативното влијание на агесијата и им даваат на жртвите и на сведоците поприфатливи услови за пријавување на насилството кога се случува.

Истражувањето на Салмивали со соработниците во Финска (Salmivalli et al., 1996) даде многу корисни согледувања за улогата на набљудувачите или сведоците на преземањето (или непреземањето) активности за спречување на насилството меѓу врсниците. Салмивали (*Salmivalli*) и колегите открија дека обично во една епизода на малтретирање, 87% од учениците присутни на настанот учествуваат во неа. Покрај насилниците и жртвите, други учесници би биле: помагачите, кои физички му помагаат на малтретирачот; поттикнувачите, кои го поттикнуваат и го охрабруваат насилникот; набљудувачите, кои остануваат неутрални и неактивни и се преправаат дека не гледаат што се случува; и бранителите, оние што им помагаат на жртвите и се соочуваат со насилникот. Сепак, во ситуации каде што има системи на поддршка на врсници, поверојатно е ставот во групата врсници да премине во поддржувачки став. Бранителите на жртвите и набљудувачите често се поврзуваат и им пристапуваат на жртвите што инаку би биле

маргинализирани или одбиени од страна на врсниците.

Иако системите за поддршка може да се многу корисни за одделни ученици и општо за училиштето, треба значително иницијално планирање и подготовка како и тековно оценување и следење за да бидат успешни.

Развивање стратегии водени од учениците

Искуството покажува дека самите ученици се најефективни предизвикувачи на промени, а често и единствениот најнеразвиен ресурс во училиштата што сакаат да го поправат соживотот. Внимателното планирање е предуслов за да бидат оддржливи иницијативите и особено треба да се внимава стратегиите водени од врсниците да не бараат или да не очекуваат од учениците нешто што тие не можат да го исполнат.

Активност 5.1: Задолжување на учениците да ја преиспитаат својата тековна вклученост во поддржувањето на врсниците

Планирањето и развојот треба да почнат со советување со самите ученици. Оваа активност помага да се направи преглед на тоа што веќе се случува во училиштето. Ова може да се направи како дел од редовната самоевалвација (види Глава 2).

Можете да свикате состанок со група претставници – на пример, ученичкиот совет. Прашања што би се дискутирале може да се:

- Колку се свесни младите луѓе за постојните активности што ги водат учениците во училиштето?
- Кои од овие активности функционираат и им помагаат на учениците?
- Како може да се подобрат и како можат да се одржат?
- Како поинаку можат да си помогнат учениците меѓусебно?
- Дали има локални и национални програми за поддршка на врсниците за кои слушале учениците или со кои имале искуство, а кои би можеле да се воведат?
- Што е потребно за учениците да ги подобрат своите вештини за меѓусебно помагање?

Врсниците-поддржувачи треба да ја вршат својата работа во средина што активно промовира слушање, грижа и заемно почитување. Вредноста на поддршката на врсниците мора да ја сфаќаат и да ја спроведуваат сите нивоа на училишната заедница; директорот на училиштето и персоналот мора активно да ја поддржуваат шемата. Идеално е, два члена на персоналот да се посветат на системот за поддршка на врсниците, да се вклучат во иницијалната обука и да нудат редовен надзор на врсниците-поддржувачи. Ако најмалку двајца се посветени на темата на овој начин, тогаш, ако еден замине или се разболи, системот на поддршка на врсници ќе продолжи како и претходно. Ќе им требаат неопходните ресурси, простории за обука и за надзор, безбедно место за чување на материјалите и евиденцијата за активноста, погоден простор (во зависност од случајот) за вршење на самата активност. И ангажирањето на врсниците-поддржувачи треба да се осмисли (на пример, да се земе предвид потребата да има рамнотежа меѓу момчињата и девојчињата и соодветна застапеност на сите сектори на училишната заедница), како и потребата од постојано охрабрување и поддржување на нивната работа преку, на пример, афирмација во локалните весници или медиумите, давање награди и презентации, посебни собири наменети за позитивно претставување на шемата за поддршка на врсниците.

Повеќе детали за тоа како се воспоставуваат и одржуваат системи за поддршка на врсници има во повеќе изданија (Cowie and Wallace, 2000); National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC 2004); Scherer-Thompson, 2002; Stacey, 2000). Меѓу корисните вебстраници се и:

- Форумот за поддршка на врсниците: <<http://www.ncb.org.uk>>,
- Мрежа за поддршка на врсниците (*Peer Support Networker*): <<http://www.peersupport.co.uk>>,
- Опсерваторија на Обединетото Кралство за промовирање на ненасилство (UK Observatory for the Promotion of Non-Violence): <<http://www.ukobservatory.com>>.

Студии на случаи на добри практики во Европа

Во овој дел даваме примери на системи за поддршка на врсници што се успешно спроведени во разни европски земји.

Студија на случај 1: интервенција на спријателување во Италија (Menesini et al. 2003)

- Студијата ја илустрира успешната употреба на групната соработка и на спријателувањето за зголемување на капацитетот на учениците да преземат одговорност за своите активности и за активностите на другите, особено на оние во кои имало агресија. Истражувачите исто така зазеле систематска перспектива преку земање предвид на сите учесници (Salmivalli et al., 1996) усвоени од учениците во разни фази на проектот. Интервенцијата се случи во две италијански средни училишта (возраст на ученици од 11 до 14 години), а целите беа да се намалат епизодите на малтретирање преку развивање на свеста кај насилниците за нивното, како и за однесувањето на другите,
- да се зголеми капацитетот на учениците да им понудат поддршка на жртвите на малтретирањето,
- да се зголемат одговорноста и вклученоста на набљудувачите,
- да се подобри квалитетот на меѓучовечките односи во училищата,
- да се анализираат можните возрасни и родови разлики што влијаат врз интервенцијата.

Интервенцијата беше спроведена во текот на школската година, од октомври до следниот мај. Имаше пет фази:

- *Одделенска интервенција*: активностите ја зголемија свеста во целото одделение за просоцијалното однесување и помош. Целта на фазата беше да се развијат ставови и вредности кон активностите на поддршка на врсниците во целото училиште;
- *Избор на врсниците-поддржувачи*: врсниците-поддржувачи ги одбраа со комбинирани методи, себеноминација и номинации од врсниците. Одбраа тројца или четворица врсници-поддржувачи за секое одделение;
- *Обука*: избраните ученици ги обучија за подобрување на вештините и на ставовите што ги подобруваат односите меѓу учениците. Имаше целодневни сесии во посебни простории и состаноци во училиштето. Децата ги обучија во вештини на ислушување и комуникација, според насоките на Кауи и Валас 2000;
- *Работа во одделението*: персоналот фасилитираше на состаноците на одделенијата во облик на интерактивен круг во кој се идентификуваа потребите на одредени ученици; тајно се исконтактираа одредени целни ученици за да се согласат да работат со обучени врсници-поддржувачи во низа корисни активности. Во текот на овој период, врсниците-поддржувачи се среќаваа еднаш неделно со персоналот што вршеше надзор на нивната работа со целните ученици;
- *Пренесување на улогите*: првиот бран на врсниците-поддржувачи беше вклучен во обучување на други ученици во одделението за да можат повеќемина да се вклучат во програмата.

Резултати од студијата

Исходите од оваа студија беа многу позитивни. Интервенцијата како да го спречи зголемувањето на негативните однесувања и на ставовите што се често карактеристични за учениците на таа возраст. Исто се прекина и тивкото одобрување на набљудувачите на насилното однесување и го зголеми чувството на одговорност и емпатија меѓу учениците. Интересно е што најголемо влијание имаше врз насилниците и набљудувачите, а насилниците покажаа дека подобро почнале да го разбираат сопственото претходно однесување. Процесот стана уште повпечатлив кога учениците што беа идентификувани како насилници, учествуваа во обуката. Според зборовите на едно од момчињата:

Се ангажирав во процесот на спријателување иако порано малтретирав други ученици... Во почетокот не бев вклучен во проектот, но потоа, со време, кога ја поминав обуката и работејќи со другите поддржувачи, станав посвесен за моите постапки. Тоа беше навистина нешто корисно за мене. (14-годишен поранешен насилник)

Сепак, жртвите, и тоа разбирливо, доста внимаваа со насилниците што станаа врсници-поддржувачи, и повеќе сакаа да работат со врсниците-поддржувачи што првобитно минале обука за тоа. Во исто време, забележаа дека климата во одделението се смени на подобро во годината во која се одвиваше проектот. Имаше и докази дека учениците влегувале и излегувале од улогата на бранители со тек на време, во процес на „пренесување“ што личеше на „трка со штафета“. Веројатно учениците сакаат да експериментираат и да учествуваат во различни улоги, а долгиот тек на обуката им даваше можност на учениците да помагаат на различни начини, во различни моменти во школската година. Ефектите од интервенцијата многу повеќе се забележуваа кај помладите ученици отколку кај постарите.

Активност 5.2: Дискутирање за прашањата што произлегуваат од студијата на случаи на активност за спријателување

Можеби ќе ви биде интересно да ја разгледате и да дискутирате за горната студија на случај и нејзината релевантност за состојбата во вашето училиште, особено во однос на следниве прашања:

- пристапот на спријателување како да одговараше добро на италијанскиот училиштен систем бидејќи обуката може да се направи за доста кратко време и се надградува на постојните, веќе воспоставени мрежи на пријателство во сите одделенија;
- Во Италија, новото законодавство одреди улога за образовните психолози што работат директно во училиштата со потенцијал за развивање нови училишни иницијативи како што е поддршката на врсниците. Ова значи дека систем на спријателување може да се организира доста лесно без нарушување на распоредот и со корисна соработка помеѓу персоналот и психолозите обучувани за вештини чија основа е советувањето;
- резултатите од студијата на случај беа многу охрабрувачки и го потврдија гледиштето на многу практичари во оваа област дека со насилството и со агресијата може успешно да се справи со систематски пристап што ги зема предвид различните и менувачките учеснички улоги во рамките на одделенската група.

Студија на случај: напредно активно слушање во велико средно училиште (Cowie et al. 2004)

Оваа студија опишува служба за ислушување во едно средно училиште, направена во соработка со ЧајлдЛајн во партнерство со училиштата (*ChildLine in Partnership with Schools - CHIPS*) како дел од националната шема за поддршка на врсници за Велс. Иницијално, тимот на ЧајлдЛајн во партнерство со училиштата ги обучи учениците од 12. и 13. година за примена на вештини на активно слушање во текот на два дена. Потоа, во партнерство со училишниот персонал, воспоставија дневна служба за време на ручекот во која може да наминуваат помладите ученици. Театарската секција напиша и изведе претстава со наслов „Зошто јас?“ за да ја подигне свеста за

проблемот со малтретирање и насилство во училиштето и потребата да се дејствува против нив.

Од почетокот, голем дел од одговорностите за водење на службата и планирањето на ротирањето за да се покрие секој термин за ручек беа во рацете на самите врсници-подржувачи. На пример, врсниците-подржувачи водеа кампања со постери за да ја зголемат свеста низ целото училиште и имаа сесии со помладите ученици во текот на регистрирањето еднаш неделно.

Резултати од проектот

Помладите ученици беа ентузијастички расположени за постоењето на систем за поддршка на врсници во училиштето:

Мислам дека чувствуваа дека познаваат некој постар во училиштето и дека ако имаат вистински проблем, можат да ни се обратат на улица. Мислам дека тоа беше навистина позитивно затоа што им понуди постара личност во училиштето на која можеа да се огледаат. (подржувач – врсник)

Родителите беа исто толку среќни за шемата.

Така се поврзуваат пониските со повисоките години. Кога шемата е успешна, помладите сфаќаат дека ќе можат и самите да преземат таква одговорност како постари. (родител на ученик од 10. година)

Врсниците-подржувачи кажаа дека им се зголемила самодовербата и самопочитувањето со помош на обуките за вештини за комуникација, презентација и слушање. На некои им се допадна фактот што им се даде можност да ја претстават својата работа надвор од училиштето, на конференцијата на ЧајлдЛајн во соработка со училиштата. Родителите ги забележаа придобивките и ја препорачаа оваа интервенција и за другите училишта.

Можни проблеми

Прашање што постојано се јавуваше кај потенцијалните корисници на системот беше тајноста т.е., постарите ученици се прашуваа колку се безбедни информациите што ги споделуваат со врсниците-подржувачи. Со зборовите на момче од 10. година: „Може да биде незгодно ако дознае некој. Ќе почнат да исмеваат“.

Еден или двајца од помладите врсници-подржувачи кажаа дека им се појавила анксиозност од можноста да се соочат со голем проблем што ја надминува нивната стручност. Сепак, свесни беа дека ќе добијат поддршка на неделните состаноци. Едно од предложените решенија беше да се разделат летоци или постери во целото училиште со објаснување за видот проблеми (осаменост, проблеми со пријатели, совети за односи) за кои врсниците-подржувачи ќе можат највешто да ги решат и со препораки за другите агенции, како ЧајлдЛајн во партнерство со училиштата, за посложените проблеми што го надминуваат искуството на врсниците-подржувачи.

Некои од врсниците-подржувачи сметаа дека администрирањето на шемата е голем товар, особено затоа што во 12. и 13. година се полага национален испит. Може да се направи план за ангажирање на родител-доброволец, или да му се плати мала сума за малку административна поддршка, како фотокопирање материјали и организирање на ротациите на врсниците-подржувачи и на собираите. Се чувствуваше и дека треба да се одреди некое време за предавање на одговорностите од страна на постарите подржувачи на новите регрути, на пример - на почетокот на пролетното полугодие, за постарите и посветени ученици позитивно за постигнатото во шемата, а виновно што сè повеќе време му посветуваат на учењето.

Врсниците-подржувачи и наставниците-фасилитатори кажаа дека се чувствува потреба од публицитет за свеста да биде на високо ниво низ цело училиште. Едно од прашањата беше давањето ажурирани информации на персоналот.

Активност 5.3: Дискутирање за прашањата што произлегуваат од студијата на случај на активност за напредно ислушување

Можеби ќе ви биде интересно да ја разгледате и да дискутирате за горната студија на случај и за нејзината релевантност за состојбата во вашето училиште, особено во однос на следниве прашања.

Обуката може да трае подолго. Обично, се препорачува врсниците-поддржувачи да добијат најмалку 30 часа обука од фасилитатор што е искусен советник или кој е обучен за поддршка на врсници. Има неколку добри курсеви во Обединетото Кралство, кои ги води ЧајлдЛајн во партнерство со училиштата и службата за советување Рилејт (*Relate*).

Ресурси: На врсниците-поддржувачи им треба просторија за поединечни или за групни средби со учениците и за тековна обука и средби со надзорниците. Им треба и безбедно место каде што ќе може да ги оставаат доверливите материјали.

Поддршката на врсниците ја нагласува емоционалната добросостојба на младите луѓе и нашироко е прифатена како ефективен метод за помагање на млади луѓе што имаат проблеми во односите со врсниците, како што е на пример малтретирањето. Придобивки имаат и врсниците-поддржувачи во смисла на личен развој, комуникациски вештини и самоверба.

Студија на случај 3: разрешувањето конфликти со посредување на врсници во шпанските училишта (Fernandez et al., 2002)

Како што веќе неколку години укажуваат шпанските истражувачи (Ortega, 2001), не водат сите проблеми во меѓучовечките односи до дискриминација. Дел од агресијата е двострана и многу е тешко да се разликуваат жртвите од сторителите. Конфликти може да има помеѓу поединци или помеѓу групи и можат да се развијат во многу различни насоки. Затоа, се создаваат многу комплексни ситуации во кои станува нужно да се разјасни кој е одговорен и како да се врати системот на односи во пофер и во посоодветна состојба. Не секој конфликт го уништува односот. Поточно, клучен фактор е начинот на разрешување на конфликтот.

