

# **Reducerea violenței în școală – Un ghid al schimbării**

Coordonare: Chris Gittins

Consilier principal al guvernului privind ameliorarea comportamentului,  
frecvență și reducerea violenței în școală  
Regatul Unit

Construirea unei Europe cu și pentru copii:  
Programul de acțiune „Copiii și violența”

Consiliul Europei

Ediția în limba engleză:

*Violence reduction in schools – How to make a difference*

*A handbook*

ISBN-10: 92-871-5870-3

ISBN-13: 978-92-871-5870-3

Opiniile exprimate în prezenta publicație aparțin autorului; ele nu le reflectă în mod necesar pe cele ale Consiliului Europei.

Toate drepturile sunt rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă, înregistrată sau transmisă, sub orice formă sau prin orice mijloc fie: electronic (CD-Rom, Internet, etc.), mecanic, fotocopiere, înregistrare sau orice altă modalitate, fără autorizarea scrisă prealabilă a Diviziei de Publicații, Direcția de Comunicare și Cercetare.

Coperta: Atelierul de creație grafică al Consiliului Europei,

Pornind de la o imagine a Getty Images

Macheta: POA, Consiliul Europei

Consiliul Europei

F-67075 Strasbourg CEDEX

<http://book.coe.int>

ISBN-10: 92-871-5870-3

ISBN-13: 978-92-871-5870-3

© Consiliul Europei, ianuarie 2006

Versiunea în limba română, octombrie 2007

ISBN: 978-973-0-05276-3

# Cuprins

	<i>Pagina</i>
<b>Introducere</b>	
Chris Gittins .....	5
<b>Capitolul 1 – Primii pași</b>	
Lupta împotriva violenței în școală: o perspectivă europeană <i>Peter K. Smith</i> .....	11
<b>Capitolul 2 – Mai departe</b>	
Rolul auditului școlar în prevenirea și reducerea actelor de violență <i>Petern Galvin</i> .....	23
<b>Capitolul 3 – Alegerea și aplicarea unei politici</b>	
Crearea unui climat de conviețuire armonioasă în școală prin intermediul politicilor unității de învățământ <i>Julie Shaughnessy</i> .....	41
<b>Capitolul 4 – Ce ar trebui predat?</b>	
Curricula școlară, un instrument de luptă împotriva violenței <i>Julie Casey</i> .....	53
<b>Capitolul 5 – Implicarea elevilor</b>	
Elaborarea de strategii puse în aplicare de elevi pentru diminuarea violenței <i>Helen Cowie</i> .....	69
<b>Capitolul 6 – Protejarea copiilor</b>	
Oferirea unui mediu școlar mai sigur <i>Mona O'Moore și Stephen James Minton</i> .....	83
<b>Capitolul 7 – Susținerea personalului școlar</b>	
Un sistem de pregătire: plantarea germenului păcii – promovarea conviețuirii armonioase <i>George Robinson, Barbara Maines și Robyn Hromek</i> .....	99
<b>Bibliografie</b> .....	113
<b>Autorii</b> .....	123
<b>Anexe – Copiii și violența</b> .....	125



# Introducere

## Publicul țintă al acestui manual

Prezentul manual, redactat pentru Consiliul Europei, își propune să-i ajute pe decidenți și, într-o manieră generală, pe actorii din educație să pună în aplicare decizii coerente în materie de sensibilizare, prevenire și menținere a ordinii pentru a lupta împotriva violenței în viața de zi cu zi.

El răspunde, în mod special, intenției exprimate de Consiliu, de a elabora un manual care să conțină exemple de bune practici privind punerea în aplicare a strategiilor de prevenire a violenței în școală, conform concluziilor Conferinței (2-4 decembrie 2002) privind parteneriatele locale pentru prevenirea și lupta împotriva violenței în școală (Consiliul Europei 2003).

Acest manual este destinat utilizării în toate unitățile de învățământ școlar la nivel primar, secundar și în învățământul specializat. El se adresează ansamblului actorilor din educație, respectiv nu numai profesorilor și directorilor unităților de învățământ, ci și numărului în creștere al profesioniștilor care sprijină elevii în cadrul școlii. În realitate, această lucrare se va dovedi utilă tuturor persoanelor care doresc ameliorarea funcționării școlii în general, sau a unității lor de învățământ în special, pentru a crea o comunitate în care să predomine securitatea și înțelegerea și în care procesul de învățământ să se poată desfășura într-un mediu fără represiuni, intimidări și violență.

## Utilitatea acestei lucrări pentru orice persoană interesată de conviețuirea armonioasă în școală

În capitolul 1, am ales să definim violența, ca fiind tot ceea ce se opune „convivencia”, termen împrumutat din spaniolă care înseamnă „capacitatea de a trăi împreună în armonie”. Această definiție susține și descrie cei doi piloni principali ai oricărei strategii în favoarea luptei împotriva violenței în școală, și anume:

- stabilirea și menținerea unui mediu de studiu în care violența nu este tolerată pentru a menține în mod constant o cultură a conviețuirii armonioase;
- răspunsurile care trebuie date violenței când aceasta se manifestă, pentru a apăra principiul conviețuirii armonioase.

Aceste două elemente nu pot fi puse în aplicare decât în cadrul unui parteneriat cu autoritățile locale. Studiile la care se referă prezentul manual

arată că majoritatea școlilor din Europa reprezintă un adăpost al păcii și securității pentru elevi. Dar, când va fi necesar să se reducă totuși violența, acest lucru nu se va putea face decât prin împărțirea responsabilităților în societatea în care trăiesc copiii.

În consecință, acest manual ar trebui să intereseze toți membri, comunității școlare la nivel local, în special pe administratorii și responsabili colectivităților. Fără această acțiune locală, copiii se vor confrunta cu două norme distincte, în interiorul și în exteriorul școlii și nu vor putea pune în practică ceea ce au învățat. Școala lor devine astfel o „oază” de conviețuire armonioasă, într-o societate din ce în ce mai violentă.

Correspondentul său, *Manualul pentru dezvoltarea parteneriatelor locale privind prevenirea violenței în școală* (Consiliul Europei, 2005) stărnește interesul tuturor unităților de învățământ. Aceste două manuale ar putea fi utilizate împreună pentru a pune în practică programe de ameliorare a conviețuirii armonioase în școală.

## **Utilitatea acestui manual pentru școli**

Studiile realizate pe niveluri de violență în școală (a se vedea capitolul 1) nu permit stabilirea într-un mod hotărâtor a faptului că fenomenul ia amploare în unitățile de învățământ școlar din Europa, chiar dacă, în toate țările, mijloacele de comunicare în masă pot transmite o părere contrară. În consecință, acest manual nu se vrea un răspuns la o situație de criză.

Cu toate că sfaturile și sprijinul răspund unei nevoi universale, acesta din urmă variază în funcție de situațiile locale și regionale, ceea ce face dificilă generalizarea. Aici este imposibil de avut în vedere toate nevoile, în special atunci când copiii sunt expuși gravelor conflicte din societate care dau naștere actelor de violență sau atrocităților războiului.

Școlile sunt în general considerate ca agenți ai schimbării sociale: ele trebuie, deci, să-și fixeze norme și idealuri mai ridicate față de cele care sunt răspândite în colectivitatea căreia ele aparțin. În consecință, unitățile de învățământ de calitate caută să-și amelioreze conviețuirea armonioasă potrivit metodelor axate pe soluții (a se vedea capitolul 4), chiar dacă, singura soluție viabilă este tocmai o schimbare în societate. În acest sens, acest manual privește problema dintr-o perspectivă realistă. Într-adevăr, violența este omniprezentă în societate. Astfel, școlile ar trebui să-și aleagă cu atenție acțiunile pe care le conduc pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care ele le-au identificat, în limita posibilităților lor, pentru a nu încerca imposibilul.

De asemenea, sunt propuse metode care permit concentrarea eforturilor asupra celor mai eficiente acțiuni, prin punerea în comun a ideilor care au dat rezultate bune în alte locuri, prin prezentarea studiilor de caz, a mărturiilor și a diverselor cercetări.

Studiile realizate în Europa prezintă un număr crescut de inițiative naționale și locale care abordează problemele privind violența și oferă susținere școlilor în acest domeniu. Scopul acestei lucrări nu este de a prezenta aceste inițiative; cu toate acestea, am inclus câteva exemple de bune practici, care pot încuraja personalul școlar să-și aprofundeze cercetările la nivel local, prin site-uri web și prin intermediul bibliografiei care le-a fost furnizată.

## Ce ajutor oferă manualul?

Diferite capitole acoperă marile probleme la care școlile trebuie să răspundă, dacă ele doresc să-și revizuiască și să-și amelioreze practicile lor actuale. Nu există o „soluție miracol” pentru a reduce violența. Cu toate acestea, experiența dobândită în diferite țări europene arată că pentru reducerea efectivă a nivelului de violență trebuie:

- adoptată o abordare coerentă și globală bazată pe convingeri și principii comune;
- analizat modul în care școala este organizată pentru a menține un climat de conviețuire armonioasă;
- prevăzut un ansamblu de ameliorări care trebuie aduse: soluția este rareori simplă și unică;
- supravegheată punerea în aplicare și monitorizarea planului de ameliorare, inclusiv învățarea competențelor sociale, afective și comportamentale;
- reacționat cu eficacitate la manifestările de violență prin acțiuni care au ca scop să evite reapariția lor.

De asemenea, se dovedește că școlile care obțin rezultate bune în ceea ce privește conviețuirea armonioasă, sunt cele care țin cont de părerile elevilor și care îi implică în toate etapele procesului. Puși în valoare și încurajați, elevii devin actorii cei mai influenți și cei mai motivați în sensul ameliorării.

Unitățile eficiente de învățământ veghează, de asemenea, ca adulții responsabili să fie pentru elevi un model de urmat și stabilesc prin cuvintele și actele lor, normele de comportament în școală.

## Cum ar trebui folosit acest manual?

Acest manual este destinat să ajute școlile să pună în practică politicile instituționale care să reducă violența; acest lucru cere adoptarea unui demers coerent care să permită elevilor să dobândească competențele sociale, afective și comportamentale necesare pentru a deveni cetățeni capabili să rezolve conflictele fără să recurgă la violență.

El nu încearcă să ofere toate soluțiile. Își propune numai să ajute la ameliorarea conviețuirii armonioase și să reacționeze într-o manieră corespunzătoare la violență, atunci când aceasta se produce. Diferite capitole abordează principalele domenii care trebuie luate în considerare. Fiecare capitol poate fi citit separat, dar este puțin probabil ca o unitate de învățământ să profite pe deplin de subiectele abordate, dacă nu urmărește mai întâi succesiunea capitolelor pentru a identifica o activitate care răspunde în mod deosebit nevoilor sale.

## Sucesiunea de subiecte abordate și relațiile dintre ele

În primul capitol, Peter Smith examinează diversele definiții ale violenței. Sprijinindu-se pe cercetările actuale el scoate în evidență principalele elemente

ale oricărui program care vizează reducerea violenței în școală, precum și principiile fundamentale pe care el se bazează.

În cel de-al doilea capitol, Peter Galvin explică cum să evaluăm violența în școală prin intermediul unui audit. El detaliază apoi interpretarea rezultatelor auditului, indicând metodele de acțiune pentru punerea în practică a unei intervenții. El folosește exemplul unei școli secundare pentru a-și exemplifica propunerea, însă demersul său se aplică tuturor tipurilor de unități de învățământ.

În cel de-al treilea capitol, Julie Saughnessy prezintă elaborarea și punerea în aplicare a politicilor școlare destinate creării sau dezvoltării unei culturi a conviețuirii armonioase în cadrul unității de învățământ. Ea subliniază că este importantă asigurarea unei bune colaborări între școală și părinți, precum și evaluarea progreselor în vederea optimizării planurilor de acțiune.

Acest lucru conduce în mod normal la cel de-al patrulea capitol, în care Julie Casey se bazează pe exemplul programului național de educație a competențelor sociale, afective și comportamentale, pus în practică în Anglia de către Departamentul pentru Educație și Aptitudini (Department for Education and Skills). Acest program abordează, într-adevăr, principalele elemente de integrare în cadrul programelor școlare, care vor ajuta elevii să-și dezvolte aptitudinile personale în rezolvarea conflictelor fără să recurgă la violență. Motivele conținute în acest capitol, care descrie situația unei școli primare, se aplică, în aceeași măsură, tuturor tipurilor de unități de învățământ.

În cel de-a cincilea capitol, Helen Cowie analizează exemplele de bune practici realizate în Europa cu participarea activă a elevilor. Ea comentează eficacitatea rezultatelor obținute ținând cont de acest element esențial al oricărei strategii de reducere a violenței în școală. Acest capitol analizează, de asemenea, strategiile de luptă împotriva agresiunilor de orice tip.

În cel de-al șaselea capitol, Mona O'Moore continuă studiul asupra participării active a elevilor prin analizarea diverselor strategii care vizează asigurarea securității în școli. Interesant că această siguranță nu se realizează simplu printr-o îmbunătățire a clădirilor. Conținutul acestui capitol este consacrat modului în care elevii înșiși se pot implica în crearea propriei lor securități. El analizează, de asemenea, și problema intimidării.

În sfârșit, în cel de-al șaptelea și ultim capitol, George Robinson se referă la pregătirea personalului. El analizează o serie de teme care să fie integrate într-un plan de pregătire și propune exerciții destinate să asocieze într-o manieră activă personalul în lupta împotriva violenței. El concluzionează, indicând etapele prin care trebuie să treacă unitatea de învățământ pentru a pune în practică un ansamblu de strategii privind reducerea violenței.

## **Cum utilizăm activitățile propuse?**

Activitățile prezentate permit cititorului să reflecteze asupra marilor probleme care i se prezintă, oferindu-i posibilitatea de a verifica importanța conținutului fiecărui capitol și de a adapta metodele propuse propriei sale situații. Aceste activități se dovedesc a fi într-adevăr utile în cazul unei lecturi colective a



capitolului deoarece ele dau naștere, în cadrul grupului, unei serii de discuții și unui schimb de opinii privind importanța conținutul capitolului pentru o anumită unitate de învățământ.

Pe de altă parte, activitățile au utilitatea lor pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Activitățile abordate în fiecare capitol pot îmbogăți dezbaterile și pot contribui la îmbunătățirea pregătirii. Toate împreună, activitățile pot conduce într-o școală la realizarea unui acord privind conceperea și punerea în practică a unui plan de ameliorare conform etapelor prezentate în capitole.

## Lecții pentru viitor

Prima lecție pentru viitor se referă la apropierea între teorie și practică și o mai bună diseminare a soluțiilor în toată Europa. În ciuda numeroaselor programe de cercetare, pe cât de valoroase pe atât de erudite – programe bine catalogate, printre altele, de observatoarele europene și britanice împotriva violenței în școală și de publicații precum lucrarea lui Peter Smith: *Violența în școală: răspunsul în Europa* (2003) – cercetarea, așa cum a remarcat Peter Smith, nu pare cătuși de puțin să fi avut repercusiuni în școli.

În consecință, rămâne mereu la fel de necesară apropierea cercetării și practicii în Europa, așa cum a făcut-o de altfel Consiliul European, pentru ca școlile să beneficieze în mod direct de rezultatele cercetării. Cu toate acestea, ar trebui, de asemenea, ca cercetătorii să-și concentreze eforturile asupra nevoilor practicienilor. Aceștia din urmă, din punctul lor de vedere, ar trebui să analizeze și să verifice validitatea strategiilor aparent eficiente și să adapteze soluțiile propuse situației lor specifice.

În această privință, programul VIRIS (Programul de reducere a violenței în școală - „Violence Reduction in Schools Programme”) al Departamentului pentru Educație și Aptitudini (Department for Education and Skills), al Regatului Unit, reunește experiențe foarte diverse din Europa și permite împărtășirea politicilor și practicilor prin intermediul unui program de cooperare cu Ministerul Educației Naționale din Franța. Programul VIRIS analizează rezultatele obținute în materia luptei împotriva violenței de către unitățile de învățământ din Anglia și Europa precum și motivele reușitei soluțiilor găsite. Metodologia adoptată cuprinde o analiză a cauzelor fără de care analiza tendinței nu ar fi decât un instrument practic limitat.

În Anglia această inițiativă va conduce la publicarea de noi directive, adresate tuturor unităților de învățământ și a materialelor de pregătire destinate tuturor categoriilor de personal. Această activitate a evidențiat deja un anumit număr de nevoi comune practicienilor europeni. Pe de altă parte, ei au atenționat echipa responsabilă cu programul de lipsa cunoștințelor referitoare la experiențele reușite în alte țări. Informațiile privind VIRIS și legăturile spre alte inițiative lansate în Marea Britanie privind reducerea agresiunilor se găsesc pe pagina „Comportament și frecvență”<sup>1</sup> a site-ului Departamentului pentru Educație și Aptitudini (Department for Education and Skills): <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>>.

<sup>1</sup> NT: Behavior and Attendance

A doua lecție se referă la activitatea în rețea și la împărtășirea bunelor practici prin întâlniri și schimburi de experiență. Informațiile conținute în acest manual nu reprezintă decât partea vizibilă a practicilor în vigoare în Europa. În ciuda preponderenței inevitabile, în anumite capitole, a exemplurilor luate din experiența englezească și irlandeză, autorii au făcut tot posibilul să raporteze munca lor la contextul școlilor europene. Suntem în mod deosebit recunoscători lui Peter Smith, Helen Cowie și Mona O'Moore pentru adoptarea unui punct de vedere asupra situației actuale din Europa care se bazează pe bogăția experienței lor. De asemenea, acești autori ne-au atras atenția asupra a ceea ce ei nu au putut include în activitatea lor, în special acțiunile impresionante și extrem de pertinente desfășurate în momentul de față în Scoția (<<http://www.ltscotland.org.uk>>).

Activitatea în rețea este desigur importantă, însă școlile speră că nu se va transforma într-un forum de discuții pentru academicieni. În sens contrar, dacă rețeaua se limitează doar la schimburile de soluții concrete, nu va ajunge să-i reunească pe teren pe cercetători, administratori și practicieni. Ideală ar fi organizarea de seminarii și conferințe în toată Europa în scopul îmbogățirii contactele personale, identificării soluțiilor generale și găsirii metodelor comune de reducere a violenței. Aceste întâlniri ar reuni reprezentanți din cercetare, învățământ și administrație. Concluziile și studiile de caz ar fi imediat puse la dispoziția tuturor prin intermediul unui web site.

Noi am vegheat ca National Behaviour and Attendance Exchange să publice pe Internet (<[http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/npsl\\_ba/exchange/](http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/npsl_ba/exchange/)>) toate legăturile importante, inclusiv cele indicate în prezentul manual. Persoanele interesate de problemele abordate aici și care doresc să-și aprofundeze cunoștințele de bune practici în Europa vor găsi toate informațiile necesare pe acest site.

Nu există niciun fel de îndoială că nevoile, metodele și soluțiile sunt în totalitate comparabile în diferite școli europene. Numeroasele inițiative guvernamentale sau locale în desfășurare aduc tot atâtea lecții și ar trebui să facă loc împărtășirii de experiențe. Ar trebui continuate, schimbul și cooperarea în toată Europa. Consiliul Europei trebuie, de asemenea, să continue să reunească într-un loc cercetătorii și practicienii în vederea favorizării schimbului de experiențe privind lupta împotriva violenței în școală. Acest manual își propune să participe la acest efort.

# Capitolul 1

## Primii pași

### Lupta împotriva violenței în școală: o perspectivă europeană

*Peter K. Smith*

Acest capitol este destinat să ajute unitățile de învățământ:

- să înțeleagă conceptul și definițiile violenței;
- să ia cunoștință de o serie de inițiative europene în acest domeniu;
- să reflecteze asupra factorilor care pot exercita o influență asupra climatului de violență în școală;
- să identifice efectele acestor factori asupra elevilor;
- să treacă în revistă măsurile luate pentru diminuarea violenței.

#### Contextul european

Violența în școală este, pe drept cuvânt, un fenomen îngrijorător. În primul rând ea aduce un prejudiciu direct persoanelor care o suportă și mediului școlar atunci când se traduce prin vandalism.

Ea se află la originea unui climat de insecuritate și de frică care dăunează scopurilor urmărite de către școală. În fapt, un climat de violență într-o unitate de învățământ este diametral opus „educației pentru cetățenie”, care constituie, în general, țelul nostru și intră în conflict cu drepturile elevilor și copiilor, de a trăi la adăpost de frică și intimidare (Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului).

Școlile ar putea lua măsuri pentru a lupta împotriva violenței care se manifestă deschis sau se prezintă pur și simplu ca un potențial pericol. Acest manual propune câteva soluții. Dacă noi restrângem propunerile noastre la violența în școală, este important să subliniem că fenomenul nu se limitează doar la mediul școlar. Populația școlară este influențată de media și de manifestările de violență din societate în general, dar și din actualitatea internațională. Media prezintă adesea acte de violență, uneori chiar sub un unghi atrăgător sau pozitiv. Violența există, de asemenea, și în societate, acolo unde ea este uneori acceptată. Actele de violență ale părinților asupra copiilor lor (și anume pedepsele corporale) nu au nimic ilegal în numeroase țări din Europa. Represaliile împotriva criminalilor (replicare) sau a grupurilor bănuite de activități teroriste sunt adesea aprobate de majoritate. Legitimitatea și

eficacitatea acțiunii școlii împotriva violenței pot fi afectate din cauza acestor circumstanțe exterioare. În orice țară democratică în responsabilitatea cetățeanului intră în parte și aceste situații.

Evident deci, aici trebuie definită violența.

### **Activitatea 1.1: Surse esențiale de informare**

Iată câteva surse de informare esențiale privind diminuarea violenței. Site-urile ar putea fi utile pentru școli:

- site-ul Consiliului Europei pentru programul „Răspunsuri la violența cotidiană într-o societate democratică, din care face parte prezentul manual: <[http://www.coe.int/T/EIntegrated\\_Projects/Violence/](http://www.coe.int/T/EIntegrated_Projects/Violence/)>
- Observatorul Marii Britanii pentru promovarea non-violenței: este site-ul pe care toate trimerurile găsite în prezentul manual vor fi postate și aduse la zi: <<http://www.ukobservatory.com>>;
- Observatorul european al violenței școlare: <<http://www.obsviolence.com>>;
- proiectul CONNECT finanțat de către Uniunea europeană (Abordarea Violenței în Școală dintr-o Perspectivă Europeană (1998-2002)), care centralizează rapoartele provenite din 15 state membre și două state asociate (Islanda și Norvegia) împreună cu concluziile: <<http://www.gold.ac.uk/connect>>;
- cinci proiecte privind reducerea violenței în școală finanțate în cadrul proiectului CONNECT: <<http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>>;
- ICCRM pentru „Pacific Pathway Programme”, un program de rezolvare a conflictelor din școli, în versiune engleză și franceză (Canada): <<http://www.iccrm.com>>;
- Journal of School Violence<sup>2</sup> consacrat acestei probleme: <<http://genesislight.com/JSV.html>>;
- site-ul britanic al programului VIRIS pentru reducerea violenței în școli realizat de către Departamentul pentru Educație și Aptitudini: <<http://www.dfes.gov.uk/behaviourandattendance>>;
- site-ul britanic împotriva ofenselor: <<http://www.dfes.gov.uk/bullying>>;
- Organizația Mondială a Sănătății (OMS): <<http://www.health.fi/connect>>, a se vedea în special fi-006 din cuprins pentru un plan de acțiune împotriva violenței în școală;
- Centrul împotriva ofenselor al Colegiului Trinity din Dublin, informații și legături către site-uri din lumea întreagă: <<http://www.abc.tcd.ie>>;
- „justiția” reparatoare: <<http://www.transformingconflict.org> și [www.realjustice.org](http://www.realjustice.org)>.

---

<sup>2</sup> NT: Jurnalul Violenței în Școală.

## Definițiile violenței

Ce este violența? Cuvântul folosit este asemănător în limbile latină și engleză: în spaniolă *violencia*, în portugheză *violencia*, în italiană *violenza*, în engleză *violence* etc. În schimb, în alte limbi sunt foarte diferite din punct de vedere etimologic, cum ar fi: în germană (*Gewalt*), în greacă (*βία*) sau în islandeză (*ofbeldi*). Pe de altă parte, în fiecare limbă, termenul poate avea mai multe înțelesuri. Copiii înșiși definesc violența în școală în maniere diferite, în funcție de vârsta, limba și originea lor (Smith și alții, 2002). Vom analiza trei definiții date de către adulți pentru termenul englezesc *violence*.

Dicționarul Encarta (1999) definește violența astfel: 1) utilizarea forței fizice care duce la vătămări corporale și pagube materiale; 2) utilizarea ilegală și nejustificată a forței sau efectul produs de amenințarea utilizării acesteia.

Privit Olweus (1999, p.12) violența sau comportamentul violent reprezintă comportamentul agresiv al unei persoane care aplică o pedeapsă sau provoacă un disconfort relativ important unei alte persoane, folosind propriul său corp sau prin intermediul unui obiect (inclusiv armă).

Organizația Mondială a Sănătății definește violența, după cum urmează: utilizarea sau amenințarea utilizării forței fizice sau psihologice împotriva ta, a altei persoane sau a unui grup de persoane care poate aduce sau este susceptibilă de a aduce moarte, suferință psihologică, tulburări de dezvoltare sau chiar vătămări corporale, pagube materiale sau pierderea proprietății (WHO fi-006).

Aceste definiții prezintă un anumit număr de caracteristici comune, și anume că violența:

- aduce sau este susceptibilă de a aduce pagube;
- este intenționată (vătămrile provocate fără intenția de face rău nu sunt în general considerate ca acte de violență).

Vom analiza acum diferențele, a se vedea neconcordanțele dintre definiții. Există cel puțin cinci dimensiuni,

1. Este violența neapărat fizică? Este, potrivit Encartei (prima definiție) și Olweus, dar nu și potrivit celei de-a doua definiții a Encartei, nici celei a OMS. Limitarea violenței la manifestarea sa fizică ne permite să o delimităm clar și o face poate mai ușor de măsurat (în raport cu violența verbală sau relațională). O astfel de limitare reprezintă diferența între violență și agresiune. Totuși, nu toți autorii și cercetătorii sunt mulțumiți de această definiție „fizică”. De fapt, ea exclude în mod clar celelalte comportamente vătămătoare intenționate, cum ar fi insultele, excluderea socială sau zvonurile mincinoase (Underwood, 2002).

2. Este violența exercitată neapărat împotriva unei persoane? Potrivit Encartei, nu, însă potrivit Olweus, da și probabil și OMS. Cu alte cuvinte, vandalismul – definit ca degradarea sau distrugerea rău intenționată sau deliberată a bunului altei persoane – este el un act de violență? Desenele de pe zidurile școlilor, degradarea intenționată a cărților sau materialelor școlare, ar trebui să fie ele considerate tot acte de violență?

3. Trebuie să se manifeste într-adevăr violența ca un comportament care dăunează cuiva sau întrucâtva, sau este doar amenințarea acestui neajuns așa cum este formulat în cea de-a doua definiție a Encartei și în cea a OMS? Luarea în considerare a unor criterii precum sentimentul de insecuritate se justifică, din moment ce acordăm tot atâta importanță amenințării cu violența cât și punerii ei în aplicare.

4. Poate fi violența considerată legală? (a se vedea a doua definiție a Encartei). În acest caz, pedepsele corporale constituie un act de violență. În acest caz, pot fi, deci, considerate ca acte de violență pedepsirea unui elev, arestarea unui răufăcător, decizia justiției față de un delicvent. Dacă nu, există atunci „o legalitate” pe care o acceptăm pentru că este definită de către societate? Putem pune această problemă sub semnul întrebării?

5. Pentru a fi considerată ca atare, violența trebuie să fie comisă de un individ (a se vedea Olweus), sau de o manieră mai impersonală de către un grup social sau o instituție? În orice caz, este ceea ce se lasă să se înțeleagă prin termenul „violență instituțională”. Acest termen reamintește, de asemenea, o situație în care violențele sunt comise împotriva elevilor, urmare a unor anumite acte sau prin aplicarea unui regulament într-o unitate de învățământ.