Фернандез со соработниците (Fernandez et al., 2002) детално опишува како се адаптирани успешно методите на посредување за користење во училишта за справување со проблемот на насилство. Како што истакнуваат, врсниците-поддржувачи обучени за методи за разрешување конфликти мора да ги развијат следниве вештини:

- капацитет активно да сослушаат кога врсник раскажува за настаните,
- желба да се помогне користејќи метод на решавање на проблеми,
- вештина да се анализираат компонентите на некоја расправа,
- чувствителност за емоциите загрозени со расправата на вклучените страни.

Фернандез со соработниците усвои низа чекори низ кои редоследно минуваат врсниците-поддржувачи.

Чекор 1 – анализирање на причините за несогласувањето. Учесниците се подготвуваат за да ги идентификуваат причините за расправата. Се охрабруваат да престанат да реагираат следејќи го емотивниот импулс на моментот и да почнат да прифаќаат дека не се во безизлез. Постојат решенија.

Чекор 2 – барајте решенија. Страните во расправата почнуваат да ја прифаќаат идејата дека можат полесно да разгледуваат низа решенија. Прво мора да ги идентификуваат потенцијалните ризици и придонеси. Во овој момент, врсниците-поддржувачи потенцираат дека нема да им кажуваат на страните во расправата што да прават.

Чекор 3 – генерирајте и оценувајте предлози. Страните во расправата генерираат неколку можни предлози за дејствување и ги разгледуваат нивните предности и неповолности колку што е можно пообјективно. Ќе помогне ако се напишат на статичен блок позитивните и негативните страни на секој ред предложено дејство.

Чекор 4 – изберете ја најдобрата опција. Врсниците-подржувачи поставуваат основи прашања што им помагаат на страните во расправата да размислат за импликациите на сите предложени дејства. Прашањата треба да се постават на начин што го помага процесот на размислување. Поддржувачите не смеат да судат или да даваат совет.

Чекор 5 – согласување. Страните во расправата се охрабруваат да најдат решение што најдобро одговара на потребите на двете страни. Често ова значи некаков вид компромис за секоја од страните, но придобивката е што решението не вклучува насилство или примена на сила од која било од страните. Тоа е решение во кое нема губитници, секоја од страните може да се чувствува барем пријатно, ако веќе не се чувствува (а тоа често се случува) задоволно и гордо.

Чекор 6 – планирајте ги практичните моменти. Во оваа фаза, врсникот-подржувач помага во решавање на логистиката на спроведувањето. Активностите мора да се реалистични, конкретни, јасни и да може да се оценат. Основните прашање тука се: Кој прави што, како и кога?

Чекор 7 – следете и оценувајте. Врсниците-подржувачи мора да се договорат и за време и место за оценување на ефективоста на договорот во практика. Во оваа фаза меѓу прашањата што треба да се постават се и: „Дали договорот е успешен?“ и „Дали треба да вметнеме некои приспособувања или модификации?“ Мора да има дополнителна средба во која учесниците ќе ја разгледаат успешноста или неуспешноста на решението и ќе се искажат дали, ако има потреба, имаат желба да го приспособат.

Активност 5.4: Дискусирање за прашањата што произлегуваат од студијата на случај на активност посредување на врсници

Можеби ќе ви биде интересно да ја разгледате и да дискутирате за горната студија на случај и нејзината релевантност за состојбата во вашето училиште, особено во однос на следниве прашања.

Суштината на процесот на посредување се активното ислушување и способноста да се реагира искрено и автентично на потребите и на чувствата на учесниците во посредувањето. Многу е важно врсникот-подржувач да не ги негира или да ги потиснува силните емоции што обично се јавуваат за време на конфликт или по него, туку да има сила да им дозволи да се појават и да се споделат во сочувствителна, подржувачка средина.

Начинот на кој врсниците-подржувачи ги поставуваат прашањата е најважното во процесот. Како што укажува Фернандез со соработниците, врсниците-подржувачи, обучени за активно ислушување, учат како да поставуваат прашања што ја покажуваат чувствителноста со која ѝ пристапиле на ситуацијата, и емпатијата за перцепциите и за емоциите на сите страни во расправата.

Истовремено, треба да ја надминат емпатијата и рационално да му пристапат на решавањето на проблемот, за да ги водат страните во расправата до решение за конфликтот. Тука се неопходни и добри комуникациски вештини. Врсниците-подржувачи, мора преку изборот на зборови, тонот, ритмот на говорот и самодовербата да покажат дека веруваат дека е навистина можно да се најде решение за проблемот.

Мора да се обучат и за охрабрување и за извлекување на изјави во прво лице единина за да може секој учесник да си го каже сопственото искуство, но да не судат или да се изразат негативно за искуството на друго лице во групата. Наративите изразени во прво лице единина, преку изјави во прво лице единина даваат можност за самопотврдување. Сите почнуваат со процес во кој учат дека нивното искуство е валидно само по себе, но дека мора да се покаже почитување и за искуството на другите, колку и да се чини различно во првиот момент.

Парадоксално, преку процесот на потврдување на индивидуалноста, учесниците почнуваат подлабоко да ги сфаќаат нештата што ни се заеднички. Како што предложивме и понапред во оваа глава, кругот создава соодветен простор во кој овие процеси може да се изведат.

Клучни точки

Во оваа глава испитавме низа методи за поддршка на врсниците што се испробани и тестирани во земји во Европа. Завршуваме со сумирање на основните прашања што произлегоа и кои моментално се предмет на интензивна дебата во контекст на човековите права и одговорности и на граѓанско образование. Во суштина, персоналот што ги помага методите водени од врсниците ги охрабруваат младите луѓе да покажат почитување за другите, емпатија за нивните чувства, да соработуваат и да се однесуваат демократски во своите групи. На пример, во училиниците во кои владее соработка, учениците учат вештини на соработка преку структурирани активности, вклучувајќи ги и оние што се однесуваат на конфликти. Суштинска одлика се времето и просторот што им се даваат на учениците за редовно известување и размислување за настаните и за меѓучовечките односи што се случуваат во училищата. Персоналот што помага да се создаде атмосфера на соработка во училищата често се воодушевува од капацитетот на учениците да постапуваат одговорно и меѓусебно да се поддржуваат.

Како што предложивме, многу помага да се биде свесен за разните учеснички улоги што можат да ги усвојат младите луѓе во училишната средина. Рамката за поддршка на врсниците може да понуди можности за учениците да пробаат разни улоги во училищата, како што се улога на лидер, записничар на дискусиите во училищата, лице што ги разјаснува целите на групата, лице што со својата духовитост ја разведрува атмосферата во групата, лице што решава проблеми, или лице што е ангажирано околу одржувањето, како на пример, средувањето.

Стратегиите водени од ученици имаат три суштински одлики.

Прво, учениците се подготвени да работат заедно, надвор од пријателските групи. Овој вид комуникација помага да се намалат предрасудите и негува чувство на доверба кај родовите и кај етничките групи, а помага и во интегрирање на занемарени или одбиени млади луѓе во групата врсници.

Второ, на учениците им се даваат можности да научат добри комуникациски вештини, да споделуваат информации и да размислуваат за своите постигнувања. Преку воспоставувањето системи за поддршка на врсници, наставниот кадар може да се погрижи да има редовни можности за учениците да се вклучат во задачи што можат да се извршат само со групен напор, на пример, наоѓање начини за подобрување на училишниот етос или за здружување информации собрани од членови на групата за да се подготви брошура или постер за тема што е од заеднички интерес, како што е справувањето со насилството.

Трето, преку системи за поддршка на врсниците, се дискутира за конфликтите и се прават напори тие да се решат. На учениците им се пренесуваат вештини за справување со конфликт и за разбирање на креативниот потенцијал на конфликтот т.е. помагањето на лицата да комуницираат поавтентично. Системите за поддршка на врсници даваат рамка во која се размислува за постапките (или недостигот од постапки) во училиштата за организирање на безбедноста на учениците, како физичката, така и психичката. Овие можности може да им помогнат на учениците подобро да го разберат својот капацитет за преземање обврска за справување со своите односи и за поддржувањето на врсниците што имаат проблеми во некој одреден период.

Студиите на поддршка на врсниците укажуваат на низа предности. За ранливите ученици, спријателувањето може да биде најважно за тие да почнат да се чувствуваат попозитивно. Кога им се помага, на овие ученици им се дава можност да ги искажат своите чувства за вознемирувачките аспекти во своите животи. Врсниците-поддржувачи известуваат дека и тие имаат корист од процесот на помагање, дека чувствуваат како да имаат поголема самодоверба и дека учат повеќе да ги ценат луѓето. Персоналот често известува дека училишната средина станува побезбедна и погрижлива откако ќе се воведат шемата за поддршка на врсниците, и дека генерално се подобруваат односите меѓу врсниците (Cowie et al., 2002; Cowie and Sharp, 1996).

Наодите од истражувањето се позитивни. Во една поголема анкета, 60% од врсниците-поддржувачи кажаа дека имаат придобивки што се директен резултат на меѓучовечките вештини и на тимската работа добиени за време на обуката. Мнозинството (63%) веруваат дека службата за

поддршка на врсниците имала поголемо влијание на училиштето како целина и дека тоа се претворило во место во кое е поприфатливо да се зборува за емоциите и за односите. Возрасните што беа задолжени за шемите едногласно потврдија дека работата на службата за поддршка на врсниците ја надминала функцијата на помагање на поединци во нужда - колку и да е таа важна - и дека оставила влијание врз целото училиште (Naylor и Cowie, 1999).

Системите за поддршка на врсници се прифатени и се вреднуваат за нивниот придонес кон квалитетот на животот во сè поголем број училишта (Cowie et al., 2002). Во овие училишта, учениците велат дека се пресреќни поради постоењето на систем за поддршка на врсници, дека би го користеле системот ако им притреба и дека би им го препорачале на пријател во нужда. Персоналот одговорен за системите изјавува дека нивните колеги, главно, им даваат голема поддршка. Има и признанија однадвор, од групите родители. Во овие училишта владеат силно чувство на доверба во своите системите за поддршка на врсниците и верба во нивната корисност.

Истражувањето досега покажува дека клучот за успех е во флексибилното следење и јасното согледување на потребите на потенцијалните корисници. Персоналот што ги води шемите исто така треба да го земе предвид социјалниот контекст во кој функционираат и соодветно да го искористи знаењето што го внесуваат младите врсници-поддржувачи во својата задача. Сè повеќе се цени и улогата што може да ја имаат самите млади луѓе при учењето на нови вештини и размислувањето како тие вештини можат да се приспособат кон нивниот конкретен контекст.

Активност 5.5: Поддршката на врсниците во вашето училиште

Во смисла на исходите од Активноста 5.1, како би го развиле користењето на поддршката на врсниците во вашето училиште?

Земајќи ги предвид доказите од оваа глава, размислете:

- Според вас, кои би биле предностите од развивањето поддршка на врсници?
- Според вас, кои поголеми проблеми би требало да се надминат?

Глава 6 - Заштитивање на децата

Создавање безбедна училишна средина

Мона О'Мур (Mona O'Moore) и Стивен Џејмс Милтон (Stephen James Minton)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да размислат што значи насилното однесување и кој е неговиот ефект,
- да размислат како училишната клима влијае врз однесувањето,
- да најдат начини за промовирање (по)безбедна клима во училиштето.

Во текот на годината, повеќето млади луѓе минуваат помеѓу 25% и 30% од активното време во училиштето. Разумно е да се очекува училишната средина, како што е наведено во Официјалниот извештај на владата за образованието во Ирска (Department of Education and Science, 1995), „да е грижлива, во која правото на секое дете на среќно и безбедно детство се гарантира во секое време“.

Инцидентите на насилно однесување или заканите со насилството во училиштата влијаат на безбедноста или на чувството на добросостојба на нашите учениците и создаваат чувство на несигурност и на страв. Училишното насилство не е нов феномен, земјите низ светот пријавуваат разни нивоа на насилство (Minton et al., 2005; Smith, 2003). Ова е темата на Глава 1.

Насилството во училиштата и влијанието врз вклучените лица

Анализата на видот насилство меѓу учениците во училиштата во Европа покажува дека вербалното малтретирање е најчеста појава. Според Ветенбург и Хујбрегтс (*Vettenburg and Huybrechts, 2001*), 90% од учениците признаваат дека извршиле дела на вербална злоупотреба. Овој облик на насилство се состои во навредување и злоупотребување на другите, и до некаде, во ширење лаги или лажни приказни.

Втор најчест облик на насилство е проблематичното однесување во одделението. Ветенбург и Хујбрегтс (2001) наведуваат дека помеѓу половина и две третини од учениците во некој момент покажале такво однесување. Наведуваат и дека вандализмот е третата најчеста форма на училишно насилство. Наводно, само мал дел од европските ученици наведуваат дека поседувале оружје или извршиле прекршоци како што се кражбите, уценувањето, сексуалното заплашување или злоупотребата на дрога. Во однос на физичкото насилство и заплашување, најчести се тепачките меѓу учениците. За среќа, а и наспроти тоа во што нè уверуваат медиумите, заканите за физичко насилство што вклучуваат употреба на оружје се ретки.

Да немаше негативни ефекти од насилството, особено меѓучовечкото насилство, немаше да има потреба училиштата да спроведуваат превентивни стратегии и интервенции. Сепак, има многу известувања за жртви на насилни училишни инциденти во облик на анегдоти во медиумите или во научната литература. Кај жртвите на насилство чувствата на гнев, фрустрираност, пониженост, изолација, очај и физички повреди или страв од истото, се честа појава, особено ако е тоа систематско и ако се повторува. Тука е и ризикот од образовна апатија и неуспех, како и можно слабо самопочитување, депресија, нервен слом, дури и самоубиство (Kaltiala-Heino et al., 1999; Lawlor, 2002; O'Moore, 2003; Rigby, 1998).

Суштински, младите луѓе што се изложени на малтретирање и на насилство имаат многу повеќе ментални здравствени проблеми и соматски проблеми од тие што не се изложени на такво однесување. Исто, има докази и дека намерно ја избегнуваат наставата од страв да не се повторат злонамерните чинови на агресија. Има и докази што укажуваат дека изложеноста на насилство во училиштето може да предизвика посттравматски стрес, сериозно нарушување за кое е потребна

професионална терапевтска интервенција (Vetmak and Keys, 2000).

Вредно е да се забележи дека еден преглед од пред 20 години на истражување за дискриминацијата на врсници, покажа дека психосоцијалното вознемирување настанува како резултат на сите подвидови агесија, и тоа кај жртвите од двата пола и од сите возрастни групи (Hawker and Boulton, 2000). Навистина, авторите наведоа дека заклучоците од емпиричките студии „откриваат присуство на вознемирување што веќе не смее да се игнорира“.

Додека на училишното насилство се гледа како на проблем што влијае само врз жртвите на насилство, има сè повеќе истражувања според кои учениците што се дел од малтретирањето и од насилството се исто така изложени на ризик од недоволна самопочит, депресија и од самоубиствени идеи. На најголем ризик се изложени и сторителите и жртвите (Kaltiala-Heino et al., 1999; O'Moore and Kirkham, 2001; Rigby, 2002). Има и наоди од истражувањата според кои склоноста кон малтретирање и кон насилство во детството и во пубертетот се поврзани со кривично однесување кај возрастните (Olweus, 1993).