În cele din urmă, atunci când o definiție este utilizată în mod efectiv, chiar dacă este vorba de a constata un act de violență sau a-l gestiona, trebuie stabilit nivelul de violență. Care trebuie să fie gravitatea prejudiciului suferit? Noi suportăm mici ofense în fiecare zi. Ar trebui deci, să începem să vorbim de violență în cazul lovirilor grave, insultelor sau provocărilor de natură socială? Sau trebuie să includem, de asemenea, ceea ce cercetătorii francezi au numit „microviolență” sau „grosolăni”, și anume: o lipsă de respect întrucâtva puțin accentuată și o încălcare a regulilor (Debarbieux și alții, 2003)? Aceste incidente nu pot fi cu siguranță calificate ca violențe în accepțiunea majorității definițiilor. Cu toate acestea, ele joacă un rol important din moment ce este vorba despre înțelegerea cauzelor unei violențe la școală și de găsirea mijloacele de a o remedia.

### **„Conviețuirea armonioasă”**

Un grup internațional de profesioniști, oricât de mare ar fi, nu poate rezolva numeroasele divergențe individuale, disciplinare, culturale și lingvistice. În schimb, poate – și trebuie – să definească clar noțiunea de violență atunci când relatează o experiență concretă dintr-o unitatea de învățământ dată sau întreprinde o activitate de cercetare. Pe de altă parte, este posibil să se ajungă la un acord privind o definiție a acestui concept în cadrul unei unități de învățământ sau a unei comunități.

Atunci când căutăm să adoptăm o definiție a violenței în școală, o soluție poate fi utilizarea unui concept opus violenței ca cel al termenului spaniol *convivencia* care semnifică „conviețuire armonioasă”. De aceea, haideți să încercăm să îmbunătățim *convivencia* în școli și să discutăm ce fel de violență acționează împotriva *convivencia*. Termenul „convivencia”, definit ca „a trăi împreună în armonie”, va fi deci utilizat pe parcursul acestui manual pentru a desemna non-vioența în școală.

**Activitatea 1.2: Care sunt formele de violență care vă îngrijorează cel mai mult și care se opun conviețuirii armonioase în unitatea voastră de învățământ?**

Raportându-vă la definițiile indicate mai sus, întocmiți o listă cu activitățile violente care vă preocupă din unitatea voastră de învățământ. Prezentarea următoare, pe rubrici, vă poate ajuta:

Activități violente	Inițiatorul	Efectele privind conviețuirea armonioasă

Această listă vă va ajuta să definiți noțiunea de violență în contextul vostru particular.

**Informații privind violența în școală**

Evident că definiția noastră are o influență asupra modului în care noi colectăm la nivel macro datele despre violență. Desigur că este important să alegem cea mai clară definiția posibilă, însă trebuie avute în vedere și alte aspecte importante în momentul colectării datelor. Deși statisticile privind problematica au fost stabilite în cea mai mare parte, a se vedea în totalitatea țărilor europene (Smith 2003), numeroase sunt cele care nu privesc direct acest fenomen sau care sunt incomplete: studiile privind agresiunile (mai degrabă privind violența însăși), statisticile privind accidentele cauzate de violență, statisticile penale bazate pe definiții „juridice”, cum ar fi: comportamentele antisociale, delicvența juvenilă sau vandalismul. În fine, există, de asemenea, statistici privind exmatriculările elevilor.

Constatăm în general, o insuficiență a datelor empirice colectate pe scară largă într-o perioadă de timp relativ lungă.

Statisticile privind violența în școală sunt elaborate cu ajutorul a numeroase instrumente. Capitolul 2, consacrat auditului, expune metodele care permit unităților de învățământ să măsoare violența.

Există numeroase statistici referitoare la violența între elevi. Celelalte cazuri sunt foarte rar menționate. Această situație reflectă fără dubiu percepția obișnuită a problemei, dar poate, și rezistența de care dau dovadă anumite unități de învățământ sau anumite echipe nedezvăluind informații privind violența personalului școlar. Chiar dacă nu luăm în considerare violența împotriva bunurilor și violența instituțională, este clar că actele de violență pot apărea între orice fel de persoane în cadrul școlii. Independent de violența între elevi, se pot produce violențe între elevi și adulți sau chiar între membri personalului.

## Factorii care au o influență asupra gradului de violență în școală

În ciuda numeroaselor definiții și a surselor prezentate, avem o destul de bună cunoaștere a factorilor care influențează nivelul violenței în școală. Printre acești factori amintim: tipul de unitate de învățământ și climatul școlar, caracteristicile diferitelor aspecte de vârstă, dar și individuale (vârstă, sex, rasă, situație familială și nevoi specifice în materie de educație) și actualitatea socială.

### Caracteristicile unităților de învățământ

Nimic nu indică cu certitudine că mărimea unei unități de învățământ sau efectivele din clase joacă un rol determinant în ceea ce privește violența școlară (Olweus, 1999; Smith 2003). O serie de factori care permit măsurarea climatului în clase, cum ar fi competențele de gestionare a clasei, s-au identificat în unele studii ca fiind anticipativi (de exemplu în Norvegia, Roland și Galloway, 2002), iar în altele, nu (de exemplu în Germania, Hannewinkel, 2004). Un studiu realizat în Philadelphia în Statele Unite (Welsh și alții, 1999), a arătat că factorii referitori la elevi aveau o valoare mai determinantă decât școlile sau factorii din comunitate. În schimb, Benbenishty și Astor (în presă) au analizat funcționarea grupurilor, școlilor, claselor și familiilor într-un studiu de mare amploare asupra școlilor israeliene. Ei au evidențiat – este interesant de notat – că impactul acestor factori variază în funcție de tipul de violență. Caracteristicile legate de unitatea de învățământ școlară, cum ar fi: ambianța în unitatea de învățământ, explică diferențele considerabile în materie de violență, în special pentru persecuția moderată (în schimb, acest lucru este mai puțin valabil pentru o persecuție verbală relativ îndelungată). Se pare că, în cazul școlilor, caracteristicile lor socio-economice aveau o influență asupra formelor grave de persecuție. A reieșit că, numeroși factori exercită o influență asupra importanței relative a comunității, a unității de învățământ și a indivizilor.

### Activitatea 1.3: Factorii care au o influență asupra climatului de conviețuire armonioasă în școală

Factorii care exercită o influență asupra ambianței școlare ar trebui luați în considerare foarte repede, dacă vrem să stabilim sau să conservăm conviețuirea armonioasă într-o unitate de învățământ. În cadrul discuțiilor, întocmiți o listă a acestor factori și clasificați-i în ordinea importanței descrescătoare și a influenței lor asupra conviețuirii armonioase. Ar fi util de clasificat fiecare factori după una din cele patru rubrici următoare:

- elevi;
- adulți;
- instalații sau clădiri;
- factori externi unității de învățământ sau grupului.



## Caracteristicile grupurilor de camarazi

Așa cum indică anumite studii privind delicvenții juvenili, elevii sunt influențați de către perechile lor. Cercetările teoretice complete privind delicvența susțin că delicvenții precoce fac dovada unui comportament antisocial și violent înainte de adolescență (probabil sub influența factorilor individuali sau legat de structura personalității lor) și care se poate păstra o anumită perioadă de timp. În schimb, numeroși elevi pot ajunge târziu la delicvență: ei cedează pentru moment unui comportament antisocial numai pentru câțiva ani, apogeul de vârstă situându-se între 13 și 15 ani. La această vârstă camarazii exercită o influență considerabilă, accentuată mai ales la elevii cu un comportament perturbator moderat, mult mai puțin la băieții foarte scandalagii (care se impun deja ca lideri de bande) și la elevii conformiști (motivați pentru reușita școlară și care evită bandele antisociale; Patterson și alții, 1989; Vitaro, 1997).

## Caracteristicile individuale ale elevilor

Majoritatea statisticilor arată că tendința de a fi victimă a violențelor descrește adesea cu vârsta pe durata anilor de școală (Smith, 2003). Acest lucru se poate explica prin faptul că potențialele victime, din ce în ce mai puternice, devin, de asemenea, mai abile în a scăpa de agresiuni. Cu toate acestea, numărul autorilor care comit violențe crește către mijlocul și până la sfârșitul adolescenței. Comportamentele de asumare a riscurilor și încălcarea normelor se înmulțesc și sunt cel mai adesea sancționate de către bande pe măsură ce elevii își parcurg anii adolescenței (Arnett, 1992). Anumite forme de violență, cum ar fi hărțuirea sexuală și hărțuirea sau agresiunea ca urmare a orientării sexuale, joacă un rol relativ minor înainte de intrarea la gimnaziu.

Diferența manifestată între sexe este evidentă în statisticile naționale (Smith 2003). Violența, în special cea fizică, este mult mai ridicată la băieți; aceștia sunt în general mult mai puternici decât fetele de aceeași vârstă, iar forța fizică reprezintă un factor important în definirea statutului în cadrul unei bande. Totuși, dacă utilizăm o definiție mai complexă a violenței, constatăm că fetele îi depășesc pe băieți (într-o manieră relativă, uneori absolută) în ceea ce privește violența relațională (excluderea socială, defăimarea, răspândirea zvonurilor) și violența verbală.

În multe țări europene numărul tinerilor din școli care aparțin grupurilor de imigranți a crescut în ultimii zece ani. Tensiunile de origine rasială sunt evidente în numeroase țări și se regăsesc și în școală. Elevii imigranți și cei aparținând minorităților etnice sunt uneori obiectul unor acte de rasism; în mod contrar, acești tineri pot aduce speranțe în școală, dar și experiențe negative, cazuri de sărăcie și frustrări. Ca urmare a faptului că studiile sunt totuși incomplete și contrastante, este dificil în definitiv să stabilim un grad de violență pentru un anumit grup etnic (Smith, 2003; Benbenishty și Astor, în presă).

În linii generale, antecedentele familiale reprezintă un factor foarte important în investigarea violenței (a se vedea de exemplu Olweus, 1993); părinții violenți, puțin afectuoși și cu greu capabili de a controla comportamentul copiilor lor sunt mai susceptibili de a avea copii violenți, agresivi sau care se

lasă pradă practicilor jignitoare la școală. În sens contrar, potrivit anumitor indicatori, copiii protejați în mod excesiv pot prezenta o predispoziție pentru rolul de victimă.

Copiii cu dizabilități și nevoi speciale de educație sunt mai susceptibili de a fi victime ale violenței (Nabuzoka, 2000). Într-adevăr, comportamentul lor particular îi expune la acte de violență împotriva cărora ei nu se pot apăra, căutând protecție în preajma colegilor. Copiii care au nevoie de o atenție specială pot fi, de asemenea, tentați să-și rezolve problemele recurgând la violență.

#### **Activitatea 1.4: Factorii de influență la nivel individual**

Treceți în revistă lista întocmită la activitatea 1.3, ținând cont de efectul direct pe care fiecare factor care influențează conviețuirea armonioasă îl are asupra elevilor. Duce acest lucru la vreo modificare a clasificării în funcție de influența fiecărui factor? Această problemă este importantă dacă vrem să centram strategia și planul de acțiune (capitolul 3) asupra elevului.

### **Perspective istorice: asistăm la o intensificare a violenței?**

Ideea potrivit căreia violența s-a agravat, inclusiv la școală, este din ce în ce mai răspândită. Totuși, realitatea nu este așa de simplă, percepția noastră nefiind neapărat o reflectare fidelă a realității. Se întâmplă adesea, ca persoanele de o anumită vârstă să evoce o „vârstă de aur”, când totul era mai bine și când era mai puțină violență și delincvență juvenilă. Ori, dacă analizăm situația unei perioade de acum o generație sau două, vom vedea că discursul a rămas același (Pearson, 1983).

În studiile naționale menționate de Smith (2003), datele diacronice sunt foarte puține. În țările unde există, schimbările sunt foarte rar observate sau se limitează la a semnală următoarele evoluții în materie de violență în școală: o ușoară creștere pentru Germania și Norvegia, de exemplu, regres pentru Italia, în special, și alte tendințe potrivit tipului de violență luat în considerare, de exemplu pentru Austria.

### **Acțiuni care vizează reducerea violenței în școală**

#### *Necesități, inițiative și programe*

În cadrul anchetelor pe care le-a analizat, Smith (2003) arată că au fost întreprinse acțiuni în fiecare țară studiată. Este vorba de inițiative naționale, regionale sau locale venite de la școli. Planurile de acțiune de mare anvergură sunt adesea integrate programelor de învățământ. Ele fac uneori și obiectul studiilor individuale ale copiilor predispuși la risc sau iau forma altor măsuri. De aceea, programul Olweus de luptă împotriva agresiunilor este utilizat foarte mult în Norvegia (în paralel cu alte inițiative). El este în vigoare în Austria, Finlanda și Germania, iar punerea sa în practică este luată în considerare și în Islanda. Portugalia și Marea Britanie recurg în mare măsură la un program de securitate în școală. Programul SAVE a fost adoptat pentru regiunea Andaluzia (Sevilia) în Spania. Programul Farsta este adesea menționat, în special, pentru Suedia. Aceste programe sunt bine prezentate.

Ele conțin o documentație scrisă și alte materiale destinate personalului și elevilor. Ele se prezintă sub o formă destul de standardizată. Evaluările eficiente programelor sunt disponibile.

Majoritatea ministerelor naționale de educație prevăd dispoziții generale privind respectul pentru celălalt în școli. Totuși, un studiu realizat acum doi ani arată că mai puțin de jumătate din țările Comunității Europene din acea perioadă (Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Irlanda, Luxemburg, Suedia și Marea Britanie) dispuneau de o legislație specifică privind prevenirea violenței sau a agresiunilor în școală (Ananiadou și Smith, 2002). De asemenea, situația poate să varieze în interiorul unei anumite țări, de exemplu în diferite landuri din Germania sau în diverse regiuni ale Marii Britanii. În anumite țări, legislația solicită școlilor să pună în aplicare un demers sau un regulament de luptă împotriva violenței și a ofenselor.

Există de asemenea, numeroase alte inițiative mai puțin standardizate sau utilizate pe plan local, care vizează reducerea violenței. Ele merită să fie susținute și pot duce la practici utile. Micile pârâuri formează marile râuri! Totuși, trebuie să ținem cont simultan de evaluarea și de difuzarea acestor inițiative, dacă vrem să utilizăm mai bine timpul și resursele disponibile.

### **Activitatea 1.5: Inițiativele naționale și sprijinul pentru politicile și regulamentul unităților de învățământ**

Școlile care doresc să reducă violența pot începe prin a identifica inițiativele locale și naționale care le vor sprijini în elaborarea politicilor lor (a se vedea capitolul 3). De asemenea, ele pot să găsească informații mult mai detaliate pe paginile de Internet indicate în textul de la activitatea 1.1.