Дополнително, треба да се очекува дека и набљудувачите, пасивните сведоци на насилните инциденти се негативно погодени, а има и научен доказ што укажува дека пример за тоа се возрастните на работното место (O'Moore, 2003). Набљудувачите на инцидентите на малтретирање покажуваа повеќе соматски симптоми, како што се нарушеното спиење, немањето енергија и главоболки од оние што не биле сведоци на малтретирање на работното место. Возрастните што биле сведоци на чинови на злоупотреба, биле посклони кон покажување психолошки симптоми и промени во однесувањето - зголемена агресивност, иритабилност, емоционална истоштеност и повлекување.

Земајќи ги предвид сите овие негативни влијанија на насилството, јасно е дека училиштата имаат обврска да преземат дејства за заштита на учениците што се под нивна грижа. Ова е особено точно ако се помисли дека 63% од учениците се вклучени во училишно малтретирање, како сторители или како нивни помошници, како жртви или нивни бранители (Salmivalli et al., 1996).

Сè повеќе истражувања ја откриваат важноста на сеопфатен училиштен пристап за да се постигне долготрајно и позитивно влијание врз училишната средина (Minton et al., 2005). Затоа, треба да се води сметка, како што беше истакнато од страна на Саклинг и Темпл (Suckling and Temple, 2002), за следново:

- видот и квалитетот на водството и на управувањето,
- квалитетот и остварувањето на наставната програма,
- активностите на игралиштето и квалитетот на наставната програма,
- формализираните и договорените постапки за справување со инцидент на малтретирање,
- градењето односи со другите и со себеси.

Училишната клима и насилното однесување

Студијата на Ветенбург и Хујбрегтс (2001) за фламанските ученици ја стави во главен фокус врската помеѓу несоцијалното однесување на учениците и квалитетот на односите на учениците со наставниците. Авторите открија дека учениците многу јасно ги разликуваат „добрите наставници што им се допаѓаат, кои ги почитуваат и со кои сакаат да соработуваат, и лошите наставници што често мора да платат за истото“. Ова, според учениците, многу зависи од:

- личноста на наставникот и неговиот стилот,
- начинот на предавање,
- нивниот став кон договорите и кон правилата, и од
- нивниот став кон учениците.

Беше јасно дека голем дел од насилството и од малтретирањето на персоналот и на соучениците може да се избегне ако членовите на училишниот персонал демонстрираат некое од следниве

однесувања:

- покажуваат интерес за нешто надвор од нивниот предмет,
- не се толку досадни,
- одвреме навреме кажуваат некој виц,
- зборуваат за актуелните настани, и/или интересите и културата на учениците;
- поставуваат јасни граници и стандарди,
- преземат соодветни дејствија при повреда на прописите,
- им дадат на учениците позитивен сигнал ако покажат социјално однесување,
- ги предупредуваат учениците пред да го казнат несоцијалното однесување,
- постојани се во своето однесување и се однесуваат праведно кон учениците,
- активно ги сослушуваат учениците, сериозно сфаќајќи ги нивните мислења,
- се „модерни“ (дури и во смисла на облекувањето).

Активност 6.1: Мислењето на учениците за улогата на персоналот во безбедноста на училиштата

Можеби ќе ви користи ако разговарате за списокот на предлози на учениците со ученици во вашето училиште, или замовете ги да направат свој список.

Покрај тоа што ќе помогнат во изработувањето на информативни планови на активности, информациите што ќе ги соберете ќе помогнат во осмислувањето на самоевалвација и ги помага активностите во Глава 2.

Кои прашања би ги вклучиле во самоевалвација за да утврдите колку се ефективни наставниците во вашето училиште во создавањето клима што го намалува насилното однесување?

Дополнително објаснување на учениците во студијата на Ветенбург и Хујбрегтс за нивното насилно однесување е дека училишните задачи им предизвикуваат притисок.

Кажаа дека се преоптоварени од (исклучителна) амбициозност на наставната програма, предолгите „работни“ денови, недостигот од слободни активности помеѓу часовите и по нив, домашните задачи, тестовите и испрашувањата.

Други елементи поврзани со училиштето што беа исто така причина за предизвикувањето на учениците да се однесуваат насилно во училиште беа:

- безброј непотребни правила што ја гушат слободата на учениците,
- фактот што многу правила и договори не важат за наставниците или не се применуваат доследно,
- недостигот на учество во процесот на одлучување,
- несоодветно сместување и инфраструктура,
- незадоволени потреби за основна удобност.

Студијата на Ветенбург не негира дека надворешни фактори можат да влијаат врз училишното насилство, но јасно покажува дека учениците на насилно однесување социјалните сили во рамките на училиштето. Наодите од Израел исто така силно го поддржуваат гледиштето дека училишната клима може да влијае врз нивоата училишно насилство повеќе отколку факторите на надворешната средина, како што се социо-економскиот статус и нивото на криминал во соседството (Benbenishty and Astor, 2003).

Овие понови европски студии дефинитивно ја потврдуваат претходната, влијателна студија на Рутер со соработниците (Rutter et al., 1979), која покажа многу јасно дека училиштата имаат капацитет, и покрај негативните надворешни сили, да направат промена во однос на обликувањето на позитивното однесување и на промовирањето академски достигнувања.

Промовирање безбедност во училиштата

Значењето на безбедност во училиштата е преземено од конференцијата „(По)Безбедни на училиште“ („Safe(r) at school“, февруари 1997), која беше дел од образовната програма на холандското претседателствување со Европската унија. Со други зборови, безбедност на училиште значи дека учениците не само што се заштитени, туку имаат и чувство на заштитеност, дека можат да започнат дијалог со своите наставници и имаат место каде што можат да ја зголемуваат својата самодоверба.

Како да се промовира чувството на безбедност?

Обука за разрешување конфликти

Кога ќе се прифати дека училиштата можат да ја направат својата средина (по)безбедна со решавање на познатите ризични фактори поврзани со малтретирањето и со насилството во училиштата (Varnava, 2002), треба да се прифати и дека секогаш ќе има и конфликт. Сепак, како што истакнаа Џонсон и Џонсон (*Johnson and Johnson, 1995*), не треба да плаши присуството на конфликт, туку треба со него конструктивно да се управува.

Велат дека конфликтот може да има позитивни резултати во зголемувањето на:

- мотивацијата да се учи,
- свесното резонирање,
- долгорочното одржување,
- здравиот социјално-когнитивен развој,
- забавувањето на учениците,

а исто така може и да ги:

- збогати односите,
- да разјасни,
- да го зајакне личниот идентитет,
- да го зајакне егото,
- да промовира истрајност во тешки моменти,
- да разјасни нечија потреба за промена.

Џонсон и Џонсон тврдат дека обидот да се негираат, да се потиснат, да се задржат и да се игнорираат конфликти може многу да придонесе кон појава на инциденти на насилство во училиштата. Од овие причини, обучувањето на учениците за разрешување конфликти е навистина најисплатливото нешто. Најновите резултати во однос на обуките за разрешување конфликти се многу возбудливи (Cowie et al., 2002; Farrell et al., 1998; O'Moore and McGuire in Minton et al., 2005).

O'Mур (*O'Moore*) и Мекгуајер (*McGuire*) сметаат дека програмата за посредување на врсници во која секој ученик од секоја година минал низ обуката, помогнала да се намали нивото на малтретирање во училиштата. Обуката внесе и позитивни промени во начинот на сфаќањето и на разрешувањето конфликти во домот и во соседството. Сега програмата е цврсто вткаена во структурата на училиштето. Сите ученици што се запишуваат во првата година по основното училиште минуваат низ обуката (Godsil, 2002).

Покрај тоа што им помага на учениците да ги решат конфликтите, обуката за посредување негува самопочит и самодоверба. Ова се постигнува со обучувањето за темелните вештини - емпатија, ислушување, афирмација и соработка. Со овие вештини, учениците можат да се справат со своите емоции и полесно да ги прифаќаат чувствата на другите (Farrell et al., 1998). Како што беше наведено претходно, во градењето на (по)безбедно училиште, улогата на самодовербата не треба да се потценува (Salmivalli et al., 1999; O'Moore and Kirkham, 2001).

Глава 4 опишува како социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини може да се вклучат во наставната програма. Вреди да се размисли како обучувањето за вештини за разрешување

конфликти може да се интегрира во ова. Програмата „Пацифик пет“ (*Pacific Path Programme*) (ICCRM 2001) (види Активност 6.2 подолу) е пример за канадска програма што многу вложува за да го постигне ова.

Активност 6.2: Разгледување на ресурсите за подучување разрешување конфликти

Програмите за обучување на учениците за разрешување конфликти и посредување со голема брзина се појавуваат низ Европа. Можеби веќе имате таква програма во училиштето, но можеби ќе ви користи ако ги испитате другите ресурси како што е гореспоменатата Програма „Пацифик пет“. Достапна е и на француски и на англиски на <<http://www.iccrm.com>>.

Обуки за персоналот за користење на репаративни пристапи сега се нудат и во Обединетото Кралство преку организациите како што се Трансформинг конфликт (*Transforming Conflict*) <<http://www.transformingconflict.org>> и Рилџастис (*Realjustice*) <<http://www.realjustice.org>>.

Студија на случај: Проектот Дом/училиште/животна средина (Home/School/Environment Project) при училиштето „Грен“

Важноста на факторите што ги истакнавме досега се клучни за промовирањето на безбедна и грижлива атмосфера за учениците, а и за наставниците, може да се демонстрира преку студија на случај на училиште во Норвешка што се соочи со проблеми поради зголемување на нивото на насилството.

Училиштето „Грен“ се наоѓа во Фурусет (*Furuset*), мултикултурна област во Осло, во кое има 450 ученици на возраст од 6 до 15 години. За време на студијата, 62% од учениците не беа со норвешко потекло (Soløy 1998), а 68,3% од учениците зборуваа наследен јазик, различен од норвешкиот (O'Moore and Minton, 2002). Во јануари 1997 г., „Афтенпостен“ (*Aftenposten*), национален весник, опиша:

како насилството, користењето оружје, заканите кон учениците и наставниците, прекинувањето и вандализмот станаа секојдневна појава во Гран. Групи ученици го контролираа училиштето со терор, а водството и персоналот очајно бараа помош ... директорот и персоналот веќе немаа никаква контрола.

(Roland et al. 2001, pp. 24-5).

Во август 1997 г., почна проектот Дом/училиште/животна средина, заеднички напор помеѓу управата на училиштето и Центарот за бихевиорално истражување при Универзитетот Ставангер, (*Centre for Behavioural Research at Stavanger University College*), со определена економска поддршка од Министерството за детски и семејни работи и од заедницата Осло. Во следните четири години се обидоа со различни интервенции. Пример:

- обучување на персоналот од страна на Центарот за бихевиорално истражување,
- подобрување на соработката помеѓу родителите и училиштето и професионалната соработка во самото училиште,
- активности за учениците,
- подобрување на естетиката на физичката средина,
- ангажирање специјализиран персонал, како и ненорвешки персонал,
- воведување служба за посредување на врсници,
- воспоставување училишни традиции и училиштето како „куќа на културата“,
- општ фокус на социјални способности.

Во август 2001 г. независен тим за проценка (види целосни детали O'Moore and Minton, 2002) најдоа докази за низа конкретни успеси.

Имаше намалување на:

- насилството кон возрасниот училиштен персонал,
- повредите на учениците предизвикани од насилство,
- насилство на банди во училиштето,
- случаи на исклучување,
- вандализам,

и подобрување на:

- соработката со родителите,
- ангажирањето и задржувањето на персоналот,
- проценки на учениците за училиштето.

На пример, училиштето што не беше бојадисано 24 години, беше целосно обновено, а боите ги избраа учениците. Наменски се употребуваа делата на учениците – ги изложија уметничките, ракотворните и завршените училишни проекти. Сега се местат посебни декорации за фестивали и

празници.

Трошоците на училиштето за поправки по чиновите на вандализам паднаа драматично. Во 1996, трошоците за менување на скршени прозорци и врати беа 120 000 норвешки круни (15.023 евра), а за пребојосувањето на графитите 113 000 норвешки круни (14.147 евра); до 2000, ова беше намалено на 5 990 (750 евра) и 20 040 (2.509 евра) норвешки круни за истите работи (O'Moore and Minton, 2002).

Идентификуваа пет фактори на успех во проектот Гран:

- воведување служба за посредување на врсници,
- користење на креативната работа на учениците,
- користење наставници за специјализирани предмети,
- соработка меѓу родителите,
- обука за работа со ученици и со родители од етнички малцински групи.

Широчината на пристапот во Гран беше препознаен како клучен фактор за успешноста на проектот, како што се изрази училишниот директор: „Нештата не ги смени само едно, единствено генијално нешто, туку низа, помали чекори“ (Roland et al., 2001).

Училиштето Гран, преку проектот Дом/училиште/животна средина, доби многу признанија и награди. Во ноември 1998 г., по само 14 месеци од преземањето на интервенциите (кога проектот не беше ни до пола), Аftenposten (Aftenposten), весникот чиј претходен напис предизвика толку проблеми, извести дека „Училиштето Гран најде решение за секојдневното насилство“ (Soløy, 1998).

Преземање на чекори за промовирање на физичка безбедност

Во Ирска, иако нивото на училишно насилство главно велеа дека е „доста ниско“ (Department of Education and Science, 1999), има „заедничка перцепција во општеството дека таквите проблеми се зголемуваат“ (Glendinning 1999, p. 353). Во 1999 г., како одговор на ова, Министерството за образование и наука издаде „Насоки за насилството во училиштата“ (*“Guidelines on violence in schools”*) за управителите на средните училиштата, со препораки да ги земат предвид следниве прашања:

- нивната статутарна обврска, под Актот за безбедност, здравство и добросостојба на работа (*Safety, Health and Welfare at Work Act, 1989*), да им обезбедат безбедна средина на вработените во училиштето;
- процедурите за насилството во училиштата, вклучувајќи соодветни постапки за поплаки, и согласност да се спроведат;
- потребата од добра општа комуникација помеѓу домот и училиштето;
- подигање на свеста кај персоналот за политики за насилство, малтретирање, дисциплина, здравство и безбедност, и сродни прашања преку дискусии на состаноци на персоналот и во други прилики;
- ограничување на пристапот на посетители; користење на знаци на игралиштето; посетителите да носат картички со имиња и да се пријават во одредената област;
- ограничување на пристапот т.е. дозволен само за наставници, и структурирање на родителско-наставничките состаноци согласно училишниот план;
- спроведување безбедносни мерки;
- подготвување нацрт на дисциплински кодекс во кој насилното однесување кон наставник се смета за сериозна или потешка непослушност, која може да доведе до суспендирање.

Идентификување на оние што се изложени на најголем ризик да бидат вмешани во насилство

Во Ирска, извештаите на Ирската национална организација на наставници (ИНТО) (*Irish National*

Teachers' Organisation - INTO) од 1993 г. и Министерството за образование и за наука (*Department of Education and Science*), од 1997 г., укажаа на тоа дека, иако општото ниво на недисциплина во училищата останало ниско, во многу училишта (особено во урбаните, економски посиромашните и тие за средно образование) имало мало јадро на постојано проблематични ученици.

Од 452-те училишта што придонеле кон „Извештајот за дисциплина во основните училишта“ на ИНТО (Ноември, 1993 г.): 91% рекле дека физичкото малтретирање е проблем; 77% го доживеале однесувањето на 5% од учениците како сериозен дисциплински проблем; 70% го доживеале однесувањето на 10% од учениците како минимален дисциплински проблем.