#### ***Politicile școlare și regulile din clase***

Indiferent dacă este rezultatul nevoilor legislative naționale sau al adoptării de programe structurate (de exemplu, programul Olweus de luptă împotriva agresiunilor), demersul general observat constă în elaborarea politicilor școlare sau a regulamentelor pentru clase care vizează rezolvarea problemei violenței și favorizarea comportamentelor de ajutorare. Anumite țări (cum ar fi Marea Britanie) insistă mai mult asupra politicilor la nivelul unității de învățământ, în timp ce altele (în special Austria sau Olanda) pun accentul pe elaborarea regulamentelor pentru clase. Unul dintre avantajele acestui ultim demers este acela de a favoriza consultarea dintre personal și elevi, dar și (în ceea ce privește politicile școlare) cu lumea școlară în ansamblul său. Elaborarea de regulamente întărește angajamentul individual, dar se expune, de asemenea, riscului unei fragmentări a politicii școlare. Fiecare membru al personalului școlii joacă un rol important în elaborarea regulamentelor de clasă sau a politicilor școlare, pentru că implică elevii. O bună abordare exclusiv școlară ar clarifica rolul părinților și al personalului (a se vedea, de asemenea, capitolul 3).

#### ***Măsuri generale de prevenire***

Anumite inițiative nu acționează direct asupra manifestărilor violente, ci asupra prevenirii lor. De aceea, Danemarca a pus în practică o zi parlamentară

pentru copii, în cadrul căreia parlamentarii se pot exprima (și vota) asupra problemelor referitoare la școală, ameliorărilor care trebuie aduse și mijloacelor care trebuie puse în aplicare pentru a le rezolva. Aceste inițiative care reprezintă, în general, ocazia de a sensibiliza populația în ceea ce privește participarea și cetățenia, pot, de asemenea, să cuprindă propuneri referitoare la violența în școală. Astfel de zile parlamentare au avut loc în Franța și, de asemenea, în Suedia.

Anumite programe sunt menite a ameliora atmosfera din școală și din clasă prin pregătirea personalului și printr-o mai bună pregătire personală și socială a elevilor. Programul islandez „a știi să trăiești” (lifsleikni) ilustrează bine această idee. În Olanda și în Norvegia, anumite elemente tind să arate că aceste programe sunt mai promițătoare decât cele orientate asupra violenței sau agresiunilor (a se vedea de exemplu, Roland și Galloway, 2004). Au fost făcute alte propuneri: clase mai puțin numeroase, școli mai mici, înmulțirea echipamentelor sportive, a practicilor sportive fără competiție. Trebuie totuși notat că, așa cum am văzut mai sus, legătura dintre gradul de violență și dimensiunea școlilor sau a claselor nu este în totalitate demonstrată în cercetările făcute. În fine, anumite metode pedagogice generale, cum ar fi activitatea în grup (Cowie și alții, 1994), pot de asemenea să amelioreze relațiile dintre elevi (a se vedea, de asemenea, capitolul 5 și 6).

#### ***Ameliorarea condițiilor în mediul școlar în vederea reducerii violenței***

Așezarea echipamentelor școlare influențează, ele însele, foarte mult asupra posibilității apariției actelor de violență. Această așezare poate pur și simplu să favorizeze riscul unor mici acroșaje cum a fi: busculadele de pe culoare, crearea unui avantaj când se așteaptă la coadă pentru a servi masa etc. Locurile pentru recreații pot fi mai puțin monotone și mult mai primitoare pentru a reduce plictiseala elevilor care se dedau în acel moment la acte de violență pentru „a se amuza” și pentru că nu au altceva mai bun de făcut. Factorul cel mai important în materie de infrastructură școlară, cel puțin în ceea ce privește violența dintre elevi, este probabil organizarea supravegherii. O bună vizibilitate a locurilor frecventate de către elevi, precum și formarea supraveghetorilor pentru pauzele de masă, în cazul în care personalul pedagogic nu-și asumă această sarcină, se dovedesc a fi probabil utile (a se vedea capitolul 6).

#### ***Programe și activități pedagogice***

Există numeroase materiale pedagogice de sensibilizare în ceea ce privește violența și agresiunile, potrivite să favorizeze adoptarea de noi comportamente și să propună strategii pentru a face față acestui fenomen. Ele pot face obiectul discuțiilor în „cercurile de calitate”, pot fi integrate producțiilor literare, pot avea loc în cadrul activităților teatrale, a rolurilor jucate și a înregistrărilor cinematografice sau video. Recent, aceste activități și-au găsit, de asemenea, continuarea în materialele multimedia datorită CD-urilor și altor activități virtuale interactive (Wolke și alții, în pregătire). Numeroase programe permit învățarea competențelor școlare și afective, de exemplu „Pacific Primary Programme” (în versiunile franceză și engleză) și programul SEBS în Anglia. Potrivit informațiilor existente, aceste programe sunt utile în cadrul inițiativelor de luptă împotriva violenței, însă ele ar trebui să facă parte

dintr-un program de intervenție mult mai amplu (a se vedea, de asemenea, capitolul 4).

### *Asistență individuală pentru elevii predispuși la violență*

Anumite dispoziții preventive sunt îndreptate mai mult asupra elevilor priviți individual. Ele pot îmbrăca forma unei grupări de acțiuni pozitive (folosit în Belgia), a unei pregătiri în domeniul îndatoririlor sociale și a unui stagiu de pregătire privind încrederea de sine. Ele se traduc, de asemenea, prin inițiative destinate să ajute copilul să-și dezvolte încrederea de sine (programul Pathways în Irlanda). Programe ca „toleranță zero acuzațiilor” (Maines și Robinson, 1992) sau punerea în comun a problemelor (Pikas, 2002) sunt în aceeași măsură proceduri structurate menite să încurajeze elevii agresivi să-și schimbe comportamentele (a se vedea capitolul 5).

### *Susținerea victimelor violențelor*

Există diferite modalități de a furniza asistență victimelor violenței. Putem include în programele școlare elemente care să ajute camarazii sau martorii violențelor să vină în ajutorul victimelor. De exemplu, amintim sesiunea de proiecție de diapozitive din Nuutinen (Finlanda) care are drept scop, într-o manieră „șocantă”, schimbarea atitudinii elevilor față de violență. În mare măsură, există o serie întregă de posibilități de susținere: ajutorarea colegilor, legarea unei prietenii, medierea și rezolvarea conflictelor, susținerea psihologică (a se vedea Cowie și Wallace, 1998 și anumite capitole ale prezentului manual). Aceste instrumente sunt puse în practică în ultimii zece ani. Evaluările privind susținerea colegilor de clasă (a se vedea de exemplu Cowie, 2000; Cowie și alții 2002) arată că ele pot ameliora ambianța școlară, pot permite martorilor „să consimtă” să vină în ajutorul colegilor, victime ale ofenselor și să-i susțină pe elevii cei mai vulnerabili. Astfel de programe sunt utilizate în anumite țări (de exemplu: Austria, Italia și Regatul Unit; a se vedea, de asemenea, capitolul 5).

### *Prevederi privind securitatea în școală*

Anumite inițiative sunt orientate mai mult asupra manifestărilor de violență sau caută să le reducă posibilitatea de a se produce. În mai multe țări (de exemplu, Austria, Spania și Marea Britanie) elevii dispun de un număr de telefon anonim. Inițiativele axate pe securitate se bazează pe următoarele sisteme: dispozitiv de alarmă purtat în brățară care permite solicitarea ajutorului în caz de nevoie (Finlanda), sisteme de răspuns rapid la violență, agenți de securitate școlară (școli mai sigure în Portugalia), întărirea securității generale referitoare la arme și controlul intrărilor în clădire, dacă e cazul prin supraveghere video. Astfel de soluții sunt uneori necesare, însă ele compromit eforturile pentru ameliorarea ambianței școlare și a conviețuirii armonioase. Informațiile disponibile referitoare la Portugalia, de exemplu, tind să arate că adoptarea prematură a unui demers de securitate a fost treptat înlocuit de un demers bazat pe principii pedagogice favorizând respectul de sine și simțul responsabilității la elevi. În mod asemănător, abordările bazate pe justiția reparatoare în anumite unități de învățământ britanice dau rezultate pozitive atât pentru autorii actelor de violență cât și pentru victime (a se vedea, de asemenea, capitolul 6).

### Pregătirea echipei școlare

Orice intervenție trebuie să presupună un sprijin anterior oferit profesorilor. Deși problema violenței în școală reprezintă o chestiune de ansamblu a comunității școlare, profesorii sunt în general în prima linie, acționând în consecință pentru a soluționa violențele dintre elevi, chiar dacă sunt martori direcți sau indirecti. Ei trebuie să fie foarte bine pregătiți pentru această misiune. Este mult mai ușor să ajuți personalul care nu face parte din cadrele didactice, și anume supraveghetorii recreațiilor, portarii, personalul de la cantină sau de la infirmerie care pot fi martori ai scenelor de violență, însă nu sunt bine pregătiți pentru a reacționa. Pregătirea personalului școlar poate fi, de asemenea, ameliorată prin implicarea mai bună a părinților în cadrul inițiativelor care vizează reducerea violenței în școală. Există programe de pregătire privind lupta împotriva violenței pentru cadrele didactice (Irlanda și Spania). De asemenea, pot fi furnizate informații, precum și materiale pedagogice (material pedagogic privind lupta împotriva agresiunilor în Marea Britanie). Profesori-educatori (în Franța) și „profesori asistenți” (*learning mentors*, în Marea Britanie) au drept vocație să ajute cadrele didactice (a se vedea de asemenea capitolul 7).

#### Activitatea 1.6: Lista problemelor de verificat pentru ceea ce se face în școală

Așa cum se arată în acest capitol, reducerea violenței reprezintă un proces complex. Pentru ameliorarea situației actuale, unitățile de învățământ trebuie să pună în aplicare un ansamblu de strategii coerente care trebuie:

- a) să stabilească și să mențină conviețuirea armonioasă;
- b) să răspundă actelor de violență atunci când se produc.

De ce mijloace (tehnice și umane) dispuneți în cadrul unității voastre de învățământ pentru ameliorarea conviețuirii armonioase așa cum este ea descrisă în acest capitol? Care sunt problemele care trebuie ameliorate?

Lista următoare permite realizarea unei situații privind starea de fapt înainte de a întreprinde un audit.

Activitate/domeniu	Abordări/sisteme/competențe
Răspuns la prevederile legislative, inițiative și programe naționale	
Politici școlare și regulamente de clasă	
Măsuri generale preventive	
Susținerea individuală a elevilor susceptibili de a comite acte de violență	
Susținerea victimelor actelor de violență	
Prevederi referitoare la securitate	
Formarea personalului	

## Capitolul 2 Mai departe

### Rolul auditului școlar în prevenirea și reducerea actelor de violență

*Peter Galvin*

Acest capitol își propune să ajute unitățile școlare de învățământ:

- să pună la punct un audit menit să evalueze mai bine nivelurile de violență;
- să determine în ce măsură unitatea de învățământ este bine organizată pentru a reduce actele de violență sau a reacționa față de acestea;
- să identifice caracteristicile violenței într-o unitate de învățământ prin analizarea datelor;
- să pună pe picioare un plan de acțiune pe baza datelor stabilite.

#### Definiția auditului școlar

Cercetările recente în materie de violență școlară subliniază două mari direcții care merită mai multă atenție din partea cercetătorilor și practicienilor. Aceste două direcții au o legătură cu auditul de funcționare școlară. Este vorba, pe de-o parte, de a evidenția ceea ce merge și ceea ce nu merge în materie de prevenire a violenței în școală și pe de altă parte, de a înțelege și de a măsura rolul școlii și rolul organizării sale în prevenirea și reducerea violenței.

În ceea ce privește primul punct, Schafer și Korn (2003) afirmă: „Sunt numeroase idei, proiecte și programe inovatoare care se ocupă de problema violenței în școală, însă atât timp cât ele nu fac obiectul unei evaluări științifice, orice succes va rămâne „un miracol”.

Acest capitol prezintă avantajele auditului. Unul dintre aceste avantaje se referă la necesitatea unei „evaluări științifice” a violenței. Auditul încearcă să măsoare sau să studieze nivelul sau natura dificultăților întâlnite într-o unitate de învățământ, apoi elaborează un plan de acțiune bazat pe analiza realizată și în cele din urmă controlează aplicarea acestui plan. El pune astfel accentul pe acțiuni, atât înainte cât și după. Datorită controlului efectuat după ce inițiativele au fost luate pentru a rezolva dificultățile identificate, măsurile repetabile reprezintă un început de rezolvare a spinoasei probleme a evaluării științifice a acțiunii întreprinse de către școli și a mediului complex în care relațiile dintre cauză și efect pot fi dificil de stabilit.

Mai mult, dacă în întreaga Europă demersul privind auditul are o structură asemănătoare (independent de factorii locali), acest lucru permite efectuarea

de comparații pertinente de la o țară la alta, comparații care pot crea sinergii. Auditul începe atunci să răspundă unui alt aspect al problemei, și anume, necesității pe care Smith a calificat-o drept „cercetare pe scară largă și pe mai multe niveluri”. De fapt, auditul trebuie să considere școala ca o organizație integrată unei comunități și dependentă de influența părinților, înzestrată cu un sistem de valori, având reguli și principii. El trebuie, de asemenea, să examineze grupurile (persoane, elevi) și indivizii. În acest sens, măsurarea violenței se face pe mai multe niveluri.

În ceea ce privește cel de-al doilea punct al definiției auditului, Cowie și alții (2003) se referă la concluziile raportului Elton (DfES 1989), argumentând că „școlile joacă un rol important în diminuarea riscului ca violența să se producă pe neașteptate”. Acești autori urmăresc să arate că „violența nu este un fenomen social inevitabil în raport cu factorii socio-economici; organizarea școlii poate, de asemenea, să favorizeze violența”.

În contextul prezentului capitol, este totuși foarte important de notat că școala, ca instituție, poate prin intermediul organizării sale, să joace un rol de prevenire a violenței. Punctul crucial îl reprezintă faptul că un audit condus cu minuțiozitate va da posibilitatea unei școli să răspundă acestei întrebări: „Până în ce punct organizarea unei școli este capabilă să diminueze dificultățile născute din violență și astfel să riposteze?”

## **Despre necesitatea auditului**

Se poate spune că nu ești niciodată la fel de bun sau de rău ca reputația ta. În contextul prezentului capitol putem relua acest aforism. Cu alte cuvinte, fără informații de bună calitate, școlile se expun riscului de a subestima problemele legate de violență sau de a supraestima gravitatea situației, ceea ce constituie o analiză la fel de inadecvată a acțiunii.