Аргументите на ИНТО биле дека во основата на дисциплинските проблеми во училищата лежат психолошки и домашни фактори, како и фактори карактеристични за училишната средина. Во нив спаѓаат и домашната средина на ученикот (лоша социјална и материјална состојба, невработеноста на родителите, лошите услови за живеење), и училишната средина (методите на предавање на наставниците и меѓучовечките односи).

Податоците од студијата на О'Мур со која се опфати цела нација за малтретирањето во ирските училишта помагаат за да се разјасни како да се идентификуваат учениците што се изложени на ризик. Малтретирањето беше многу поприлично во средните училишта каде што претежно биле концентрирани ученици со посиромашно социо-економско потекло (O'Moore et al., 1997).

Дополнително, иако резидентната странска, национална популација е, сега засега, малубројна, етничкостот се чини дека е сепак некаков фактор: 7% од девојчињата и 9% од момчињата од основните училишта, и изразени 4.8% од девојчињата и 8.1% од средните училишта јавија „Ме нарекуваа со разни, непријатни имиња поради мојата боја или раса“ (O'Moore et al., 1997), и една третина од училищата што учествуваат во студијата на ИНТО јавија дека имало малтретирање на расна/етничка основа.

Членовите на Патувачката заедница на Ирска, според Карлсон и Казавант (*Carlson and Casavant, 1995*), „постојано жртви на предрасуди и дискриминација“, и според наодите излегува дека ова се пренесува и на училишниот живот на ученикот патник. Некои училишта одбиваат да запишуваат деца на патници; нема ни многу големи очекувања за остварување помеѓу оние што им предаваат на Патувачите (Noonan 1994 во *Carlson and Casavant, 1995*). Децата на патниците – особено момчињата – ги прати репутација дека се тепаат и дека предизвикуваат недисциплина во училищата; како објаснување за ова, Карлсон и Казавант упатуваат на културните разлики што постојат помеѓу седелците и патувачките заедници во однос на нивните ставови кон агесијата: „агесијата е дел од патувачката култура и често се наградува кај момчињата затоа што сметаат дека животот е брутален и учениците мора да научат да опстануваат“.

Три претходни студии покажаа повеќе случаи на малтретирање помеѓу учениците со емоционални, бихевиорални пречи и пречки во учењето. О'Мур и Хилери (*O'Moore and Hillery, 1989*) открија дека 35.8% од учениците во одделенијата за ученици со посебни потреби во основните училишта се малтретираат меѓусебно, а 26.5% во другите одделенија. Бирн (*Byrne, 1987*) откри дека 9% од учениците во класовите за ученици со посебни потреби во средните училишта малтретираат, а 5% од средношколците во другите класови. Во студија за малтретирање во четири основни училишта во Даблин, Ни Аргил (*Ní Iorghile, 1992*) открија дека додека 9.2% од учениците во конвенционалните одделенија често малтретираат или се жртви, 25.9% од учениците во одделенијата за ученици со посебни потреби може да се стават во таа категорија, и додека 33.3% од учениците во конвенционалните одделенија повремено малтретираат, 61.1% од учениците во одделенија за ученици со посебни потреби го прават истото. Сепак, прашањето за насилство во одделенијата за ученици со посебни потреби и посебните училишта, е сè уште неразгледано од страна на современите истражувачки проекти од поголем размер во Европа.

Идентификување на опасните зони

Во анкетата на О'Мур за малтретирањето во ирските училишта (O'Moore et al., 1997) учениците што биле малтретирани беа прашани каде се случило малтретирањето. Одговорите на учениците од основните и од средните училишта беа различни.

Каде се случи малтретирањето ?	Ученици од основните училишта	Ученици од средните училишта
На игралиштето	74%	27%
Во училницата	31%	47%
Во ходниците	7%	37%
На други места*	16%	15%

* Под други места се мислеше на тоалети, соблекувални, местата со сефовите и спалните соби во ученичките домови.

Интересен резултат, во смисла на тековната дискусија, имаше од дополнителна студија во која учениците ги прашаа, „Ако имате идеи како да се прекине малтретирањето, ве молиме, напишете ги“. Иако 65% не дадоа позитивен одговор, 2.6% препорачаа дека училиштето треба да „ангажира повеќе дежурни наставници во дворот“, а 1.3% препорачаа „да стават безбедносни камери во училиштето“ (O'Moore and Minton 2003a). Во Проектот Дом/училиште/животна средина во училиштето Гран, една од безбедносните мерки за учениците и возрасните што беше спроведена во општото затегнување на постапките против малтретирањето и насилството вклучуваше наставници што дежураа во дворот со флуоресцентни елеци (O'Moore and Minton 2002). Ова беше и една од одликите на Програмата „Зиро“ (*Zero Programme*), моменталната инкарнација на националната програмата против малтретирањето на Центарот за бихевиорално истражување за норвешките училишта.

Активност 6.3: Подобривање на опасните зони

Училиштето може да има податоци за инциденти на насилство, вклучувајќи малтретирање, незгоди и повреди што би можеле да се анализираат за да се идентификуваат времињата и местата во кои настануваат проблеми.

Ако нема вакви информации, во Глава 2 има пример за образец за пријавување на инциденти, и се објаснува како да се собере или анализира ваков вид на податоци во една самовалвација. Сепак, треба да се запомни дека обрасците за пријавување на инциденти можеби не ја отсликуваат правилно перцепцијата на учениците за личната безбедност. Би можеле да направите куса анкета, кој можете да ја вклучите во подоцнежна, посеопфатна самовалвација, во која учениците треба да наведат во кое време, кога и каде се чувствуваат најнебезбедно.

За разни опасни зони требаат разни решенија. Можете да употребите некои од идеите во оваа глава и во глава 5, за да осмислите подобривања со помош на учениците.

Поттикнување на етос на ненасилство со уметност

Следниве примери покажуваат како може да се развијат визуелните и изведбените уметности во училиштето во правец на создавање на подобра физичка средина на ненасилство, како и на соживот во училиштата. Во овој процес, учениците се ангажирани да влијаат врз својата работна средина и можат да научат неколку меѓучовечки и експресивни вештини релевантни за развојот на социјалните, емоционалните и бихевиоралните вештини.

Постери и слики. Многу млади луѓе сакаат да цртаат и да бојат. Други имаат компјутерски вештини и можат да произведат многу професионални постери, флаери и документи. Визуелните

уметности се можеби наједноставниот, но и најефективниот начин на кој едно младо лице може да ги насочи своите креативни способности и да смисли своја порака за ненасилство. Дури и најмладите ученици можат да цртаат и да понудат, често неверојатно длабоко, видување за природата на малтретирањето. Постарите ученици можат да го искористат своето искусување на светот, особено популарните медиуми и рекламирањето, за да направат постери со порака за ненасилство.

Скулптура. Дури и емоционално софистицираните тинејџери (а и возрасните фасилитатори) можат повторно да ги почувствуваат радостите на поневиците години ако ги извалкаат малку рацете во глина. Скулптурите не само што ја збогатуваат училишната средина, туку креативниот процес може да се искористи и за создавање на неколку основни пораки за ненасилство за скулпторите. Пример, правење на скулптури од шишиња. Учениците можат шишето да го претворат во што сакаат и да го декорираат како сакаат, но да го почитуваат првото важно правило: скулптурата мора да биде инспирирана од наученото за спречување на насилно однесување.

Второто важно правило во оваа сесија е кога фасилитаторот ќе им даде знак да престанат - а тоа може да го направи на секои 15 минути или сл. - и да седнат во круг, каде што ќе разговараат за тоа како напредуваат скулптурите. Фасилитаторот треба да се обиде да ѝ поставува интересни прашања на групата, а со тоа да поттикне заедничка дискусија: Дали е задачата лесна? Потешка ли е од што замислуваат? Какво е чувството кога се обидуваат да ги изразите вашите мисли и чувства преку скулптура? Дали ви помогна ова да размислите за малтретирањето и за активностите против малтретирањето на поинаков начин? Дали би сакале да ги изложите вашите дела?

Конечно, јавното прикажување – скулптурите од шишиња обично се многу привлечни, а поради големината, можат многу лесно да се изложат. Но ако некој/некоја ученик/ученичка не сака ова да се случи, треба да се почитуваат неговите или нејзините чувства.

Музика. Музичкото компонирање е многу популарно кај некои ученици и не треба никаква софистицирана опрема за да биде ефектно. Пишувањето на стихови, креирањето на ритми и обични гласовни мелодии и/или хармонии е нешто до кое имаат пристап и најмладите и оние што сметаат дека не се музикални.

Театар, филм и играње на улоги. Играњето на улоги може да помогне во консолидирањето на свеста на учениците за разни теми. Сепак, мора да се внимава да не се користи несистематски, бидејќи може повторно да се истрауматизираат учениците што навистина биле дискриминирани. Можеби најуспешно се применува при испитување на клучните прашања околу насилството и малтретирањето, како што е притисокот од врсниците, динамиката на пријателствата и „справувањето со чувства“.

Театарот е, или барем може да биде, моќен медиум за водење. Има неколку претстави што имаат порака против малтретирањето, а кои можат да се користат во училишната/училиштето; може да се постави и оригинална претстава во училиштето, под услов персоналот во училишната да има доста големо влијание барем врз ревидирањето на сценаријата. Пишувањето на филмско сценарио исто така може на учениците да им биде возбудливо, богато и привлечно средство за идентификување и разбирање на малтретирањето и дискриминацијата и проблемите што ги предизвикуваат.

Развивањето на основни социјални вештини: справување со гнев

Многу млади луѓе покажуваат насилно однесување затоа што не го контролираат својот гнев, или тешко им е да ја контролираат. Во такви случаи, што е типично, учениците можат или, гневот да го насочат надвор од себе (да се налутат за нешто што се случило дома, како на пример, конфликт меѓу родителите, или во училиштето, на пример, наставник што сметаат дека се однесувал неправедно кон нив, и да ја искажат лутината на „побезбедна цел“), што е типично за малтретирањето, или да го насочат кон себе (да ја затвори во себе, што предизвикува силни

чувства на фрустрираност и омраза, или дури и самоповредување и самоубивствени идеи). Поради тоа, важно е младите луѓе да се охрабруваат да ги споделуваат своите чувства и причините за нивните силни емоции со други луѓе – или поинаку кажано, да научат колку можат повеќе за гневот и како да се справуваат со него.

Активност 6.4: Организирање поддршка за учениците додека учат како да се справуваат со својот гнев

Училиштата би можеле да го искористат следново за да помогнат при идентификувањето на начини на вклучување на обуката за справување со гнев во програмата за социјални, емоционални и за бихевиорални вештини или слична програма.

Има неколку објавени програми за справување со гнев, кои се суштински дел на повеќето програми за разрешување конфликти. За училиштата што сакаат да направат програма за справување со гневот оваа вежба може да им биде почетна точка.

Неколку типични прашања, кои може да се користат во разговарањето во интерактивен круг во одделението, или кои може да се претворат во неколку формални вежби, се следниве:

- Како е чувството да се биде лут? Кога се лути некој, се менува ли неговата физиологија – се забрзува чукањето на срцето, дишењето и циркулацијата, мускулите се згрчуваат, се чувствуваат „пеперутки“ во стомакот итн. Младите луѓе може да научат да ги препознаваат овие физиолошки промени како „знаци на предупредување“ од своите тела - „ако почнете да се чувствувате така, и нешто ви пречи, тогаш, треба да се смирите!“
- Како се однесуваме кога сме лути? Разговарајте за тоа дека сите луѓе се однесуваат различно кога се лути – некои врескаат или се дерат, други, пак, плачат (солзи од бес и од фрустрација, а не од тага), а трети може сосем да замолчат. Учениците треба да се охрабрат да размислат што прават тие – „како се лутите вие?“
- Што нè лути? Разговарајте за тоа дека луѓето имаат различни чувства за различни работи, и дека различни луѓе се лутат на различни нешта. Учениците можат да размислуваат за нештата што ги лутат, и можеби дури и да направат список за тоа. „Ако имате проблеми поради вашиот гнев, можете ли да ги избегнете тие работи или поинаку да размислувате за нив?“
- Како можеме да се справиме со чувството на гнев? Учениците треба да сфатат дека има многу различни начини како да се справат со ова. Некои луѓе само ќе избројат до десет во себе. Ова ги запира и им дава шанса да се смират и да се исконтролираат. Некои луѓе сакаат да мислат на нешто друго – на нешто весело, спокојно или нешто во кое уживаат – за да престанат да мислат на нештата што ги лутат. Други луѓе намерно ќе почнат разговор или ќе се вклучат во друг разговор на различна тема. Сепак, на многумина им помага да разговараат со некој кому му веруваат за своите чувства на гнев, за да ги изразат овие чувства на безбеден начин, без да повредат некој друг. Додека некои луѓе сметаат дека помага да се извади енергијата од системот со играње на некој спорт, или вежбање. Ако на учениците им претставува проблем да го контролираат својот гнев, а особено ако имале проблеми поради тоа во минатото, може да се охрабрат да пробаат да најдат начини како да се справат со тоа, да се присетат на различни методи што помагаат во различни ситуации.

Развивањето на основни социјални вештини: одлучност

Одлучноста е одлична вештина што учениците изложени на ризик од дискриминација, или кои се дискриминирани, да ја научат. Сепак, ова е вештина која треба да се користи само при справување со вербална агресија и малтретирање. Ако учениците ги малтретираат физички, треба да му кажат некому за тоа и да побараат помош.

Основниот принцип на одлучноста како начин на справување може многу едноставно да се објасни. На учениците треба да им се објасни дека агресивните луѓе сакаат лицата што ги малтретираат да покажат незадоволство - сакаат жртвата да плаче, да се налути, да се разочара или да изгуби контрола. Сепак, ако можете да избегнете да изгледате разочарано, тогаш

агресорот нема да го добие тоа што го очекува. Агресорот може на различни начини да се обиде да ве разочара, но ако жртвата може да не изгледа разочарано, тогаш агресорот најверојатно ќе се откаже и ќе замине, или барем ќе замине и ќе малтретира некој друг. Дури и да е повредена жртвата однатре, добра идеја е сепак однадвор да изгледате како да се контролирате – на агресорот му се праќа пораката, „Не допираш до мене!“ Зборот „одлучност“ на младите може да им се објасни како грижење за себе без агресивност или насилство. Кога на некој ќе му се каже дека некој треба да се грижи за себе, тогаш тоа треба да значи – да не се тепа физички со луѓе.

Активност 6.5: Охрабрување на одлучност

Како и во Активноста 6.4, училиштата можеби треба да размислат како да ја охрабрат одлучноста кај нивните ученици (и персонал) како дела од програмата за социјални, емоционални и бихевиорални вештини. Следниве техники со тактики може да се вклучат во која било програма и да се предаваат:

- исправете се, изгледајте сигурно, зборувајте јасно и цврсто, погледнете го агресивното лице директно во очи (не трепнувајте!) и кажете дека сакате тој или таа да престане;
- кажете му на агресивното лице дека не ви е грижа што мислат тие за вас и дека нема да ве вознемири ако ве нарекуваат со погрдни имиња;
- кажете му на агресивното лице дека греша ако мисли дека ќе ве вознемири. На пример, „Што ако сум низок/ниска? Воопшто не ми пречи“; или „Што ако носам очила? Мислам дека се супер“;
- запомнете дека агресивното лице има проблем, а не целта, и прашајте го на сигурен и смирен начин, „Да не имаш некаков проблем?“

Добра идеја е да се вежбаат овие тактики пред да се применат. Учениците може да го прават ова во својата фантазија или со пријателите или, најдобро, со некој од домашните - родителите може да имаат улога на „подучувачи“ во оваа активност. Учениците треба да помислат на најлошото нешто што може да го каже агресорот – нешто што стравуваат да го слушнат, и да видат дали можат да смислат (или дали може да им се помогне да испланираат) одлучен одговор.