Auditurile sunt proceduri care permit unei școli să se situeze mai bine într-un domeniu specific vieții școlare. Datorită unei înțelegeri mai complete a naturii sau amplitudinii problemei (dacă totuși există vreuna, deoarece auditul arată uneori că în realitate nu există nici una), școala este mai bine pregătită, atât pentru a lua măsuri preventive, cât și pentru a remedia incidentele.

Există, totuși, două puncte de vedere opuse privind procesul de măsurare sau cuantificare a unei sfere atât de complexe precum comportamentul uman și al aspectului său specific care este subiectul acestui manual: violența în școală.

Potrivit primului punct de vedere, dacă fenomenul poate fi măsurat poate fi, de asemenea, și stăpânit.

Potrivit celui de-al doilea punct de vedere (cunoscut de asemenea sub numele de principiul McNamara), atunci când o colectivitate, cum ar fi o școală, decide să măsoare anumite aspecte ale unui fenomen complex, ea riscă să se limiteze la aspecte care pot fi măsurate cu ușurință și să considere restul ca parte neglijabilă. În această situație, datele culese vor fi în cel mai bun caz parțial bune și în cel mai rău caz mai puțin bune, inexacte și susceptibile de a induce în eroare.

Dacă auditul înseamnă măsurarea problemei complexe a violenței în școală, noi apărăm cu tărie primul punct de vedere, ținând cont de constrângerile de timp și de metodologia de cercetare, legate de ceea ce este posibil de măsurat.



Un audit poate fi definit ca o operațiune care are drept obiectiv o mai bună înțelegere a problemei, aceasta din urmă fiind potențială sau reală, adică de a măsura evenimentul însuși ținând cont de locul unde se produce, cu cine și de consecințele evenimentului. Un audit util s-ar situa între aceste două puncte de vedere. El ar evita capcana simplificărilor abuzive și, în sens contrar, a complicațiilor exagerate, cu riscul de a considera așadar acțiunile ca inițiative aproximative, imposibil de pus în aplicare.

## Caracteristicile auditurilor

Un audit eficient trebuie să răspundă următoarelor criterii:

- să-și însușească o înțelegere completă a problemei violenței în școală;
- să ia date din diferite surse și în diverse feluri să încerce, când acest lucru este posibil, să suprapună aceste date;
- să opteze pentru o procedură ușor de pus în aplicare pentru școală;
- să prezinte rezultatele sub o formă accesibilă, ușor de înțeles și a căror validitate să fie ușor de recunoscut;
- să producă rezultate care să contribuie la elaborarea unor planuri de acțiune de calitate;
- să vegheze ca eficiența planurilor de acțiune spre care tinde el să fie ușor de verificat prin repetarea anumitor aspecte ale auditului în cadrul monitorizării.

### Activitatea 2.1: Să judecăm cu precizie

Dacă ați terminat activitățile 1.2 și 1.3 din capitolul 1, verificați-le concluziile înainte de a o începe pe cea propusă aici.

În grup, cu colegii, gândiți-vă fiecare la o notă de la 1 (nicio problemă) la 10 (trei dificultăți grave) pe care a-ți acorda-o unității voastre de învățământ în ceea ce privește tipurile de violențe enumerate mai jos:

Tipul de violență	Notă de la 1 la 10
Agresiunile elevilor asupra cadrelor didactice	
Agresiunile elevilor asupra altor elevi	
Ofensele și intimidările între elevi	
Agresiunile verbale ale cadrelor didactice la adresa elevilor	
Agresiunile verbale ale elevilor la adresa cadrelor didactice	
Agresiunile verbale între elevi	

Comparați notele acordate de fiecare din grup.

- Sunt asemănătoare punctele voastre de vedere?
- Potrivit căror criterii au fost atribuite notele voastre?
- Cum ați ajuns la un raționament?
- În ce măsură sunteți încrezători în evaluarea voastră?
- Câtă încredere aveți în împărtășirea acestor rezultate cu alții?
- Cum vă explicați că ați ajuns la evaluări atât de clare asupra acestor probleme?

## **Organizarea școlii**

Școala reprezintă o structură complexă pentru că ea îndeplinește mai multe funcții. Ea asigură în primul rând o misiune pedagogică, însă ea are, de asemenea și o funcție de socializare. Ne așteptăm de la ea să vegheze la echilibrul între cooperare și competiție, între susținere și provocare, între performanță individuală și activitatea de grup. În afară de a stimula reușita școlară, școala vine și în întâmpinarea altor nevoi ale elevului, pornind de la nevoi sociale, afective și până la nevoi mai elementare, de căldură și protecție. În realitate, școala are sarcina de a satisface ansamblul nevoilor descrise în piramida lui Maslow (Maslow, 1968): la bază, nevoia de cunoaștere, de cercetare și înțelegere, iar la vârf nevoia împlinirii de sine. Pentru a complica mai mult lucrurile, uneori interpretările asupra termenilor utilizați în piramida lui Maslow diferă mult. Aceste interpretări diferite pot opune personalul și elevii, personalul educativ și non-educativ, conducere și cadre intermediare și, bineînțeles, în interiorul fiecăruia din aceste grupuri, experiența și comportamentele fiecăruia vor avea, de asemenea, efecte foarte variate.

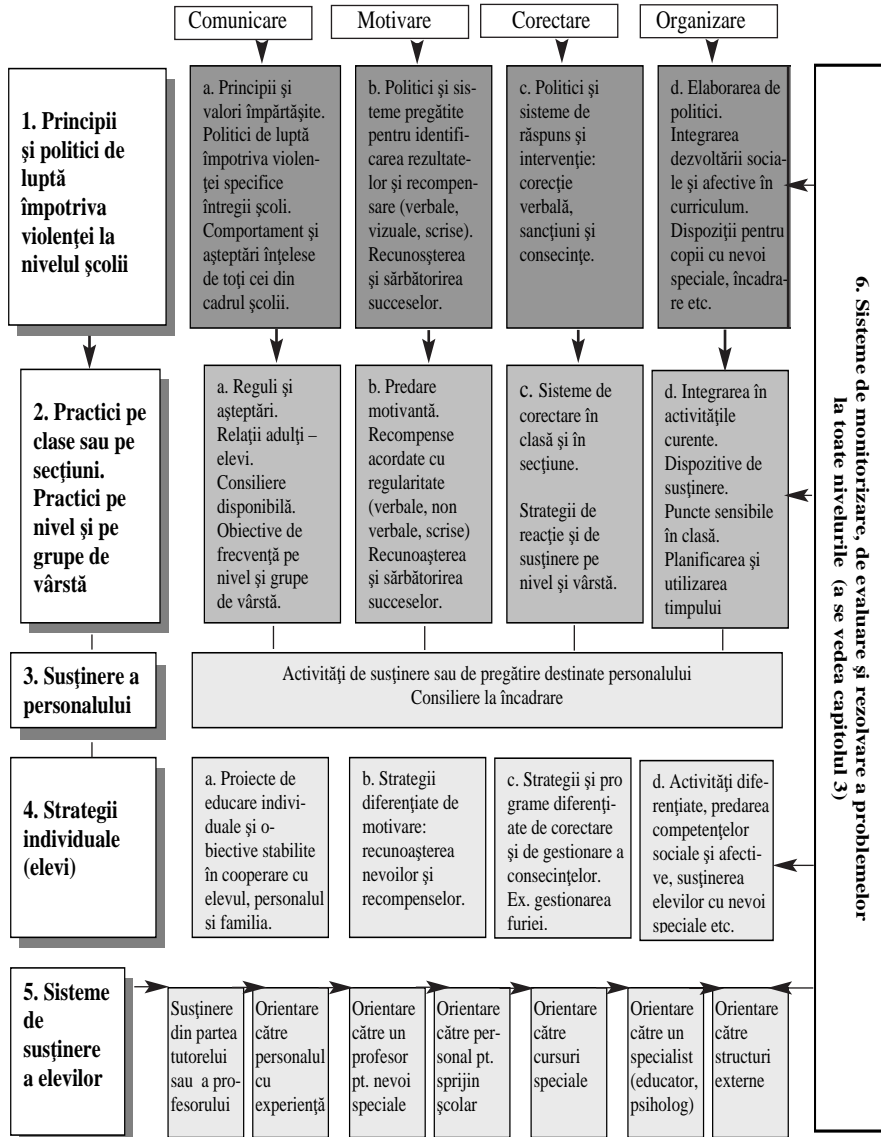
În consecință, orice audit referitor la eficiența organizării școlare pentru a răspunde nevoilor copiilor și în particular, în acest caz pentru a preveni, a minimiza și a gestiona violența, va fi probabil cel mai util dacă se bazează pe un model clar și coerent de bună organizare, și anume, o organizare care acceptă complexitatea menționată mai sus dar prezintă această complexitate într-un mod accesibil. Una dintre obligațiile cele mai importante ale persoanelor care au în sarcină crearea și realizarea auditului este, fără dubiu, aceea de a se pune de acord în privința modelului care răspunde tuturor nevoilor elevilor: este, ca să zicem așa, scheletul pe care se va baza apoi auditul.

## **Exemplu de școală secundară a cărei organizare este bine adaptată prevenirii și diminuării violenței**

Modelul de la pagina următoare reprezintă un exemplu de școală secundară bine organizată în ceea ce privește prevenirea și diminuarea violenței. El este dat ca exemplu, pentru a arăta structura unui audit și aspectele de funcționare ale școlii care trebuie analizate.

Organizarea școlilor secundare este adesea mai complexă decât cea a școlilor primare. Totuși, elaborarea unui model se supune aceluiași principii; școlile primare ar trebui, de asemenea, să profite de pe urma studiului prezentei secțiuni.

**Diagramă: model de școală bine organizată**



Modelul se împarte în trei mari niveluri reprezentate de următoarele linii:

- rândul 1: nivelul școlii luată în integralitatea sa;
- rândul 2: nivelul de grup;
- rândurile 3, 4 și 5: nivelurile individuale.

Fiecare dintre aceste trei niveluri se împart în patru elemente fundamentale care corespund celor patru coloane:

- comunicarea;
- motivarea;

- corectarea;
- organizarea.

Pentru a încheia, acest model arată că toate aspectele de funcționare și de organizare sunt verificate cu regularitate și că informațiile care rezultă din aplicarea sa servesc la rezolvarea problemelor datorită unor decizii bine gândite. Acest aspect este reprezentat pe coloana verticală din dreapta (nr. 6).

Chiar dacă acest model poate părea complex din punct de vedere al organizării sale, el conduce la întrebări foarte simple legate de funcționarea școlii. Aceste întrebări din acest model formează baza auditului. De exemplu:

Personalul și elevii, știu ei cum trebuie să se comporte?

Este informarea asupra acestui punct clară și eficientă la toate nivelurile?

Se simt personalul și elevii motivați și încurajați să renunțe la violență în folosul conviețuirii armonioase?

Sunt greșelile și comportamentele urâte corectate eficient și cu demnitate?

Este școala, sub toate aspectele sale – de exemplu, săli de clasă – organizată astfel încât să favorizeze conviețuirea armonioasă și să reducă violența?

Controlează școala evenimentele și trage ea învățăminte din acest lucru?

### Activitatea 2.2: Discutarea unui model de școală bine organizată

Puteți să vă ajutați de răspunsurile la întrebările următoare pentru a studia modelul de mai sus.

- Cât de bine se aplică acest model organizării unității voastre de învățământ?
- Lipsesc din acest model anumite caracteristici ale organizării unității voastre de învățământ?
- Lipsesc din organizarea unității voastre de învățământ anumite elemente ale acestui model?
- Care sunt concluziile voastre referitoare la eficacitatea elementelor din organizarea unității voastre de învățământ, care ar trebui să facă obiectul unui audit pentru a reduce violența și a favoriza o conviețuire armonioasă?

## Valorile auditului

Un alt punct de plecare sau o perspectivă suplimentară pentru cei care se lansează în elaborarea unui audit, plecând de la ceva schițat, poate fi discutarea criteriilor de calitate care pot sprijini un audit sau care îl pot face cunoscut. Niciun audit, oricât de obiectiv și de exact ar fi, nu se poate realiza fără să se facă referire la valori. În timp ce orice audit va încerca, prin structura sa, să redea o imagine cât de exact posibilă a situației, această structură a auditului se va baza inevitabil pe sectoarele pe care creatorii le estimează a fi importante. Acest lucru este util, dacă cei care elaborează auditul se pot manifesta clar asupra valorilor pe care le susțin, atât pentru ei înșiși cât și pentru cei care vor

lua parte la operațiune. Capitolele 1 și 3 conțin un anumit număr de idei utile referitoare la valorile adoptate de școli, care favorizează o conviețuire armonioasă.

Activitatea următoare reprezintă o pregătire în vederea elaborării unui audit.

### Activitatea 2.3: Recunoașterea valorilor care susțin un audit

Imaginați-vă pentru câteva momente o școală unde domnește conviețuirea armonioasă.

- Dacă închideți ochii, ce vă imaginați?
- Ce fac membrii comunității școlare, cum se exprimă și care sunt relațiile dintre ei?
- Cum trebuie să fie organizată școala în sectoarele cheie, cum ar fi: programele școlare, sistemul de susținere, mediul, atât în interior cât și în exterior?

Pornind de la detalierea acestor descrieri, încercați să găsiți fraze sau cuvinte cheie care pot fi utilizate în cadrul auditului care vor ajuta la definirea valorilor care îl susțin.

Exemplul următor ne arată cum structurăm un audit. Valorile cheie pe care se bazează acest audit se raportează la modelul de școală bine organizată, descris anterior. În consecință, reiese că domeniile asupra cărora ne vom concentra în secțiunea care urmează sunt aceleași. Valorile care stau la baza elaborării acestui audit sunt menite să creeze un climat de conviețuire armonioasă prin intermediul următoarelor elemente:

- claritate;
- coeziune;
- bună organizare;
- prevenire și răspuns adecvate;
- asistență pentru toți;
- emancipare și reușită.

Pornind de la aceste valori, școala poate decide să auditeze următoarele domenii:

- sistemul de valori al școlii, așa cum se reflectă el în declarațiile clare privind misiunea sa și politicile sale scrise. Oferă aceste documente un ton adecvat unei școli care încearcă să prevină și să minimalizeze comportamentele violente?
- impactul politicilor asupra comportamentului personalului și al elevilor, de exemplu în ceea ce privește relațiile dintre elevi în clase, pe coridoare, în timpul recreației etc. Reflectă această documentație realitatea de zi cu zi din școală? Găsesc elevii și personalul un sistem coerent care să-i ajute să se comporte în conformitate cu obiectivele consemnate în documentație?
- agresiunile. Dispune școala de un dispozitiv care să-i permită să sprijine victimele și autorii agresiunilor și să-i ajute să-și amelioreze comportamentul atunci când au loc agresiuni sau există amenințarea să apară?

- monitorizarea și rezultatele monitorizării. Monitorizează școala într-o manieră coerentă următorii factori: programele școlare, părinții, tutorii și bunurile comunității; orarul, paza exterioară a clădirii unității de învățământ? Sunt luate măsuri pentru modificarea factorilor care au avut un efect negativ sau îi utilizează pe cei care au un efect pozitiv?
- datele. Procedează școala astfel încât informațiile utile să fie colectate, colaționate și să servească drept bază în efortul său de organizare?

Punerea în practică a unor auditări anuale ca aceasta ar fi un indicator. Un control mai sistematic al selectării domeniilor alese ar fi un alt indicator.

## **Date care trebuie analizate de către audit**

În plus față de considerentele privind domeniile care trebuie supuse unui audit, ar trebui să rețină atenția și tipul de informații care trebuie colectate în fiecare dintre aceste domenii. Ele se împart în principal în informații cantitative și calitative.

Informațiile cantitative corespund celor care se pot cuantifica sau pot fi numărate într-o manieră relativ ușoară: excluderile, actele de intimidare sau de violență, prezența sau rata de reușită. Informațiile calitative sunt colectate pornind de la părerile exprimate de persoane sau de la mărturiile lor într-un domeniu dat. Ele pot fi cuantificate dacă chestionarele, interviurile și observațiile sunt însoțite, de exemplu, de informații sub formă de cifre.

Procesul de auditare prevede aceste două abordări. Așa cum a sugerat Smith (2003), cercetarea trebuie să grupeze ceea ce este mai bun înainte și după evaluările cantitative, bazându-se pe informațiile calitative care „ne-ar permite nouă să înțelegem mai bine fenomenul violenței așa cum este el perceput de diferiți actori care participă la el”.

## **Dimensiunea umană a auditului**

Înainte de a continua, este important să luăm în considerare ceea ce am putea numi dimensiunea umană a auditului.

Un audit poate avea un impact considerabil în cadrul școlii. Prin atitudinea și structura adoptate, el trebuie să admită ideea că este vorba de o experiență pozitivă pentru toți membrii comunității. Recurgând la elemente solide care identifică punctele forte ale școlii și domeniile unde este nevoie de o ameliorare, auditul are drept scop motivarea tuturor membrilor comunității educative pentru a produce aceste ameliorări.

Trebuie să insistăm asupra importanței recunoașterii punctelor forte. Fără acest element, reușita persoanelor nu ar fi recunoscută. Dorința de a progresa scade dacă încrederea dispare. Totuși, chiar dacă succesul este recunoscut la adevărată sa valoare, gradul și natura atenției pe care o cere realizarea unui audit îi pot face pe unii membri ai comunității școlare să se simtă constrânși, chiar amenințați, în special dacă își fac griji că pot fi acuzați de producerea evenimentelor violente în sectoarele aflate în responsabilitatea lor.

Este important să comunicăm clar întregii echipe, elevilor, părinților și oricăror membri ai comunității locale că auditul nu arată decât aspectele pozitive și prin urmare nu va scoate la iveală acuzații sau reproșuri. Onestitatea și sinceritatea vor fi respectate, dar mai cu seamă, auditul va sublinia succesele obținute în lupta împotriva violenței. Un astfel de mesaj poate fi transmis și comentat în cadrul adunărilor și în orele de curs ale elevilor, în cadrul reuniunilor personalului, în adunările generale sau chiar cu ocazia discuțiilor informale între membrii personalului. Un buletin de informare sau un alt suport de comunicare pot invita, în sens larg, părinții și comunitatea să participe la reuniuni etc.

Reacția personalului față de audit poate fi afectată de timpul pe care trebuie să îl acorde acestuia. Școlile sunt locuri unde se lucrează, iar personalul poate avea mai degrabă alte priorități decât să completeze un chestionar sau un formular. Pentru majoritatea elevilor și membrilor personalului, cererea se limitează la a completa chestionarul. Unele echipe pot vedea în această operațiune elementul cel mai chinător al auditului. Așadar, ar fi potrivită selectarea cu atenție a persoanelor interogate, cărora să li se explice că informațiile obținute din cercetări nu vor servi la identificarea indivizilor, ci pentru a se forma o idee asupra unei situații generale. Personalul școlilor care are metode bine stabilite de observare a claselor se va simți mai puțin amenințat.

Cu atât mai mult, fiecare va fi probabil mai dispus să participe, dacă este implicat de la început în proces, atât în ceea ce privește obiectivele cât și procedura auditului și dacă este conștient de avantajele pe care le are această etapă a unui program destinat reducerii violenței pentru unitatea de învățământ.

#### Activitatea 2.4: Pregătirea indivizilor în vederea auditului

Înainte ca o școală să înceapă schițarea unui audit este necesar să-și pună următoarele întrebări:

- Care va fi, după părerea voastră, reacția personalului, elevilor și părinților la anunțul lansării unui audit?
- Ce fel de neliniști riscă ei să-și exprime și cum li se va răspunde?

În lumina sfaturilor date până în prezent în acest capitol, cum ar putea fi încurajate mai bine următoarele grupuri pentru a-și aduce aportul lor la un audit:

- conducerea;
- personalul (repartizați în sub-grupuri: personal educativ, personal tehnic etc.)
- elevii;
- părinții;
- membrii comunității extinse care sunt interesați de școală.

### Elementele și participanții la audit

Scopul oricărui audit este de a oferi pe cât posibil o imagine exactă a situației școlii la un moment dat. Este vorba despre un „instantaneu”. Cu alte cuvinte, toate sursele de informații sunt adunate și examinate într-un timp destul de

scurt – de obicei o săptămână – față de un an, de exemplu. Chiar dacă este perfect posibil (în condiții rezonabile) să aduni informații într-o anumită perioadă de timp, această metodă reduce posibilitățile de comparare a informațiilor care provin din diferite surse. Deci, este de preferat, în cazul acestui model de audit, a nu se compara informațiile din surse diferite decât dacă sunt din același interval de timp scurt.

Unitățile de învățământ au întotdeauna o problemă în găsirea timpului liber necesar pentru realizarea unui audit. În consecință, ar putea fi nevoie să limităm auditul la domeniile descrise în modelul de școală bine organizată. Dacă nu dispunem decât de puțin timp, este de departe preferabil să selectăm domeniile care trebuie auditate, decât să limităm sfera de informații și persoanele implicate.

Datele trebuie să provină din patru surse diferite:

- documentație scrisă referitoare la prevenirea și soluționarea eficientă a violenței în școală;
- observarea în diferite cadre: clase, reuniuni, coridoare, sali de mese și alte locuri de reuniuni, cum ar fi locurile pentru recreație;
- chestionare și interviuri realizate cu persoane reprezentative ale întregii comunități școlare: personal educativ și tehnic, elevi, părinți sau tatori și membri ai consiliului școlii;
- informații specifice școlii, care raportează de exemplu violența verbală și fizică, agresiunile și intimidările.

Opinia tuturor grupurilor care alcătuiesc comunitatea școlară este analizată. În anumite cazuri, diferitelor grupuri – de exemplu personalul și elevii – li se pun aceleași întrebări pentru a permite compararea, detectarea oricăror diferențe notabile și examinarea acestor diferențe pentru a determina cu precizie obiectivele planurilor de acțiune. În paralel cu aceste chestionare completate de toți membri, sunt realizate alte chestionare și interviuri: cu grupuri disticte care au un rol special de jucat, cu alți membri ai personalului și alți elevi care au o experiență de zi cu zi a vieții din școală, inclusiv elevii marginalizați și personalul care îi ajută și care pot avea opinii unice de comunicat.

Membrii primului grup sunt:

- membrii echipei de conducere;
- cadrele didactice specializate;
- reprezentanții organizațiilor religioase care sprijină școala;
- cadrele didactice.

Cei din cel de-al doilea grup sunt, de exemplu, din personalul tehnic, și anume:

- suplinitorii cadrelor didactice;
- supraveghetorii din timpul recreațiilor;
- elevii care au nevoie de ajutorul acestor adulți; acești elevi pot fi cei mai amenințați de marginalizare (elevii care au nevoi speciale, cei aparținând minorităților etnice, străinii în trecere, azilanții); de asemenea, ei sunt cei care se pot lăsa cel mai ușor antrenați în diferite forme de violențe.
- părinții cărora elevii se pot confesa.



### Activitatea 2.5: Stabilirea elementelor auditului și participanții acestuia

Principalele aspecte analizate de audit (exemple)	Metodă de auditare (exemple)	Obiectul auditului (exemple)
Raporturile elevi – elevi și elevi – adulți în sălile de clasă	Chestionar	Selectare aleatorie a cadrelor didactice și elevilor
	Observații	10% din cursuri pe perioada unei săptămâni
Impactul programelor școlare asupra respectului de sine al elevilor	etc.	etc.
Raporturile părinți – școală etc.	etc. etc.	etc. etc.

### Elaborarea auditului: crearea instrumentelor

Odată ce elementele privind viața unității de învățământ care vor fi supuse auditului au fost determinate, iar participanții aleși, etapa următoare constă în elaborarea sau în alegerea instrumentelor – chestionare, programe de examinare și interviu etc. – care permit realizarea auditului. Astfel, este posibil să se utilizeze chestionare elaborate în alte scopuri, să se facă apel la activitatea altor profesioniști care au lucrat, de exemplu, la măsurarea cifrelor comportamentelor violente. Însă, cea mai bună opțiune rămâne elaborarea unui chestionar adaptat situației unității de învățământ. Totuși, pentru a compara mai ușor informațiile provenite de la unitățile de învățământ situate uneori în regiuni sau în țări diferite, trebuie să existe o anumită asemănare între chestionare.

Sfaturile de mai jos se aplică programelor de examinare și chestionarelor, însă ele se inspiră din chestionarele destinate personalului pentru a ilustra procesul de elaborare:

#### *Etapele elaborării unui chestionar*

*Etapa 1.* Gândiți-vă la principalele domenii pe care trebuie să le acopere chestionarul: calitatea raporturilor dintre personal și elevi, între elevi, între membrii personalului, gradul și tipurile de violență, susținerea, gradația senzației de amenințare, gradul de cunoaștere a ajutorului care poate fi obținut în caz de nevoie etc.

*Etapa 2.* Punerea la punct a întrebărilor care să vă permită să culegeți informații de calitate în domeniile selectate. Este bine să testați orice chestionar pentru a vă sigura că întrebările reușesc să obțină răspunsurile căutate de unitatea de învățământ.

*Etapa 3.* În cazul în care chestionarele nu solicită răspunsuri scrise, un sistem de notare simplifică de obicei misiunea. Așadar, trebuie avut grijă ca întrebările să conducă la răspunsuri clare. Exemplu: „Credeti că nivelul agresiunilor este mai important, identic sau mai puțin important ca acum trei ani?” Putem așadar să raportăm cele trei răspunsuri posibile – „mai important”, „identic”, „mai puțin important” – la trei note.

În ceea ce privește elaborarea unui profil al rezultatelor unității de învățământ în toate domeniile care privesc auditul este util să evaluăm informațiile calitative cu ajutorul aceleiași scări numerice. Pentru a obține un profil cu ajutorul unei notări pornind de la unu la cinci, este matematic mai ușor să faci o scară de la 1 la 5 și pentru chestionare. Uneori este preferabil de evitat un număr impar de „note” pe scara de notare, deoarece acestea provoacă persoanele interogate să opteze pentru o notă de mijloc.

*Etapa 4.* Dacă întrebările sunt deschise va trebui prevăzut un spațiu după fiecare notă pentru a permite un comentariu. Putem totuși să luăm în considerare adăugarea la sfârșitul chestionarului a câtorva întrebări precum: „Ce poate, după părerea voastră, să amelioreze situația din unitatea de învățământ?” sau „Care sunt punctele slabe ale organizării noastre?”. Aceste răspunsuri deschise se pot dovedi foarte utile la începutul planificării acțiunilor, însă unitatea de învățământ trebuie să fie atentă să nu producă informații calitative de acest fel în cantitate mare, deoarece analizarea lor poate dura foarte mult.

*Etapa 5.* Merită întreat în momentul elaborării cum vor fi analizate rezultatele. Există patru mari posibilități:

- chestionarele sunt concepute a fi completate în linie, cu ajutorul unui program care analizează automat rezultatele.
- toate informațiile sunt furnizate pe hârtie și trimise unei societăți care se ocupă de analiza datelor corespondente (contrar oricărei așteptări, o soluție puțin costisitoare în Marea Britanie, așa cum ne-am dat noi înșine seama).
- chestionarele sunt completate utilizând un sistem de recunoaștere optică a semnelor, dacă unitatea de învățământ dispune de un astfel de material, sau are acces la unul.
- informațiile colectate pot fi analizate la fața locului. În anumite cazuri (când informațiile nu sunt confidențiale, cum ar putea fi, de exemplu, informațiile obținute de elevi sub protecția anonimatului), elevii pot fi implicați în analiza statistică, în realizarea graficelor etc., aceste activități fiind integrate programului lor. O altă posibilitate, în momentul compilării informațiilor culese de la elevi (care sunt în general cele mai multe) constă în a include completarea chestionarelor în cadrul orelor de curs (de exemplu: ora de educație civică) și de a proceda la punerea punctelor pe măsură ce sunt date răspunsurile.

Acesta nu este decât un exemplu al procesului de elaborare a instrumentului de măsurare, aceleași argumente aplicându-se tuturor celorlalte instrumente

care vor fi utilizate. Responsabilii acestui aspect al auditului trebuie să aibă prezente în minte următoarele întrebări:

- Ce vrem să știm cu exactitate?
- O astfel de întrebare, pusă sub această formă ne spune ceea ce vrem să știm?
- Este ea formulată clar?
- Poate duce la rezultate ambigue?
- Vor fi ușor de analizat informațiile colectate?