Заеднички напори со училишната заедница за (по)безбедна училишна средина

Пожелно е да се вклучат разни групи во рамките на училишната заедница за справување со и за спречување на насилство, а особено на малтретирањето, во рамките на училиштата бидејќи тоа е една од познатите одлики на истражувањата против малтретирањето и интервенирањето, и е познато како сеопфатен училиштен пристап (Olweus 1983; in Olweus 1997; O'Moore and Minton 2005; Smith and Sharp 1994). Глава 3 го покрива ова детално. Во овој дел фокусот, кој е поткрепен со докази, е насочен кон зголемувањето на безбедноста во училишната средина со помош на возрастните во училишните заедници.

Студија на случај: работење со семејствата

Во 1990 г. во Република Ирска, се организираше пилот-шемата за врска помеѓу домот-училиштето-заедницата во одредени сиромашни области. Во 55 основни училишта, 30 наставници 1 до 3 години беа ослободени од обврската да предаваат за да ги преземат должностите на координатори за врска. Во септември 1993, беа вклучени околу 86 координатори за врска, во 106 основни училишта и 26 средни училишта (Министерство за образование и наука 1993). Иницијативите на шемата се концентрираат на: „развијањето на [а] партнерството родители-наставници за да се зголеми грижата за детето во целина. Иницијативите се фокусираат директно на возрастните, родителите и наставниците, а не на учениците, но со тек на време и индиректно оставаат влијание врз животите на децата“ (Department of Education and Science 1993, pp. 149-50).

Практично, работата на наставник за врски за дом-училиште-заедница подразбира:

- домашни посети,
- планирање и преземање на активности со родителите што одговараат на нивните потреби

(личен развој, родителство, слободни активности, надзор на домашните задачи, училишни состаноци, заеднички шеми за читање),

- воспоставување и одржување на врски со образовни институции и други центри во пошироката заедница.

Една од наведените цели на проектот „Дом/училиште/животна средина во училиштето Гран беше да се зајакне соработката помеѓу училиштето и домот, и едно од дефинираните „идентификувани полиња“ беше да се зголеми соработката со родителите. Новините вклучуваат организирање на групи на мајки и родителско-наставнички состаноци за родителите на учениците од прво одделение, за родителите на учениците вклучени во банди, и за родители што не се Норвежани т.е. имигранти. Меѓу нив, наставниците што не се Норвежани (од кои сите беа врска за родителите од нивната јазична група) ги преведоа целите на состанокот помеѓу директорот и родителите (O'Moore and Minton, 2002).

Вклучување на пошироката училишна заедница

Доста редовна функција на сеопфатните училишни пристапи кон малтретирањето и насилството беше вклучувањето на пошироката училишна заедница; навистина, преглед на неговата програма во формата во која беше применета во првата национална кампања против проблемите насилник/жртва во Норвешките училишта (1983), Дан Олвеус, потенцираше дека „свеста и вклученоста од страна на возрасните“ и одржувањето на „денови на училишни конференции“ се „клучни компоненти“ (Олвеус, 1999). Ова е доста честа одлика на сеопфатните училишни пристапи кон малтретирањето во последните две декади, и е одлика на идната национална програма на интервенции против малтретирањето во училиштата во Ирска (O'Moore and Minton, 2003b; O'Moore and Minton, 2005).

На пример, во Холандија, Националниот образовен протокол против малтретирањето е резултат на напорите за соработка на четири Холандски родителски асоцијации што почнаа да работат заедно со намера да го решат проблемот на малтретирање во училиштата и да постигнат членовите на пошироката заедница да работат заедно (Bongers, 2001). Се изготви брошурата насловена „Како да се справите со малтретирањето во училиштата: препораки, последици и детални информации“ со насоки во седум чекори за основните и средните училишта за развивање на политики против малтретирањето што ги вклучуваат и напорите за соработка на родителските заедници, советите за учество во заедниците и училишни менаџмент тимови (Bongers, 2001; Bongers et al., 2003). Националната стратегија за безбедност во заедницата и спречување на криминалот на канадската влада почна да се применува во 1998 г. и издава списание на факти за малтретирањето. Стратегијата е осмислена да функционира и за заедниците и за училиштата - учениците, родителите, наставниот кадар, практичарите, и други - „во развивање, и споделување на почетни иницијативи за справување со малтретирањето“ (Национална стратегија за безбедност на заедницата и за спречување на криминалот, 2004).

Две понатамошни цели на проектот „Дом/училиште/животна средина во училиштето Гран беа да се претворат училиштата во центар на моќ на локалната средина и да соработуваат со локалните волонтерски организации.

Во текот на проектот, се правеше конкретен напор кон воспоставување на училишно традиции. Тие вклучуваат театар и уметност, зимски танц, карневали, Божикни и Велигденски појадоци, церемонии на преминување од четврто во петто одделение и седмо и осмо, и доделување на завршни дипломи на кои учествуваат и родителите на крајот на седмо и десетто одделение. Училиштето се претвори во „куќа на културата“ – се славеше Денот на Обединетите нации, Виетнамската Нова година, Рамадан, имаше и муслиманска свадба, театарски, танцови и музички изведби и концерти. Има и интернет кафе, отворена куќа, атмосфера за активни средби помеѓу училишниот персонал, учениците и членовите на локалната заедница (O'Moore and Minton, 2002).

Создавање мрежа за професионална поддршка

Втората национална програма против малтретирање за норвешките училишта почна во 1996. Беше фокусирана на превенција, а сеопфатна, со оглед на организациските аспекти на училиштето и општото одделенско управување и користење мрежа на поддршка од 350 професионалци, вклучувајќи истражувачи, образовни психолози и директори. (Roland, 2000);

Друга национална програма, Самтак (*Samtak*), изградена на истите принципи, функционираше од 2000 до 2003. Самтак беше со поширок фокус, не беше насочена само на малтретирањето, туку и на социјалните, бихевиоралните и емоционалните проблеми, насилството и несоцијалното однесување (Roland, 2000).

Во Ирска покрај редовно вработениот персонал, на наставниците им помагаат и наставници за посебните одделенија, наставници за поддршка на учењето, наставниците за дополнителна настава, гостувачки наставници, наставници за врски за дом/училиште/заедница и советници за професионална определба. Помошните наставници, во оваа смисла, сочинуваат некои 8% од вкупниот број на наставници на национално ниво (Department of Education and Science 1993).

Има проект за помошните наставници, иницијатива во основните училишта, кој моментално се применува во 42 национални училишта што имаат посебни проблеми со непослушноста и со недисциплината на учениците во образовно/социјално посиромашните делови од Даблин (Jordan 1999). Улогата на помошните наставници е да го подобри холистичкиот развој на учениците, и сеопфатен училиштен пристап (работење со други наставници, родители и училишни сервиси) се нагласува.

Во 1998, францускиот министер за образование започна шема за ненасилство со иновативна идеја за воведување 21- до 29-годишни образовни асистенти (*aide-éducateurs*) што работат како посредници, помагаат при некои задачи, ги помагаат односите меѓу учениците и наставниците и здобиваат практично искуство во образовната средина. Сепак, Дебарбо и Монтоја (1999 во Debarbieux et al., 2003) открија дека ова функционира добро само кога: 1) училишната култура е веќе силна, 2) персоналот не се менува често, и 3) „*aide-éducateurs* ги прифати целото училиште и ги ангажираат за задачата што одговара на нивната првобитна функција, а не како чувари“.

Друга цел на Проектот „Дом/училиште/животна средина во училиштето Гран беше да се подобри меѓупрофесионалната соработка. Иницијално, организирањето на обука за персоналот од страна на Центарот за бихевиорално истражување вклучуваше курсеви за целиот наставен персонал за одделенско управување, советување на вршници за наставници, соработка со родителите, растурање на девијантни подгрупи и планирање на атрактивни активности (Roland et al., 2001). Се воведоа редовни состаноци за поврзување меѓу училиштето и органите за општествена грижа за децата, се организираше и меѓупрофесионалниот форум Фурусет, кој ја помагаше соработката во поединечни случаи. Ангажираа специјализиран персонал за да ги збогати и прошири активностите на проектот: хонорарно ангажира, диригент, танцов педагог, музичар, раскажувач на бајки, двајца организатори на претстави, библиотекар за основно училиште; а поредовно, библиотекар за средно училиште и ученик-посредник. Навистина се направи напор да се ангажира персонал што не е од Норвешка, туку од етничките малцинства, чии лингвистички и културни позадини одговараа на тие на учениците и на родителите (O'Moore and Minton, 2002).

Иако дополнителен, специјализиран персонал активно се ангажираше во Гран, ова не мора да е опција и за другите училишта што активно се обидуваат да го победат и спречат насилното однесување. Едно од клучните прашања за успехот на проектот што го идентификуваше водството на училиштето беше формирањето обединет фронт на персоналот заради спроведување стратегии за ненасилна политика. Кога некој мора да ги искористи персоналот со кој располага, најголема смисла има членовите на персоналот „да пеат во хор“. Не може да се игнорира овој многу базичен фактор кога се спроведуваат сеопфатни училишни напори, или какви било сеопфатни напори против насилството.

Глава 7 - Поддржување на училишниот персонал

Рамка за обуки: ширење на вирусот на мирот – промовирање соживот

Џорџ Робинсон, Барбара Мејнс и Робин Хромек (*George Robinson, Barbara Maines and Robyn Hromek*)

Оваа глава ќе им помогне на училиштата во следново:

- да размислата за многуте теми за развој на персоналот и сфаќањата за насилството во училиштата,
- да дизајнираат програма за сеопфатна училишна обука за намалување на насилството,
- да постигнат сеопфатен училиштен пристап со помош на низа активности осмислени за подигнување на свеста за клучните прашања,
- да направат програма за обука на персоналот и за негова поддршка.

Оваа глава има многу повеќе активности од другите глави бидејќи е направена за да се користи во практика, при обука и за поддршка на персоналот .

Вирус на мирот е назив на еден процес според кој училиштата ги одржуваат стандардите против насилството во сите негови форми на начини засновани на демократија и на почитување. Со помош на универзални, специјално наменети и клинички програми, се создава средина каде нормата е да се користат просоцијални пристапи за решавање на меѓучовечките проблеми. Пристапот образложен во оваа глава ги поттикнува возрасните со личен пример да покажуваат почитување, да имаат улога на емоционални подучувачи за учениците на кои им недостигаат социо-емотивни вештини и да ги водат низ процесот на решавање проблеми. Универзалните програми главно се користат во училиниците и на игралиштето, а кога се појавуваат тешкотии, се применуваат програмите за специјална намена. Ако се долготрајни проблемите, се вклучуваат и родителите или старателите и органите на заедницата. Овој систематски пристап станува дијагностичка алатка бидејќи младите лица со долготрајни бихевиорални проблеми се идентификуваат и се упатуваат на рана интервенција. Следниве аспекти го прават вирусот на мирот.

Водство на возрасните

Водството е најважно за негувањето висок стандард на меѓучовечки односи и за спроведување на програмите за подобрување. Атмосферата на училиштето ја одредуваат достоинствените ставови, исполнети со почит. За да се задоволат потребите на училиштето треба да постои ентузијазам за идеи и да се обезбедуваат ресурси и поддршка за персоналот. Ефективните раководители имаат отворени дискусии за приоритетите на училиштето и постојано ја вклучуваат и ја информираат заедницата. Идеално, водството би требало да го преземе директорот, но кое било мотивирано лице или група може да води ако наметне некои прашања на состаноците за персоналот и за родителите, и ако усвојува ненасилни ставови полни со почитување.

Активност 7.1: Културата на училиштето

Размислете за следнава изјава:

„Историски, педагогијата се потпираше на дисциплина и на казнување. Конкурентните системи за учење и поединечните напори секогаш биле најважни при дефинирањето на академскиот успех. Повеќето од нас донекаде ги искусиле овие практики и можеме, кога сме соочени со предизвици, да заборавиме да ги примениме. Многу училишта веруваат, иако не е никаде докажано, дека „преземањето строги мерки“ против насилството или проблематичното однесување им пренесува на учениците дека ваквото однесување нема да се толерира и дека казната ќе ги научи да се однесуваат просоцијално. За жал, претераното потпирање на казнувањето и на исклучувањето прави негативна, одбивна училишна средина и негува омраза и одмазда. Според истражувањата, казните засновани на интервенции обично водат кон зголемување на проблематичното однесување“ (Donnellan et al., 1988, Mayer and Sulzer-Azaroff, 1990).

Наставниот кадар и родителите најверојатно се сложуваат во училиштето и во домовите да владее филозофија на ненасилство. Можеме да се сложиме и дека позитивните, организираните, почитуваните, безбедни училишта ги подобруваат и предавањето и учењето. Сепак, испитувањето на некои од нашите интеракции и практики дава доказ дека постои насилство, и вербално и исказано низ дејства. Треба да се смени културата.

Дали е безбедно вашето училиште за сите членови на заедницата?

Дали сте размислувале за следниве точки:

- возрасните да служат како модел на однесување, и
- да им обезбедуваат можности на сите ученици да учат и да усвојуваат ненасилно однесување;
- како се справуваат со несоодветното однесување, дали применувате казни или учите на ново однесување?

Активност 7.2: Наставниците како усвојувачи на знаење

Размислете за следнава изјава:

„Пред наставниците е највозбудливото време во модерната ера за нивната професија. Се менува улогата на наставниците. Како што технологијата сè повеќе презема дел од нивните потрадиционални улоги, како што се „специјалисти за одредени предмети“ и администратори, за наставниците ќе остане да ги учат учениците критички да размислуваат и да дадат емпатичка поддршка. Критичкото размислување е најважниот момент во развојот на идните граѓани и вработени, додека наставник што ги познава и ги разбира своите ученици и кому му значи тие да научат, го поддржува развојот на целата личност“. (Hronek (2004)

Се менува бројот на информации и нивниот квалитет, со тоа се менува и практиката на предавање за да се приспособи кон нив, но сепак една улога останува иста: улогата на менторот. Наставниците обично имаат емпатичко, лично разбирање за своите ученици, поради кое и можат да ги водат низ предметите што ги избрале, вештините на учење, мотивацијата, низ социјалниот и емоционалниот развој. Иако е ова традиционалната улога на наставниците, потребни се нови начини за справување со меѓучовечките проблеми.

Во кои области му треба обука на персоналот во училиштето:

- разрешување конфликти,
- посредување,
- емоционално подучување,
- пристапи за решавање на малтретирањето,
- психологија на учениците - мотивација, учење, развојни фази,
- емоционална писменост,
- меѓуинституционална соработка?

Посветеност

Кога во едно училиште има проблем со насилството, заедницата мора веднаш да ѝ даде предност на состојбата и да ѝ посветат внимание, како и да осмисли планска реакција. Другите програми може ќе мора да мируваат сè додека училиштето не стане безбедно. Секој возрасен има одредена улога во, навидум, долгиот, бесконечен процес. Без посветеност не можат да успеат проектите, луѓето се обесхрабруваат и насилството станува прифатлив начин за решавање проблеми.

Активност 7.3: Употребата на јазикот на возрасните

Треба да внимаваме со зборовите и со говорот на телото пред учениците. Внимателно избраните зборови се најважни за да се промовираат сфаќања кај учениците со кои ќе направат просоцијален избор. Во нашите зборови треба да се чувствува заемно почитување, права, одговорности и избори. Со зборовите создаваме средини што го поддржуваат разрешувањето конфликти без насилство и во кои ќе може да се компензира за своите грешки. Размислете за следниве примери на јазични шеми и за принципите што ги отсликуваат.

Просоцијален јазик	Несоцијален јазик
Избор и одговорност: „Зошто се одлучи да го удриш?“	Обвинувачки: „Зошто го удри?“
Од прашањево се гледа дека претпоставува дека имало елемент на избор и одговорност; тоа отвора врата за комуникација.	Ова прашање можеби содржи обвинувачки елемент што ги одбива децата и веројатно ја ограничува комуникацијата.
Поддржувачки пристап: „Ќе треба да се изолираш и да најдеш начин како да го решиш овој проблем“.	Казнувачки пристапи: „Ќе те казнам“.
Ова имплицира дека детето може да го реши својот проблем и да добие помош ако му треба.	Ова имплицира казна и ако се употребува премногу, може да предизвика желба за одмазда кај децата.
Емпатија: Како мислиш дека се почувствувала кога си ѝ го кажал/а тоа?	Емоционално насилство: „Види што направи, ја расплака“.
Оваа изјава отвора врата за детето да развие емпатија за другото дете и за комуникација.	Обвинувачката природа на оваа изјава всадува чувство на вина кај детето или го прави дефанзивно и води кон омраза и кон затворена комуникација.
Решавање проблеми и компензирање: „Што би можел/а да направиш за да се соочиш со предизвиков?“	Сарказам: „Подобро смисли некое добро објаснување“.
Оваа изјава имплицира доверба дека детето може да го реши проблемот и да компензира за сторените дела.	Има елемент на сарказам во оваа изјава, а се имплицира дека детето не може да го реши проблемот.

Дали влијаат проблемите во јазичните шеми на возрасните и врз остатокот од училишната популација? Треба ли да избегнуваме обвинувачки, саркастичен јазик? Насилството има многу облици, а јазикот може да биде невидлив нож, кој остава големи траги врз сеќавањето на ученикот.

Активност 7.4: Јазикот на возрасните

Зборовите се клучни во развивањето на мисловните конструкции потребни за решавање на проблемите и, во комбинација со говорот на телото, можат да бидат пример на емоционална контрола за учениците. Размислете каков пример се дава низ зборовите и низ дејствата во следниве две сценарија.

Сценарио 1 – Момчиња се тепаат

Наставникот А здогледува две момчиња како се тепаат на игралиштето. Се случува следнава интеракција.

Т. А: (вика) „Дојдете веднаш, обајцата! Што се замислувате?“

Момче 1: (црвено во лицето и задишано) „Тој прв почна“.

Момче 2: (црвено во лицето и расплакано, се обидува уште еднаш да го удри Момчето 1)

Т. А: „Е доста е веќе!“ (викајќи им на момчињата). „Одете веднаш во канцеларијата на директорот!“

На некаков начин, наставникот се справил со насилството.

Но многу е веројатно дека учениците научиле некои неочекувани лекции низ оваа интеракција:

- во ред е да им се вика на луѓе, особено ако си во право,
- во ред е да се користат груби зборови, особено ако си во право,
- собирањето информации и ислушувањето не се многу важни,
- на децата им требаат возрасни што ќе ги водат,
- вербалното насилство е валиден начин за решавање проблеми.

Размислете за овој алтернативен дијалог за решавање на истата ситуација:

Сценарио 2 – Момчиња се тепаат

Наставникот Б здогледува две момчиња како се тепаат на игралиштето. Се случува следнава интеракција.

Т. Б: (движејќи се кон момчињата) „Почекајте момци – смирете се – полека малку – што се случува?“

Момче 1: (црвено во лицето и задишано) „Тој прв почна“.

Момче 2: (црвено во лицето и расплакано, се обидува уште еднаш да го удри Момчето 1)

Т. Б: „Чекајте малку, дишете длабоко, и двајцата сте вознемирени - ајде да се напиеме малку вода и да видиме што е работата“.

Во ова сценарио, јазикот на емоционална контрола и решавањето проблеми ја смири ситуацијата и им посочи дека и двајцата ќе имаат можност да објаснат што бил проблемот и како се одлучиле проблемот да го решаваат насилно.

Од овој судир, учениците најверојатно научиле дека:

- можно е да се справува со емоциите,
- возрасните сакаат да помогнат,

- возрасните веруваат дека учениците можат да ги решат проблемите,
- зборувањето е алтернатива за насилството,
- пиењето вода и зборувањето може да помогнат при справувањето со гневот.

Кое сценарио најдобро го опишува пристапот што сакате да го применува вашата институција?

Претставување пример

Возрасните постојано им претставуваат пример за однесување на учениците, но понекогаш, несакајќи, претставуваат пример за авторитативно однесување и за став базиран на „моќ“. Нашите зборови и дејства ни даваат тековен пример за однесување што учениците можат да го копираат или го одбијат. Јазикот е основа за нашите сфаќања на светот и зборовите може да се користат како скеле за социо-емоционалниот развој на ученикот. Промисленоста и размислувањето за постапките помагаат да се сменат старите шеми. Сценаријата можат да се користат и за развивање говорни шеми на соработка, кои покажуваат почитување, сè додека не станат природен начин за комуницирање со другите.

Активност 7.5: Персоналот како најважен пример за однесување

Размислете:

„Ние секогаш претставуваме пример, учениците гледаат и слушаат сè што правиме и зборуваме. Децата поверојатно ќе користат ненасилни решенија за разрешување конфликти кога социјалната заедница во која живеат покажува јазик и користи практики што покажуваат емоционална контрола и решавање проблеми. Кога покажуваме почит во односот со учениците, покажуваме емоционална контрола и внимателно ги користиме зборовите, кога користиме пристапи како посредување и разрешување конфликти, покажуваме низа вештини за работење и за живеење заедно“ (Hromek, 2004).

Според социјалните когнитивни теории на Бандура (*Bandura, 1986*), учењето на учениците зависи од нивните социјални средини, како и од нивните внатрешни, наследени карактеристики. Следејќи ги и имитирајќи ги интеракциите на луѓето околу нив, учениците го интегрираат однесувањето во рамка на внатрешно значење. Тој заклучи дека програмите што се базираат на претставување пример, подучување, вежбање однесување и социјално зајакнување покажуваат големи резултати. Л. С. Виготски (*L.S. Vygotsky, 1976*), теоретичар за развој на ученици, ја постулираше важноста на јазикот како фактор на посредување помеѓу ученикот и настанот. Тој вели дека возрасните можат да им помогнат на учениците да развијат повисоки вештини за размислување преку процес наречен посредувано учење, т.е. процес на водење на ученикот низ искуства за учење користејќи го јазикот за да се создадат мисловните концепти потребни за соочување со предизвиците. Искуствата со посредуваното учење даваат ресурси што може да му користат на ученикот при решавањето проблеми без да му се кажува како да ги решава проблемите. Ако му се каже на ученик како да решава проблеми, шансите за развивање повисоки мисловни вештини се намалуваат.

Заедно почитување

Запрашани кои им се најомилените наставници, учениците често го спомнуваат почитувањето. Од друга страна, наставниците и родителите често се жалат дека учениците немаат почит за возрасните. Почитувањето се гледа преку начинот на прифаќање на туѓите права и одговорности. Се отсликува во зборовите, ставовите и активностите што се користат при комуникација. Кога на учениците им се обраќае со почитување, покажуваме однесување што ги подобрува меѓучовечките односи, ги зголемуваме шансите дека ќе изберат слично, исполнето со почит однесување за разрешување на меѓучовечките конфликти. За да добиеме почитување, мора да покажеме почитување.

Размислете дали има потреба да се подобрат следниве нешта во вашите училишта:

- да се има јасни очекувања во однос на однесувањето за кои се разговара во мирно време,
- постојано користење природни и логични последици што се умерени и постојани,
- користење оптимистички и поддржувачки јазик,
- барање силни страни и вредности,
- допуштање на период на „оладување“ пред решавањето на проблемите – емоционална прва помош,
- помагање при решавањето на проблеми,
- усвојување фактички, љубопитен став,
- невлегување во расправи со учениците,
- да има можности за компензирање.

Тимска работа

Кога се работи во тимови, се споделува товарот на работата и се задржува енергијата потребна за менување на училишните култури. За поддршка на работата на тимот во име на училишната заедница, потребни се време, ресурси и структури за професионален развој и поддршка. Тимската работа нуди можности за водство, и кога ќе се воведат демократски практики, членовите на тимот имаат можност да осмислат и да пробаат иновативни програми (Глава 3 подетално го разгледува ова).

Активност 7.6: Отворени дискусии и тимска работа

Во основата на успешното подобрување на училиштата е силна култура на тимско работење и постојан професионален развој. Чувството на колегијалност и заемна поддршка создава култура на доверба и на сигурност кај персоналот, при што полесно се прифаќаат нови идеи. Ентузијазмот се одржува кога се признава нечиј напор и кога се слават успехите. Добра смисла за хумор и за забава помага многу при заемното мотивирање во моменти кога се прави голем напор. Отворената дискусија ги развива заедничките сфаќања без кои нема конзистентна реакција кон насилството и кон развивањето податоци.

Би помогнало ли да се зборува за следниве прашања за да се развие заедничко сфаќање за термините што се користат и за природата на насилството во училиштето?

- Кои се најголемите проблеми во нашето училиште? Каде се случуваат?
- Како се разликува насилството од грубото однесување?
- Како се разликува жестокиот карактер од насилството? Дали треба да се справуваме и да ги забележуваме на различен начин со нив?
- Како се разликува насилството за момчињата и за девојчињата?
- Дали ако се учи разрешувањето конфликти, може да дојде до феминизирање на момчињата?
- Како можеме да ги поддржиме учениците со посебни потреби во нашите училишта, особено оние со емоционални проблеми?
- Која е разликата меѓу дисциплината и казната и како влијаат тие врз однесувањето?
- Како да компензираат учениците за противсоцијалните дејства?
- По што се разликуваат одлучноста и агресивноста?
- Каква треба да биде улогата на возрасните кога им помагаат на учениците да решаваат проблеми?
- Каква е улогата на учениците како водачи и посредници?
- Што значат провоцирањето, злоупотребувањето и малтретирањето?

Вклученоста на родителите

Соработката помеѓу домот, училиштето и заедницата се неопходни за да се задоволат потребите за учење на учениците. Ако се флексибилни процедурите што ги вклучуваат родителите или старателите, ќе се негува чувство на заедничка одговорност. Отворената комуникација и заземањето перспективи од страна на домот и на училиштето, помагаат да се создаде клима што охрабрува пристап кон проблемите фокусиран на нивното решавање. Позитивните стратегии како што се создавањето ресурсен центар за родителите или праќањето писма со добри вести дома, ја развиваат довербата помеѓу домот и училиштето (види и Глава 3 за низа стратегии што промовираат партнерство со родителите).

Активност 7.7: Придобивање на родителите

За да се изгради позитивна клима, треба да се направи напор за да се досегне до родителите преку низа стратегии, на пример, знаци за добредојде, слоган, вечери за забава на родителите, појадоци, мултикултурни ручеци, редовни состаноци на родителите и на наставниците, време резервирано кај директорот за родителите, воведување на новите родители, училишни прирачници, позитивни училишни собири. Родителите се чувствуваат добредојдено и се третираат како ВИП-личности. Конфликтот се решава брзо и со почитување. Физичката средина е атрактивна и ја отсликува гордоста што ја чувствува заедницата за своето училиште.

Често, не е доволно само да се поканат родителите и заедниците за да се вклучат во училиштето. Полесно е да се дојде во училиштето ако наставник или друг родител пратат лична покана. На некои родители и старатели им треба дополнителна помош, на пример, за превоз, грижа за учениците, преведувачи и информации на нивниот мајчин јазик.

Како би можеле да досегнете до родителите особено, до тешко допирливите?

Ефективно подучување

За да се реагира на насилството со интервенција треба многу напор, време и пари, треба проверено подучување и учење низ целото училиште приспособени на локалните барања. Најкритичното учење е во првата фаза, на пример, преку универзалните социо-емоционални вештини што се подучуваат во училишната, позитивните програми за игралиштето, ресурсни центри за родителите. Програмите за специјална намена се користат кај учениците на кои им треба директно подучување и поблиско следење, на пример, здобивање на вештини во мали групи, договори за однесување, посредување, справување со гневот итн. Ако продолжи и понатаму насилството и по фокусираното внимание, потребни се интервенции од трето ниво или клинички интервенции (види брановиден модел во Глава 4). Родителите, здравствените стручњаци, наставниот кадар, заедницата и социјалните работници имаат улога во одредувањето на природата на тешкотиите и во изработката на индивидуални планови за реакција за овие ученици (види Глава 4 за опис на програмата на Обединетото Кралство за подучување социјални, емоционални и бихевиорални вештини).

Активност 7.8: Емоционална интелигенција

Генералната порака од превентивното истражување потенцирана од страна на писателите, како што е Голман (Goleman, 1996) е дека училиштата можат да го спречат настанувањето и ги намалат силата и траењето на проблематичната злоупотреба на супстанции, малтретирањето, криминалните активности, менталните здравствени проблеми и на насилството, со развивање на емоционалната интелигенција на младите луѓе.

За несреќа, социјалниот и емоционалниот развој се борат со писменоста и со математиката за место во наставната програма на повеќето училишта, како да се работи за две различни работи. Како што велат и многу наставници, учениците треба да научат социјални вештини и справување

со емоциите за да соработуваат со своите врстници во средините за учење. Една од задачите што најмногу одземаат време во некои училиници е да им се помогне на учениците да ги решат меѓучовечките проблеми. Можно е наставниците да им помогнат на учениците да развијат социјална и емоционална интелигенција со формални предавања и со примери.

Дали се обидувате во вашето училиште да предавате за вештините што ги поседува емоционално интелигентната личност, а и да ги покажете истите?

Активност 7.9: Директно насочување/предавање

Дали се подучува директно во вашата установа некој од следниве предмет, независно дали се работи за најмладите или за другите што не успеваат да ги научат вештините на друг начин?

	Да/не	Како и кога?
Емоционална писменост		
Разрешување конфликти		
Справување со гнев		
Вештини за негување пријателства		
Алтернативи за агресијата		
Вештини за решавање проблеми		
Вештини за слушање		
Вештини на покажување одлучност		
Развој на вредности и на морал		

Планови за реакција

Планот за реакција јасно ги поставува проактивните и реактивните програми што се применуваат кога е во прашање насилството. Да се има план за реакција значи постојаност во реакциите на наставниците и праведност за учениците. Во моменти на насилство, се преземаат постојани и итни мерки што им се познати на наставниците, учениците и родителите. Децата веднаш се повлекуваат од конфликтната област, ги интервјуира наставник и се упатуваат во предвидените програми. Професионалниот развој на наставниците и вклученоста на родителите се најважните моменти на планот.

Активност 7.10: Во моментите кога се случува насилство

Размислете за следниве две изјави:

Изјава 1

Насилството е недозволено во училишната заедница. Има многу причини за него и тоа е раширено, но училиштата што се фокусираат на проблемот и упорно и конструктивно работат на него, ќе го намалат бројот на случувања, како и прифатливоста на насилни и агресивни чинови што го уништуваат соживотот. Формулата е едноставна: подучувајте вештини за личен развој, емоционална писменост и за социјални вештини во училиштето, цврсто држете се до одлуката „без насилство“, поддржувајте ги плановите на училиштето за реакција, вклучувајќи и итно повлекување и упатување кон наменски, поправни програми, и упатувајте ги учениците да поминат низ други интервенции ако не реагираат на овие мерки. На децата што не одговараат на општите и наменските програми, им треба голема поддршка преку модел за справување со случаи што вклучува образовни психолози, наставници-специјалисти, родители, други специјалисти, а по потреба и посебни образовни услови.