În unitățile școlare de învățământ, este posibil să se treacă peste planurile de interviu: se vor utiliza de preferință, la fața locului, ca bază de discuție pentru toate interviurile, rezultatele chestionarelor sau informațiile rezultate din observații. Orice incertitudine de interes general care rezultă din aceste surse poate fi examinată mai în detaliu în cursul interviului. Unitățile de învățământ pot, bineînțeles, să pună la punct un plan structurat, dacă consideră că acesta se poate dovedi mai instructiv.

### Activitatea 2.6: Elaborarea chestionarelor și a regulilor de observare

Chestionarele și regulile de observare constituie o parte importantă a auditului.

Poate fi interesant de stabilit referințe încrucișate asupra tipului de întrebări care trebuie puse în unitățile școlare de învățământ.

Aceleași întrebări puse diferitelor grupuri sau cu ajutorul diferitelor metode permit încrucișarea informațiilor rezultate din audit pentru a verifica datele și, în consecință, a le face mai fiabile.

Bazându-se pe sfaturile din paginile precedente, un grup ar putea pune bazele unui chestionar destinat auditului dintr-un domeniu evidențiat în activitatea 2.4 și apoi să testeze chestionarul. Un astfel de demers are toate șansele să dea rezultatele cele mai durabile, dar și rezultate care să permită stabilirea de comparații, dacă unitățile de învățământ sunt într-un număr suficient pentru a duce la bun sfârșit o astfel de activitate și a pune la punct un instrument de auditare comun.

## Examinarea documentației scrise

Cum a fost deja amintit în prezentul capitol, examinarea documentației scrise reprezintă un element important al auditului. Există un motiv în plus, de ordin practic, pentru a proceda la această operațiune: ea permite reutilizarea documentației. Auditul trebuie, de asemenea, să evidențieze documentele care nu au decât o influență foarte limitată în unitatea de învățământ, având în vedere incapacitatea lor de a se transforma în acțiune.

Acesta poate fi cazul auditării unui domeniu ca: „Etica unității de învățământ în materie de conviețuire armonioasă așa cum este reflectată în misiunea și politicile sale scrise”.

Următoarele întrebările se pot dovedi, de asemenea, importante:

- Este suficientă documentația privind politicile și practica de reducere a violenței?
- Reflectă documentația valorile și principiile unității de învățământ și susține conviețuirea armonioasă?
- Se aplică aceleași principii și valori tuturor documentațiilor care prezintă marile orientări în domeniul respectiv? Într-o manieră coerentă?
- Aduce această documentație o susținere adaptată tuturor membrilor comunității școlare care se găsesc în interiorul sau în exteriorul școlii (în acest context prin „adaptată” trebuie să înțelegem ideea conform căreia documentul stabilește norme, însă nu într-o manieră foarte precisă: o multitudine de detalii riscă să crească dependența și să reprime dimensiunea individuală).
- A fost documentația compilată cu ajutorul reprezentanților tuturor grupurilor constituite care alcătuiesc unitatea de învățământ în sens larg (personal, elevi, părinți, conducere etc.)?
- Este informația suficient de detaliată și exactă, așa cum ar trebui să fie?
- Sunt directivele urmate de efecte, cu alte cuvinte, are documentația o influență reală asupra a ceea ce se întâmplă zi de zi în unitatea de învățământ și în cartier?
- Este documentația revizuită și adusă la zi cu regularitate?
- Sunt monitorizate punerea în aplicare și impactul reglementării?

## **Analiza informațiilor și monitorizarea**

În anumite aspecte, analiza informațiilor privește în totalitate auditul. Este de dorit uneori ca un audit să se dedice în special examinării modului în care unitatea de învățământ adună, compară și exploatează informațiile care au o legătură directă cu acțiunile întreprinse pentru reducerea violenței în școală. Această operațiune este considerată de „control”. Există mai multe surse posibile de informații: excluderile (deși acestea pot fi prea puține pentru a fi semnificative), incidentele privind comportamentul (a se vedea exemple de date), elevii cărora li se interzice să părăsească școala și elevii pedepsiți, incidentele raportate de elevi, progresele elevilor care au nevoie de un ajutor special etc.

Analiza informațiilor monitorizate poate oferi o imagine exactă a problemelor care se pun, oferind un răspuns la întrebările „unde, când și cu cine?”. Analiza sistematică a informațiilor aduse de acest control de exemplu, o dată pe săptămână, permite unei unități de învățământ să evidențieze orice schimbare în comportamentul elevilor, să ia imediat măsurile necesare și anume, să le anticipateze.

**Exemplu: carnet de disciplină**

Numele elevului		Anul și nivelul	Data
Semnalat de	Incident	Eveniment pozitiv	
Profesor	Atac asupra unui membru al personalului	Sprijinirea personalului în rezolvarea unui conflict	
Responsabilul clasei	Agresarea unui elev	Sprijinirea elevului în rezolvarea unui conflict	
Alt membru al personalului	Agresiune verbală	Semnalarea unui incident	
Locul: în clasă	Pagubă cauzată proprietății altei persoane	Sprijinirea unui elev care este agresat	
Locul: în afara clasei	Criză de furie / Pierderea controlului	Acțiune pozitivă asupra mediului	
Ora	Comportament amenințător	A dat dovadă de compasiune	
Descrierea incidentului			

Acest exemplu nu arată numai cum să notăm informațiile privind incidentele, ci permite, de asemenea, unității de învățământ să înregistreze fapte pozitive. Este o modalitate utilă de a defini și a promova comportamentele care sunt de dorit într-o școală. Aceste informații pot fi utilizate la fel ca cele care privesc incidentele: astfel, ele indică unde și cu cine a fost semnalat un comportament pozitiv, ce membri ai personalului încurajează un comportament adecvat și care este urmarea.

## Elaborarea profilului unui audit

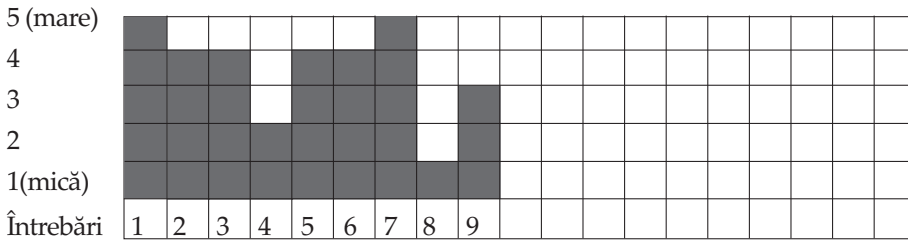
Diagrama de organizare prezentată la pagina 29 arată că violența în școală poate fi analizată în funcție de șase mari criterii legate de organizarea școlară, cum ar fi: principiile și politicile de non-violență în cadrul școlii. Pagina 38 ilustrează procedura de auditare a documentației referitoare la etică în cadrul unității de învățământ, așa cum este ea enunțată în documentele privind misiunea și marile orientări ale acesteia.

Cele nouă întrebări utilizate în acest exemplu dau un indiciu de sub-titluri care sunt conținute în fiecare titlu.

Fiecare din aceste subtitluri pot fi notate de la 1 la 5, nota 5 fiind cea mai mare. Aceste informații pot servi apoi la crearea unui profil de audit ca în exemplul de mai jos. Această reprezentare grafică permite identificarea ușoară a punctelor forte și a punctelor slabe privind situația unității de învățământ în materie de violență.

De asemenea, scara utilizată ar trebui să reflecte fiabilitatea datelor. Dacă datele sunt foarte multe și triangulate, poate fi util să se procedeze la o analiză mai detaliată. O diferență de 0,5 sau chiar 0,1 din notă poate fi semnificativă pe plan statistic. Dacă o astfel de diferențiere este necesară, este bine să înmulțim scara cu un factor de zece (de exemplu) pentru a înlesni prezentarea și analiza rezultatelor. Acordul asupra scării constituie un aspect important al procesului deoarece el sensibilizează fiabilitatea rezultatelor auditului. Acest element are de fapt importanța sa, pentru că este vorba de luarea în considerare a rezultatelor în vederea planificării acțiunilor.

## Titluri - Documentație



## Planuri de acțiune

Odată stabilit profilul de performanță al școlii, trebuie elaborat un plan de acțiune care să răspundă problemelor identificate. Acestea din urmă pot să facă obiectul unei analize costuri/beneficii. Inevitabil, într-o școală care prezintă deja numeroase alte probleme, planurile de acțiune vor fi cu atât mai eficace cu cât au un impact maxim pornind de la un număr mic de resurse.

Elaborarea unui plan de acțiune pornind de la un audit prezintă un anumit număr de avantaje:

- unitatea de învățământ poate fi sigură că domeniul selectat se bazează pe elemente reale;
- aceste elemente constituie un punct de referință, permițând măsurarea eficacității acestor acțiuni;
- punctele forte servesc, de asemenea, ca bază de acțiune – „De ce este vorba despre un punct forte?” „Cum putem face să profităm de acest punct forte și să-l aplicăm unui domeniu care necesită ameliorări?”;
- resursele pot fi axate mai concret pe domeniile care au nevoie de ameliorări, decât cele care au fost identificate de audit;
- pot fi identificate nevoile exacte de formare a personalului.

Planul de acțiune prezentat mai jos este oferit ca exemplu. Există, desigur, numeroase alte forme de planuri de acțiune.

*Exemplu de plan de acțiune*

Problemă ridicată de audit		
Ameliorări necesare		
Data de început	Datele de revizuire	Data terminării
Strategii de pus în aplicare (inclusiv consolidarea punctelor forte)		
Rezultatele căutate		
Metode de monitorizare		
Personal direct implicat		
Persoane care trebuie informate		
Alte informații utile		

**Activitatea 2.7: Elaborarea planurilor de acțiune**

Pentru a planifica acțiunile, studiați mai întâi cele două exemple scrise mai jos, iar pentru fiecare unitate de învățământ alegeți două acțiuni care să facă obiectul auditului. Completați apoi formularul pentru planul de acțiune reprodus la pagina anterioară pentru fiecare din cele patru acțiuni examinate.

Amintiți-vă că planurile de acțiune dau rezultate dacă sunt:

- exacte;
- măsurabile;
- realizabile;
- realiste;
- delimitate în timp.

**Școala A**

Această școală a elaborat o documentație foarte completă privind prevenirea violenței și stabilirea unei atmosfere de conviețuire armonioasă în școală. Această documentație a fost întocmită grație angajamentului actorilor importanți ai comunității educative: personal, elevi, părinți, conducere. Totuși, ea nu a fost revizuită după elaborarea sa acum trei ani. Intervipurile cu personalul, elevii și părinții, precum și observarea directă la clasă lasă de înțeles că politica de reducere a violenței nu are nici o influență asupra comportamentului și practicii de zi cu zi a cadrelor didactice și a elevilor.

## **Școala B**

Această școală dispune de o documentație de calitate mediocră. Documentele de informare asupra comportamentele personalului și elevilor sunt rare, la fel și cele ce explică obiectivele și valorile unității de învățământ în materie de reducere a violenței. În ciuda acestui lucru, răspunsurile la chestionare și observarea directă lasă de gândit că în esență comportamentele în cadrul unității de învățământ sunt satisfăcătoare, iar incidentele violente sunt rare. Unii membri ai personalului se plâng de lipsa directivelor, dar mulți par să fie satisfăcuți de situația actuală.



## Capitolul 3

# Alegerea și aplicarea unei politici

### Crearea unui climat de conviețuire armonioasă în școală prin intermediul politicilor unității de învățământ

*Julie Shaughnessy*

Acest capitol va permite școlilor:

- să elaboreze sau să revizuiască o politică de reducere a violenței;
- să aplice această politică în cadrul unui plan de ameliorare a climatului din școală în vederea unei conviețuiri armonioase;
- să creeze un climat școlar care să oprească creșterea violenței.

### Contextul elaborării unei politici școlare

În acest capitol ne vom concentra asupra climatului școlii și vom examina strategiile care permit școlilor să soluționeze problemele privind violența. Metodele prezentate se concentrează asupra creării unei identități colective în care procesul de învățare și de predare se bazează pe valorile și obiceiurile unității de învățământ. Vom încadra studierea climatului de conviețuire armonioasă în școală în contextul politicilor naționale și locale, deoarece contextul social general se reflectă inevitabil în cultura școlară.

Noțiunea de elaborare a politicilor școlare este foarte complexă. Schon (1982) compară gândirea politicilor globale la nivelul unității de învățământ cu un „teren mocirlos” pe care este dificil de construit. Această imagine ilustrează accelerarea reformelor școlare în cadrul cărora obiectivele de eficiență o pot lua înaintea modelelor procesului de schimbare. În realitate, soluțiile rapide la problemele complexe legate de violența în mediul școlar nu au întotdeauna efecte durabile (Shaughnessy și Jennifer, 2003). Modelele raționale de schimbare școlară, deși caracteristice în Europa, nu reușesc să reflecte complexitatea și impactul violenței în cadrul sistemului (Fullan, 1999). Mai mult, școlile trebuie să se doteze cu mijloace care să le permită să susțină schimbarea și să dea dovadă de flexibilitate pentru a adapta și a elabora metode care să favorizeze binele elevilor și al cadrelor didactice.

### Școala ca organizare a procesului de învățare: elaborarea strategiilor unității de învățământ

„Problematica școlară înglobează tema comportamentului (sau a violenței). Niciun membru al comunității școlare nu va fi singurul responsabil al acestor probleme, care figurează printre cele mai importante pe care le întâlnim în

școli. O abordare integrată și cuprinzătoare a acestor probleme poate da rezultate excelente” (DFES 2004).

Cercetări asupra eficacității școlilor din Regatul Unit au arătat că există în cadrul structurii organizaționale a școlii, factori care stau la baza comportamentului și a reducerii violenței. Capitolul 2 consacrat auditului este parte a acestui principiu. Aceste cercetări s-au concentrat pe un ansamblu de factori importanți în vederea elaborării strategiilor și politicilor unității de învățământ:

- pe de-o parte rolul stilului de conducere de a încuraja o abordare de echipă care să vegheze ca întreg personalul să fie implicat și să ia parte la elaborarea politicii;
- pe de altă parte, așteptările unității de învățământ în materie de predare și de comportament, este modalitatea prin care aceste așteptări sunt comunicate și explicate.