Изјава 2

Насилството се случува во социјални контексти и наставниците обично ја знаат заднината на учениците што се однесуваат насилно. Овие ученици ќе имаат корист од ментор, кој може да има улога и на емоционален тренер, (на пример, извршен наставник, советник, образовен психолог, професионалец што ќе помага, доброволец од заедницата), кој ќе им помогне да научат како да се справуваат со емоциите, да соработуваат и да решаваат проблеми. Додека не мора да значи дека немањето емоционална контрола е причина за секој чин на насилство, итното повлекување и интервјуто, без разлика на причината, им помага на учениците да сфатат дека насилството не е прифатливо и дека ќе мора да ги објаснат своите дејствија, да бараат алтернативи за агесијата и да размислат за компензациски активности секојпат кога ќе се случи.

- Дали одговара на овие изјави пристапот во вашето училиште?
- Недостига ли нешто?
- Кои се вашите планови за реакција?
- Дали се разгледува во нив и причината за насилството, како и поддршката за жртвите/последниците од насилството?

Општо, под итна реакција на насилен чин се подразбира:

- грижење за безбедноста на сите ученици – обезбедување дополнителна помош ако е потребна, раздвојување на агресорите, растргање на набљудувачите,
- примената, по потреба, на физичка и на емоционална прва помош,
- собирање основни факти за инцидент,
- итно повлекување на насилните ученици од игралиштето – праќање или придржување на истите во простории за „оладување“, каде што се чека за итното интервју,
- користење методи на задржување што се безбедни за учениците, но само како последно решение.

Училиштата би можеле да го користат овој список за проверка за да го прегледаат планот за реакција.

Активност 7.11: Избирање реакција – казна или репаративни пристапи?

Замислете ја следнава ситуација на која треба да се реагира.

Еден 13-годишен ученик веќе неколку пати, во разни околности, удира друг ученик од одделението. Вообичаените училишни интервенции не помагаат и ваквото однесување не престанува. Родителите на жртвата одат во полициската станица и сакаат да поднесат пријава против другиот ученик. Еден од плановите за реакција на училиштето е да се користи репаративна правда (види Глава 3) при вакви ситуации. Полицискиот службеник и директорот на училиштето се состануваат да разговараат дали треба да се користи репаративен пристап. Ако се согласат родителите на жртвата, тогаш нема да се оди по патот на кривичното право, туку ќе се оди по патот на репаративната правда.

Споредете ги двете алтернативи:

Пристапот на кривичното право	Пристапот на репаративната правда
Ќе го уапсат ученикот.	Репаративниот процес се договара на подготвителен состанок со сите заинтересирани.
Ќе земат изјави во полициската станица.	Се одржува конференција каде што фактите и емоциите се јасни.
Случајот најверојатно нема да стигне на суд.	Исходите заедно се договараат.
Ќе го предупредат ученикот и ќе се води официјално полициско дело.	Договорот ги обврзува учениците, семејствата и училиштето.
Многу време ќе помине од прекршокот до конечниот исход.	Сè е готово за една недела.

Ако се случи нешто слично во вашето училиште, размислете дали е репаративниот пристап соодветна реакција. Би можеле да дискутирате за:

- Кои биле емотивните реакции на момчињата и на нивните семејства при разгледувањето на двата пристапи?
- Кои исходи ги посакува вашата училишна заедница и по кој пат би се постигнало најмногу?
- Кој пат би го одбрале вие ако:
- „ударите“ се поединечни удари по телото,
- „ударите“ се тупаници и клоцање додека е детето легнато на земја,
- „ударите“ се силни и доволно долготрајни за да ѝ се нанесе доволно сериозна повреда на жртвата.

Итна интервенција

Наставникот ги оценува ставовите и вештините

Кога работи со ученици што се насилни или агресивни, учителите ги водат низ низа предвидливи и познати последици, а се обезбедуваат можности за решавање на проблеми, поставување на цели, развој на вештини и за компензација. Вршењето на итната интервенција може да им се даде на извршните или на номинираните наставници или алтернативно, секој наставник во училиштето може да ги научи овие важни стратегии. Вредностите, ставовите и вештините потребни при работење со насилни ученици, вклучуваат:

- почитување – неутралност, грижа за човековото достоинство, јазик на почитување,
- емпатија преку разбирање на емоционалните вознемирувања, насилството, развојот на учениците и медицинските состојби како што е синдромот Аспергер,
- оптимизам – доверба во способноста на ученикот да ги надградува своите социјални и емоционални вештини,
- покажување смиреност, контрола и решавање проблеми,
- постојаност на реакциите,
- емоционално подучување и емоционална прва помош,
- изведување на итно интервју – емоционална контрола, разјаснување на вредностите, решавање на проблемите, поставување цели, развивање вештини, последици и компензација,
- посредување,
- необвинувачки пристапи кон малтретирањето,
- компензирање.

Дали одговара овој модел на вашата училишна средина?

Активност 7.12: План за реакција

Потребите на вашето училиште.

Одговорите на следниве прашања може да го подобрат вашиот план за реакции.

- Дали се проблем во училиштето насилството или злоупотребата? Каде се случуваат? Кој е вклучен? Што кажуваат податоците? (види Глава 2 за повеќе информации за податоците)
- Дали директорите, наставниците и родителите ги водат учениците со почитување?
- Дали има сеопфатна училишна дисциплинска политика?
- Дали практикуваат наставниците ефективни стратегии на подучување засновани на истражување?
- Дали се превентивните програми како социо-емоционалниот развој и водство од врсниците дел од редовната училишна програма?
- Дали се применуваат стратегии за следење на несоодветно однесување? Дали постапките за прибирање податоци и управување се едноставни за употреба?
- Дали соработувале персоналот, родителите и учениците при развивањето на тоа што се очекува од однесувањето, вклучувајќи права, одговорности и последици?
- Дали се јасни плановите за реагирање на насилство и дали им се претставени на сите?
- Дали се достапни наменетите програми за учениците идентификувани со социо-емоционални дефицити?
- Кога тешкотиите продолжуваат, дали се вклучуваат родителите уште во почетната фаза и дали се поддржуваат во барањето совети од надворешни агенции?

Ревидирање

Систематското следење и оценување на програмите преку собирање податоци и анализирање се клучни за фокусирањето на тековната реакција на насилството. Едноставните и практични начини на собирање податоци помагаат персоналот да го изведе овој важен чекор. Внимателното следење на игралиштата дозволува воведување јасни процедури, и е основата за повратните информации што ѝ се презентираат на пошироката заедница. Следењето има и ограничувачка улога, учениците што знаат дека некој ги набљудува се приспособуваат и го следат своето однесување. Види Глави 2 и 5 за поцелосен опис на тоа како можат ревидирањето и следењето да го збогатат училишното планирање.

Охрабрувачки зборови

Првите неколку месеци, а можеби и години, од спроведувањето на планот за реакции кон насилни чинови може да се навистина интензивни и напорни, во зависност од затекнатите нивоа на насилство. Полесно е ако оваа интензивна фаза на внимателно следење и итни реакции се доживува како привремено целисходно средство, транзициска фаза што води до посредена ера. Исто така, не очекувајте сè да направите наеднаш и нека ве охрабрува фактот дека секој направен чекор ги намалува насилството и злоупотребата, особено во првите години од школувањето на учениците. Училишните заедници треба да веруваат дека ниту е неизбежно ниту е прифатливо насилството, и дека преку примена на соодветна култура и насочување, може значително да се елиминираат од училиштето.

Реакцијата на вашето училиште, секако ќе биде индивидуална, но во развивањето на вашиот оригинален профил, треба да одредите какви обуки ви требаат во две области:

- Проактивно: што треба училиштето кај персоналот и кај учениците за да се создаде атмосфера во која ќе биде помалку веројатно да се појави насилство?
- Реактивно: ако се случи насилство, дали е вашиот одговор проактивен, ненасилен и насочен кон решавање на проблемите? Дали ги подучувате на повеќе проактивни вештини учениците што можат да реагираат насилно?

Библиографија

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., and West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: Fulton
- Ananiadou, K. and Smith, P.K. (2002). "Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries." *Criminal Justice*, 2, 471-491
- Antidote (2003). *The emotional literacy handbook: promoting whole-school strategies*. London: Fulton
- Arnett, J. (1992). "Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective." *Developmental Review*, 12, 339-373
- Astor, R.A., Benbenishty, R. and Marachi, R. (2004). "Violence in schools", in P.A. Meares (ed.), *Social work services in schools* (4th edition), 149-182, New York: Allyn and Bacon
- Atria, M. and Spiel, C. (2003). "The Austrian situation: many initiatives against violence, few evaluations", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*, 83-99. London: Routledge Falmer
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bemak, F. and Keys, S. (2000). *Violent and aggressive youth: intervention and prevention strategies for changing times*. California: Corwin Press Inc.
- Benbenishty, R. and Avi Astor, R. (2003). "Violence in schools: the view from Israel", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge-Falmer
- Benbenishty, R. and Astor, R.A., in press. *School violence embedded in context*. Oxford: Oxford University Press
- Bongers, C. (2001). "Tackling violence in schools: a report from the Netherlands", presented at the EC Connect Project UK-001 (Tackling Violence in Schools on a European-wide Basis) European Conference, Goldsmiths' College, London, 6-8 April
- Bongers, C., Prior, F. and Walraven, G. (2003). "From combating bullying and violence to fostering pro-social behaviour: a report from the Netherlands", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge-Falmer
- Byrne, B. (1987). *A study of the incidence and nature of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school*, unpublished Master's thesis, Trinity College, Dublin
- Canadian Safe School Network. *Violence in our schools: a pointed discussion*. E-mail: cssn@interlog.com
- Carlson, H.M. and Casavant, C.M. (1995). "Education of Irish Traveller children: some social issues", *Irish Journal of Psychology*, 16:2, 100-116
- ChildLine in Partnership with Schools (CHIPS): <<http://www.childline.org.uk>>
- Cook, T.D. and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally
- Council of Europe (2003). *Violence in schools – a challenge for the local community*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Council of Europe (2005). *Preventing school violence – a handbook for local partnerships*, Doc. PAEV(2005)12E, Action programme "Children and violence"
- Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M.J. and Laver, R. (1994a). *Co-operative group work in the multi-ethnic classroom*. London: David Fulton
- Cowie, H., Smith, P. K. and Boulton, M. (1994b). *Cooperation in the multi-ethnic classroom*. London: David Fulton.
- Cowie, H., Sharp, S. (1996). (eds.) *Peer counselling in schools*. London: David Fulton
- Cowie, H. and Wallace, P. (1998). *Peer support: a teacher's manual*. London: the Prince's Trust
- Cowie, H. (2000). "Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying", *Aggressive Behaviour*. 26, 85-97
- Cowie, H., Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. London: Sage
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Ctianham, P. and Smith, P.K. (2002). "Knowledge, use of and attitudes towards peer support". *Journal of Adolescence*, 25:5, 453-467
- Cowie, H., Dawn, J. and Sharp, S. (2003). "School violence in the United Kingdom – addressing the problem", in P.K. Smith (ed.) *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. and Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: a practical guide for schools*. London: Sage.

Библиографија

- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. and Zacharias, R. (1998). "The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 5, 653-662
- Davis, L. (1998). *Research project report. School councils and pupil exclusions*. School Council UK
- Debarbieux, E. and Blaya, C. (2001). (eds.) *La violence en milieu scolaire: dix approches en Europe* [Violence in schools: Ten approaches in Europe]. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Debarbieux, E. and Blaya, C. (2001). (eds.) *Violence a l'école et politiques publiques* [Violence in schools and public policies]. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Debarbieux, E., Blaya, C. and Vidal, D. (2003). "Tackling violence in schools. A report from France", in P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*, 17-32. London and New York: Routledge Falmer
- Department of Education and Science (1993). *Report of the Special Education Review Committee*. Dublin: the Stationery Office
- Department of Education and Science (1995). *Charting our education future. The White Paper on education in Ireland*. Dublin: Government Publications
- Department of Education and Science (1999). *Guidelines on violence in schools*. Dublin: the Stationery Office
- DfES (1989). Department for Education and Skills. *Discipline in schools: report of the Committee of Inquiry*, chaired by Lord Elton. London: HMSO
- DfES (2002). Department for Education and Skills research report 456: "What works in developing pupil's emotional and social competence and well-being"
- DfES (2004). English Department for Education and Skills
- Donnellan, A.M., LaVigna, G.W., Negri-Shoultz, N. and Fassbender, L.L. (1988). *Progress without punishment: effective approaches for learners with behaviour problems*. New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. and Bosworth, K. (1997). "Nine critical elements of promising violence prevention programs", *Journal of School Health*, 67(10), 409-414
- Education Leeds website: <<http://www.educationleeds.co.uk/development>>
- Encarta (1999). *Encarta World English Dictionary*. London: Bloomsbury Publishing
- Farrell, S., Hartop, B., Tyrell, J. (1998). *Six of the best: an interim report of a survey on the impact of peer mediation training in six primary schools in Northern Ireland*. University of Ulster
- Fernandez, I., Villaoslada, E. and Funes, S. (2002). *Conflicto en el Centro Escolar*. Madrid: Catarata
- Fullan, M.G. (1999). *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. (chapters 4 and 5), London: Cassell
- Glendenning, D. (1999). *Education and the law*. Dublin: Butterworths
- Goleman, D (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury
- Godsil, A. (2002). "Peer mediation and its potential for reducing the incidence of bullying in schools", in *Proceedings of the second national conference on bullying and suicide in schools*. Tralee, Co. Kerry, 28-29 November
- Gray, J., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., and Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Buckingham: Open University Press
- Hanewinkel, R. (2004). "Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach", in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, R. (1992). "Tokenism to citizenship", in Symons, G. (1998), *Making it happen: agenda 21 and schools*. Surrey: WWF
- Hawker, D.S.J. and Boulton, M.J. (2000). "Twenty years' research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 4, 441-455
- Henderson, D. (2003). "Primary seniors help improve relationships." *Times Educational Supplement*, 12 December 2003. London TES
- Hromek, R. (2004). *Planting the peace virus: early intervention to prevent violence in schools*. Bristol: Lucky Duck Publishing
- ICCRM (2002). International Centre for Conflict Resolution and Mediation. *The Pacific Path Programme: Conflict resolution in elementary school and conflict resolution in preschool*. ICCRM: <<http://www.iccrm.com>>

Библиографија

- Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1995). "Why violence prevention programmes don't work – and what does." *Education Leadership*, February, 63-68
- Jordan, R. (1999). "Ireland: national activities, programmes and policies", in *Policies in the member states on safety at school and on measures to counter violence in schools*. European Commission
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. and Rantanen, P. (1999). "Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey." *British Medical Journal*, 319, 348-351
- Lawlor, M. (2002). "The 'cool school' response to school bullying." *Proceedings of the second national conference on bullying and suicide in schools*. Tralee, Co. Kerry, 28-29 November
- Lykken, D.T. (1968). "Statistical significance in psychological research." *Psychological Bulletin*, 70, 151-159
- Maden, M. and Hillman, J. (1996). "Lessons in success" in *Success against the odds*. National Commission on Education. London: Routledge
- Maines, G. and Robinson, B. (1992). *Michael's story: the "no blame" approach*. Bristol: Lame Duck Publishing
- Maslow, A.H. (1968). *Towards a psychology of being*. New York: Van Nostrand
- Mayer, G.R., Sulzer-Azaroff, B. (1990). "Interventions for vandalism", in G. Stoner, M.R. Shinn, and H.M. Walker (eds.) *Interventions for achievement and behaviour problems, Monograph*, 559-580. Washington, DC: National Association of School Psychologists
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. and Cowie, H. (2003). "Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools", *Aggressive Behavior*, 29, 1, 1-14
- Minton, S.J., O'Moore, A.M., Cahill, K. Lynch, J., McGuire, L. and Smith, M.J. (2005). "A review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying at school in the EU member states." Project commissioned by and submitted to the European Commission (Directorate-General Justice and Home Affairs, Unit B1: Police and Customs Co-operation and General Crime Prevention)
- Morgan, D.L. and Morgan, R.K. (2001). "Single-participant research design." *American Psychologist*, 56, 119-127
- Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning disabilities*. Leicester: British Psychological Society
- National Strategy on Community Safety and Crime Prevention (Government of Canada) (2004). Fact sheet on bullying: <http://www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/bullying>
- Naylor, P. and Cowie, H. (1999). "The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils." *Journal of Adolescence*, 22, 4, 467-479
- NSPCC 2004. National Society for the Prevention of Cruelty to Children. *Peer support manual*. London: NSPCC
- Ní Ighile, M. (1992). *Bullying and the special class*, unpublished B.ed. thesis, Trinity College, Dublin
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (1997). "Bully/victim problems at school: knowledge base and an effective intervention programme." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 191-201
- Olweus, D. (1999a). "Sweden" in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, 2-27. London and New York: Routledge
- Olweus, D. (1999b). "Norway", in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, and P. Slee, P. (eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge
- Olweus, D. (2004). "The Olweus bullying prevention program: design and implementation issues and a new national initiative in Norway", in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby, (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press
- O'Moore, A.M. and Hillery, B. (1989). "Bullying in Dublin schools". *Irish Journal of Psychology* 10:426-441
- O'Moore, A.M. (1997). "Foreword: bullying behaviour in schools". *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 135-137
- O'Moore, A.M., Kirkham, C. and Smith, M. (1997). "Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141-169
- O'Moore, A.M. and Kirkham, C. (2001). "Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour." *Aggressive Behaviour* 27, 269-283
- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2002). Tackling violence in schools in Norway: an evaluation of the "broad approach", available at: <<http://www.gold.ac.uk/connect>>
- O'Moore, A.M. (2003). "The relationship between workplace bullying and suicide", paper presented at the Conference on

Библиографија

Workplace Bullying, Stress and Suicide, 18 October

- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2003a). "The hidden voice of bullying", in M. Shevlin and R. Rose (eds.), *Encouraging voices: respecting the insights of young people who have been marginalised*. Dublin: National Disability Authority.
- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2003b). "Reshaping young people's attitudes towards aggression and bullying: towards a nationwide intervention in Irish schools." Presented at the 4th International Conference of Ph.D Students, University of Miskolc, Hungary, 11-17 August
- O'Moore, A.M. and Minton, S.J. (2005). *Dealing with bullying in schools: a training manual for teachers, parents and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar que es y como abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia
- Ortega, R. (2001). "The Seville project against school violence: an educational intervention model of an ecological nature", in E. Debarbieux and C. Blaya (eds) *Violence in schools: ten approaches in Europe*. Paris: ESF
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D. and Ramsey, E. (1989). "A developmental perspective on anti-social behavior." *American Psychologist*, 44, 329-335
- Pearson, G. (1983). *Hooligan: a history of respectable fears*. London: Macmillan Press
- Pellegrini, A.D. and Bartini, M. (2001). "Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions." *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163
- Pikas, A. (2002). "New developments of the shared concern method." *School Psychology International*, 23, 307-326
- Potter, D., Reynolds, D. and Chapman, C. (2002). "School improvement for schools facing challenging circumstances." *School Leadership and Management* 22(3), 243-256
- Rigby, K. (1998). "Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children." *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15, 1, 45-61
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Robson and Smedley (1996). "First things first." *Roehampton Teaching Studies*
- Roland, E. (2000). "Bullying in school: three national innovations in Norwegian schools in 15 years." *Aggressive Behaviour*, 26:1, 135-143
- Roland, E., Bjørnsen, G. and Mandt, G. (2001). "Tackling violence in schools: a report from Norway", presented to the EC CONNECT Initiative UK-001: Tackling Violence in Schools on a European-Wide Basis Symposium, Goldsmiths College, London, 6-8 April
- Roland, E. and Munthe, E. (1997). "The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools." *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 233-247
- Roland, E. and Galloway, D. (2002). "Classroom influences on bullying." *Educational Research*, 44, 299-312
- Roland, E. and Galloway, D. (2004). "Is the direct approach to reducing bullying always the best?," in P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby, (eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimer, P., Ousten, J. and Smith, A. (1979) *Fourteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. and Kaukiainen, A. (1996). "Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group." *Aggressive Behavior*, 22, 1-5
- Salmivalli, C., Kankinen, A., Kaistanemi, L. and Lagerspetz, K. M. J. (1999). "Self-evaluated, self-esteem, peer-evaluated self-esteem and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations." *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. London: Institute of Education/Office for Standards in Education
- Schafer, M and Korn, S (2003). "Numerous programmes – no scientific proof", in P.K. Smith (ed.) *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer
- Scherer-Thompson, J. (2002). *Peer support manual*. London: Mental Health Foundation
- Schon, D. (1982). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Shaughnessy, J. and Jennifer, D. (2003). "An evaluation of checkpoints for schools." Report for Birmingham LEA. P.K. Smith (ed.) (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer

Библиографија

- Smith, P.K. and Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. and Liefvooghe, A. (2002). "Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison." *Child Development*, 73, 4, 1119-1133
- Smith, P.K. (ed.) 2003. *Violence in schools: the response in Europe*. London and New York: Routledge Farmer.
- Smith, P.K., Ananiadou, K. and Cowie, H. (2003). "Interventions to reduce school bullying." *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599
- Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (2005). (eds.) *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press
- Soløy, M. (1998). "Gran skole fant medisiner mot hverdagsvold." [Gran School has found the antidote to daily violence.] *Aftenposten*, Friday 27 November
- Stacey, H. (2000). "Mediation and peer mediation", in H. Cowie and P. Wallace, *Peer support in action*. London: Sage
- Stevens, V., Van Oost, P. and de Bourdeaudhuij, I. (2004). "Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation", in P.K. Smith, D. Pepler and K. Rigby(eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press
- Suckling, A. and Temple, C. (2002). *Bullying: a whole-school approach*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Underwood, M. K. (2002). "Sticks and stones and social exclusion: aggression among girls and boys", in P.K. Smith and C.H. Hart (eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell
- United Nations (1991). United Nations Convention on the Rights of the Child. *Innocenti Studies*. Florence: Unicef
- Varnava, G. (2000). *Towards a non-violent society: checkpoints for schools*. London. National Children's Bureau
- Varnava, G. (2002). *How to stop bullying in your school: a guide for teachers*. London: David Fulton
- Vettenburg, N. (1999). "Violence in schools. awareness-raising, prevention, penalties, general report", in *Violence in schools, awareness-raising, prevention, penalties*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Vettenburg, N. and Huybregts, I. (2001). "Anti-social student behaviour and feelings of unsafety among teachers." Presentation at the International Conference on Violence in Schools and Public Policies, Paris, 5-7 March
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. and Bukowski, W.M. (1997). "Disruptiveness, friend's characteristics and delinquency in early adolescence." *Child Development*, 68, 676-689
- Vygotsky, L.S. (1976). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Weare, K. and Gray, G. (2003). "What works in developing children's emotional and social competence and well-being?", DFES Research report 456, The Health Education Unit, Research and Graduate School of Education, University of Southampton
- Welsh, W.N., Greene, J.R. and Jenkins, P.H. (1999). "School disorder: the influence of individual, institutional and community factors". *Criminology*, 37, 73-115
- WHO fi-006. World Health Organisation: <<http://www.health.fi/connect>>
- Wolke, D., Samara, M. and Woods, S. (in prep.). "Creating characters and social relationships of those involved in bullying: description and implications for new approaches to intervention." Submitted manuscript, University of Bristol
- Young, M. and Commins, E. (2002). *Global citizenship*. Cambridge: Chris Kingston Publishing

За авторите

Крис Гитинс, координаторот, е главен советник за подобрување на однесувањето, посетеноста на наставата, како и за намалување на насилството во училиштата во Министерството за образование и за вештини на Англија.

Професор Петер К. Смит е раководител на Одделот за училишни и за семејни студии при колеџот Голдсмитс, Универзитет на Лондон (*Goldsmiths College, University of London*). Неговата книга „Насилството во училиштата: реакцијата на Европа“ е најновото видување на работите во ова поле.

Петер Галвин е постар образовен психолог, кој работи за Образование Лидс (*Education Leeds*). Тој е автор на книги за справување со однесувањето и создавач на базата на податоци на Лидс, како и на инструментот за ревидирање на училишното однесување и на посетеноста на наставата.

Д-р Џули Шонеси е главен предавач во Училиштето за првично образование за наставници (*School of Initial Teacher Education*), Универзитет на Сури (*University of Surrey*), Роухемптон (*Roehampton*). Таа е програмски претседавач за последипломскиот сертификат за основно образование (*PGCE Primary Programme*) и е основачки член на Опсерваторијата на ОК.

Џули Кејси е овластен психолог и консултант за емоционална писменост. Таа е член на тимот што ја развива Националната стратегија за однесување и за посетеност на наставата за основно образование во Англија.

Професор Хелен Кауи е професор за ментално здравје на млади лица и директор на Опсерваторијата за промовирање на ненасилство во Европскиот институт за здравје и медицински науки при Универзитетот на Сури.

Професорката Мона О'Мур, раководител на одделението за образование (основач и координатор) и *Стефан Џејмс Минтон* (*Stephen James Minton*) (образовен истражувач) работат заедно во Центарот за истражување и ресурси против малтретирањето, при Колеџот Тринити (*Trinity College*), Даблин.

Џорџ Робинсон и *Барбара Мејнс* се основачи и сопственици на Издаваштвото „Лаки Дак“ (*Lucky Duck Publishing*), и пишуваат и издаваат широк избор на книги во оваа област од развојот на учениците. *Робин Хромек* работи во Австралија како образовен психолог. Заедно имаат неколку животни искуства во образовната психологија, училишното водство, обучувањето наставници, консултирањето и подучувањето на предметот справување со однесувањето.

Додаток: Децата и насилството

Програмата за активности „Децата и насилството“ е дел од пошироката иницијатива на Советот на Европа, „Градење на Европа за и со децата“, чија цел е да ја рационализира перспективата на детските права во сите активности на организацијата.

Во сите земји-членки на Советот на Европа, децата се жртви на најлошиот вид насилство и повреда на нивните човекови права. Има многу добри причини зошто разгледувањето на прашањето за почитување на детските права и нивното право за заштита против насилството е приоритет на владите во речиси сите земји членки. Сите ја ратификуваат Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето и се очекува да развијат национални акциони планови за да обезбедат целосно спроведување.

Насилството што влијае врз децата е тесно поврзано со пошироките форми на насилство и на организираниот криминал. Насилството влијае врз децата во училиштето, во институциите каде што се сместени и во семејствата. Децата исто така се жртви на глобални проблеми како што е тргувањето со луѓе, дрога, тероризам, вооружени конфликти сајберкриминал.

Комплексноста на прашањата за кои станува збор бара сеопфатна стратегија со која ќе се координираат напорите на сите клучни актери и ќе се мобилизираат сите достапни ресурси. Така, целите на програмата се:

- промовирање и обезбедување на примената на овие права на децата и на нивната заштита против сите форми на насилство,
- директното вклучување на деца и млади луѓе во политиките против насилството,
- заокружување на стратегии за практично дејствување што се однесуваат на разни контексти и видови на насилство врз децата; идентификувани се пет области за интервенирање: семејството, училиштето, домовите, заедницата, сексуалното искористување и злоупотребата на децата,
- заокружување национални стратегии за превенција,
- изработка на предлози за локални, интегрирани стратегии за спречување,
- подигнување на свеста и ширење информации за правата на детето.

Продажни агенти за изданијата на Советот на Европа

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA 50, avenue
A. Jonnart B-1200 BRUXELLES 20 Tel.:
(32) 2 734 0281 Fax: (32) 2 735 0860 E-
mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21 CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364 Fax: (420) 2 683
30 42 E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct Fiolstaede 31-33 DK-1171
COPENHAGEN K Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94 E-mail:
info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilauk@stockmann.fi
<http://www.akatilauk.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg) Palais de
l'Europe F-67075 STRASBOURG Cedex Fax: (33)
03 88 52 91 21 E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag August-Bebel-Allee 6 D-53175
BONN Tel.: (49) 2 28 94 90 20 Fax: (49) 2 28 94
90 222 E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann 28, rue
Stadiou GR-ATHINA 10564 Tel.:
(30) 1 32 22 160 Fax: (30) 1 32 30
320 E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni Via Duca di
Calabria 1/1, CP 552 I-50125 FIRENZE Tel.: (39)
556 4831 Fax: (39) 556 41257 E-mail:
licos@licosa.com <http://www.licos.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale
Publikaties
b.v. MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7482 BZ HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
<http://www.delindeboom.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel PO Box
84, Blindern N-0314 OSLO Tel.: (47) 22 85 30
30 Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Gl/owna Ksi, egarnia Naukowa im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7 PL-00-068
WARSZAWA Tel.: (48) 29 22 66 Fax: (48) 22 26
64 49 E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA Castelló 37 E-28001
MADRID Tel.: (34) 914 36 37 00 Fax: (34) 915
75 39 98 E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

Adeco – Van Diermen Chemin
du Lacuez 41 CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73 Fax: (41)
21 943 36 05 E-mail:
info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
2036 Albany Post Road
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex
Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39
10 – E-mail: publishing@coe.int – Website:
<http://book.coe.int>

Повеќето училишта се безбедни места за децата, но тоа не значи дека членовите на училишната заедница цело време живеат и учат во хармонија. Насилството врз децата може да има разни форми, вклучувајќи и физичка и вербална злоупотреба и малтретирање. Ова е практичен прирачник што може да го користат училиштата при обучувањето на персоналот во техники за намалување на насилството. Особено разгледува две прашања: како да се воспостави и да се одржи средина за учење каде што насилството не се толерира и како да се реагира на насилството кога ќе се случи за да се заштити оваа средина.

Секоја глава покрива важен дел од училишната политика, ги опишува проблемите и предлага активности што треба да се вклопат во една програма за обука направена според потребите на разните групи персонал. Тие вклучуваат наставници, но и сè поголем број помошен персонал во европските училишта.

За училишните раководители, администратори и наставни кадри, овој прирачник е корисно дополнување на ресурсите за намалување на насилството во училиштата во нивната земја.



www.coe.int

Советот на Европа има 46 земји-членки, кои буквално го покриваат целиот европски континент. Се стреми кон развивање заеднички демократски и правни принципи врз основа на Европската конвенција за човековите права и други референтни текстови за заштитата на поединците. Уште од основањето во 1949 г., по завршувањето на Втората светска војна, Советот на Европа претставува симбол на помирување.

<http://book.coe.int>

Издаваштво на Совет на Европа