Cum a notat Maden și Hilman (1996), unitățile de învățământ bune își fixează obiective clare și investesc în relațiile cu părinții și actorii comunității locale. Alți cercetători s-au aplecat asupra importanței calității și experienței elevilor (Rutter și alții, 1979). Elementele vieții școlare care sunt considerate importante, sunt următoarele:

- influențele didactice;
- metodele de predare ale cadrelor didactice;
- recompensele și sancțiunile;
- condițiile vieții școlare;
- oportunitățile de participare și de asumare a responsabilităților;
- coerența în cadrul unității de învățământ.

De exemplu, unitățile de învățământ care au stabilit politici comportamentale și norme de lucru unice obțin rezultate mai bune în materie de conviețuire armonioasă (a se vedea capitolul 1) față de cele care adoptă o varietate de strategii. Lucrările care acoperă ultimii cinci ani subliniază importanța rezultatelor axate pe elevi și a unui proces în cadrul organizației pentru susținerea și durabilitatea ameliorării școlii.

Bazându-se pe numeroase studii, Porter și alții (2002) au evidențiat cele patru caracteristici principale ale schimbării școlare și a noțiunii de ameliorare:

- filozofie și viziune – de fapt, verbul „a ameliora” nu are nici un sens dacă nu știm care este scopul pe care vrem să-l atingem;
- evaluare – trebuie să știm unde suntem în raport cu viziunea;
- planificare – cum trecem de stadiul actual la cel la care vrem să ajungem?
- utilizarea indicatorilor de performanță – pentru a urmări evoluția în timp a caracteristicilor pe care le monitorizăm.

Ținând cont de complexitatea schimbărilor din cadrul școlii, rezultatele cercetărilor arată că factorul comun al reușitei îl reprezintă existența unei strategii globale la nivelul unității de învățământ și a unei culturi (a conviețuirii armonioase) care plasează dezvoltarea socială și afectivă în centrul procesului de învățare.

## Elaborarea sau revizuirea unei politici școlare privind reducerea violenței

*Care sunt elementele care trebuie să fie acoperite de o politică a unității de învățământ?*

Violența pătrunde în numeroase domenii ale vieții școlare; de aceea, promovarea strategiilor și metodelor de luptă împotriva violenței trebuie să fie integrate într-un ansamblu de politici care invocă integrarea socială, rezolvarea pașnică a conflictelor, respectul, egalitatea de șanse, binele emoțional și comportamentul pozitiv. Cu ocazia elaborării unei politici este esențial să se procedeze astfel încât abordarea și strategiile să fie administrate printr-un proces. Auditul și bilanțul practicilor sunt indispensabile pentru a avea în vedere evoluțiile ulterioare.

### *Sensibilizarea și consultarea*

„Conștiința organizațională” începe prin examinarea și împărtășirea culturii unității de învățământ (conviețuirea armonioasă) și prin modul de promovare a non-volenței. În primul rând, trebuie să existe o concepție împărtășită a scopurilor și obiectivelor unității de învățământ, în calitate de comunitate de studiu. Aceasta înglobează o viziune pedagogică mai cuprinzătoare care implică identitatea unității de învățământ și încurajarea aspirațiilor specifice comunității de studiu. Viziunea globală a elevului, interesul și importanța promovării relațiilor pozitive care intensifică respectul de sine, motivarea și încrederea sunt în centrul acestei noțiuni.

Auditul asupra violenței nu ar avea utilitate decât dacă, fiecare membru al unității de învățământ a studiat și a înțeles problema și a examinat tipul de violență pe care el a întâlnit-o. Acest tip de sensibilizare permite înțelegerea problemelor și ajungerea la un acord asupra unei definiții a violenței (a se vedea capitolul 1). Consultarea permite fiecăruia să-și exprime opinia, oferindu-i ocazia să vorbească cu elevii, părinții și actorii comunității locale despre preocupările și așteptările lor. Acest lucru permite orientarea activității în curs și definirea priorităților pentru unitatea de învățământ.

Aceste puncte sunt abordate în detaliu în capitolul 2. Transformarea unui audit într-o politică începe printr-un schimb de păreri și o sensibilizare a persoanelor implicate. Activitatea următoare poate servi ca schemă sau ca listă de puncte care trebuie verificate de grupurile care elaborează sau revizuiesc o politică școlară privind violența în școală.

### **Activitatea 3.1: Redactarea sau revizuirea unei politici școlare**

Este posibil să construim o politică prin redactarea unui paragraf care va răspunde fiecare unei serii de întrebări.

- Cum răspunde politica dumneavoastră întrebărilor următoare?
- Care este definiția dumneavoastră privind violența – care sunt comportamentele de care țineți cont în politica dumneavoastră?
- Care sunt principiile de bază ale acestei politici și cum se aplică ele ansamblului unității de învățământ?

- Cum se aplică aceste principii obiectivelor și programelor de studii generale ale unității de învățământ?
- Prin ce mijloace favorizează ele o învățare și o predare eficiente în materie de prevenire a violenței și a rezolvării conflictelor?
- Care sunt rolurile și responsabilitățile respective ale membrilor consiliului de administrație, ale cadrelor didactice, ale elevilor și ale părinților/asistenților familiari în promovarea unei culturi non-violente?
- Cum își stabilește unitatea de învățământ normele stricte de comportament non-violent destinate elevilor?
- Cum sunt utilizate recompensele pentru încurajarea reducerii violenței?
- Cum sunt utilizate sancțiunile pentru descurajarea violenței?
- Care este ajutorul prevăzut pentru elevii al căror comportament violent reflectă importante probleme personale sau dificultăți în a învăța?
- Care sunt ajutorul și pregătirea prevăzute pentru a ajuta personalul să gestioneze cazurile de violență ale elevilor?
- Care este ajutorul prevăzut pentru părinții/asistenții familiari care doresc să-și aprofundeze cunoștințele în materie de gestionare a comportamentelor violente?
- Cum sunt implicați și consultați profesorii, părinții/asistenții familiari și elevii în momentul elaborării sau revizuirii politicii școlare?
- Care sunt resursele pe care unitatea de învățământ le pune la dispoziție pentru crearea unui climat școlar care oprește creșterea violenței?
- Cum sunt monitorizate și revizuite politicile? Cum va ști unitatea de învățământ dacă este eficientă?

### ***Punerea în aplicare***

Principalii responsabili ar trebui să întreprindă o acțiune puternică pentru ca personalul să știe cu exactitate ceea ce se așteaptă de la el, fiind cel care aplică politica într-o manieră coerentă prin modul său de acțiune, dând astfel un exemplu celorlalți. Ar fi util să lansăm, cu participarea tuturor membrilor comunității școlare, o temă de reflecție asupra violenței pentru a-i face conștienți de anumite chestiuni și de a le preciza, de exemplu, faptul că violența îi privește pe toți și că ea pune în joc responsabilitatea tuturor. Dezbaterea problemelor și soluțiile lor va fi astfel deschisă și clară, pentru ca fiecare membru al comunității școlare să înțeleagă problemele majore.

### ***Monitorizarea***

În cazul monitorizării, bilanțul elementelor exacte ale politicii este efectuat mult mai frecvent decât pentru un audit. Este important să se efectueze o monitorizare a practicilor în fiecare unitate de învățământ și în cadrul comunității locale pentru a evidenția punctul de vedere al întregii unități de învățământ și a judeca eficiența politicilor. O monitorizare riguroasă permite școlilor să identifice din timp tendințele, de exemplu, creșterea sau diminuarea cazurilor de agresiune. Este bine de precizat tipul monitorizării care va fi pus în practică și modul în care punctele de vedere ale părinților/asistenților familiari și ale actorilor comunității locale vor fi luate în considerare.

De asemenea, este important să ne asigurăm că monitorizarea marchează ameliorările sau absența progresului pentru ca școlile să poată sărbătorească reușita politicii lor și să profite de punctele lor forte.

### Activitatea 3.2: Monitorizarea trebuie să fie realizată simplu

Cu ocazia elaborării unui sistem de monitorizare putem pune următoarele întrebări:

- Care sunt sistemele existente pentru înregistrarea incidentelor violente?
- Ce alte date pertinente pot fi colectate cu ușurință?
- Există informații pozitive și negative referitoare la evoluție?
- Vor reflecta aceste date, care sunt tendințele?
- Separă datele opinia de fapte?
- Permite datele unității de învățământ să identifice cauzele eventualelor schimbări?
- Cum sunt aceste informații analizate, comunicate și utilizate pentru a orienta practica?
- Contribuie aceste informații la succesul politicii unității de învățământ?

### Ameliorarea durabilă

Valoarea monitorizării constă nu numai în aportul de dovezi în vederea succesului, ci în egală măsură și în promovarea unei ameliorări durabile. Inspectorii școlari recunosc acest fapt, așa cum arată această declarație a unui inspector școlar englez:

„Același lucru se aplică politicilor privind non-violența în mediul școlar. Monitorizarea și ecurile care duc la modificări și ameliorări ale politicii sunt esențiale, deoarece aceasta din urmă poate continua și se poate transforma în acțiuni eficiente”.

Datele rezultate în urma monitorizării și rezultatele primite de la cadrele didactice, familii, copii și membri ai consiliului unității de învățământ, permit școlii să-și revizuiască și să-și actualizeze politicile pe durata anului școlar. Grație sensibilizării, elevii vor înțelege mai bine violența și vor reacționa probabil într-o manieră mai potrivită la cazurile de violență din cadrul unității de învățământ, pe care le vor semnala când va fi cazul.

O politică, indiferent de claritatea elaborării sale sau de calitatea monitorizării care vizează efectele sale, nu va fi eficientă atâta timp cât toți actorii nu vor fi implicați în punerea sa în aplicare. În consecință, trebuie să acordăm o atenție continuă pentru a câștiga implicarea părinților, cadrelor didactice și a comunității locale în vederea creării un climat de conviețuire armonioasă.

### Implicarea tuturor în crearea și menținerea unui climat de conviețuire armonioasă

Robson și Smedley (1996) prezintă un model de implicare a părinților și actorilor din comunitatea școlară bazat pe patru niveluri. Adesea, unitățile de

Învățământ sunt cele care pun în practică primele trei niveluri de participare pentru a încuraja inițiativele părinților. Al patrulea nivel, cel al parteneriatului, pune mai mult accentul pe activitatea părinților și a actorilor comunității locale în calitate de parteneri. Aceste patru niveluri sunt prezentate mai jos cu câteva exemple de activități care pot fi realizate:

### ***Nivelul 1 – Informarea***

Poate fi realizată prin următoarele mijloace:

- serile porților deschise;
- buletine informative;
- rapoarte scrise;
- concerte, piese de teatru și evenimente școlare oficiale;
- contacte personale;
- invitații la reuniuni;
- reuniunile asociațiilor de părinți – cadre didactice;
- expoziții;
- informarea prin scrisori, manuale etc.

### ***Nivelul 2 – Implicarea***

Se poate realiza prin:

- accesul la personalul educativ înainte și după cursuri;
- organizarea „săptămânii de carte”;
- crearea de buletine informative;
- asistenți parentali;
- evenimente sociale;
- afilierea la o asociație de părinți – cadre didactice.

### ***Nivelul 3 – Colaborarea***

Poate fi obținută prin:

- activități în comun în vederea rezolvării problemelor concrete;
- ateliere de lucru părinți – cadre didactice;
- activități comune;
- crearea unei săli pentru părinți;
- participarea în cadrul cluburilor extrașcolare;
- activități în cadrul comunității;
- crearea unor cluburi în timpul orelor de repaus.

### ***Nivelul 4 - Parteneriatul***

Poate fi obținut prin:

- elaborarea în comun a politicilor;
- gestionarea în comun;
- luarea deciziilor în comun.

Pentru ca elaborarea politicilor școlare să fie cât mai eficientă posibil, unitățile școlare ar trebuie să lucreze împreună cu actorii comunității școlare la nivelul 4 (parteneriat). Luarea deciziilor în comun cere timp, angajament și atenție

din partea unității de învățământ și constituie o misiune dificilă pentru principalii responsabili.

Pentru a formula sau a pune în practică o politică, unitatea de învățământ nu trebuie neapărat să fie la nivelul 4 (parteneriat). Totuși, procesul va fi mai eficient dacă nivelurile de la 1 la 3 sunt, pe cât posibil, puse în practică. Acest lucru înseamnă că trebuie elaborate strategii care să încurajeze abordările în echipă.

### Activitatea 3.3: Suntem performanți în ceea ce privește promovarea conviețuirii armonioase?

Întrebările următoare pot servi ca bază de discuție cu profesorii, părinții, elevii sau cu un public mai larg pentru a evalua eficiența unității de învățământ în vederea promovării conviețuirii armonioase:

- Care sunt punctele forte ale unității de învățământ?
- Cum își dezvoltă elevii sentimentul de apartenență?
- Cum sunt implicați elevii în viața școlară?
- Cum sunt elevii implicați activ în propriul lor proces de învățare?
- De ce mijloace dispune unitatea de învățământ pentru a susține procesul de învățare și dezvoltare al elevilor și adulților?
- Cum pot susține părinții unitatea de învățământ?
- Cum sunt implicați părinții în luarea deciziilor?
- Ce fac membrii colectivității pentru a promova un mediu de învățare sigur și ocrotitor?
- Care sunt nivelurile de participare ale părinților și membrilor colectivității în viața școlară?

### Activitatea 3.4: Evaluarea situației actuale

O unitate de învățământ care caută să dezvolte participarea fiecărui membru al comunității școlare în rezolvarea problemelor privind violența trebuie să se asigure că următoarele criteriiile din tabelul următor sunt respectate. Ar fi util să se facă bilanțul situației din unitatea dumneavoastră de învățământ încadrându-l pe o scară de la 1 la 10.

Situația actuală din școala noastră	Scara: de la 1 la 10
Proiectele privind unitatea de învățământ sunt prezentate în mod clar tuturor părților	1 – 10
Există o doză de conștiinciozitate colectivă privind importanța examinării și evaluării practicilor în curs	1 – 10
Politicile sunt revizuite pentru a favoriza realizarea obiectivelor generale ale unității de învățământ	1 – 10

Situația actuală din școala noastră	Scara: de la 1 la 10
Există o înțelegere a importanței unui mediu sigur și ocrotitor în cadrul căruia elevii, personalul și părinții pot exprima ceea ce simt și gândesc	1 – 10
Școala ia în considerare necesitatea de a asculta punctele de vedere ale elevilor, cadrelor didactice, părinților și ale unui public mult mai larg	1 – 10
Unitatea de învățământ ia măsuri concrete privind participarea părinților și actorilor comunității școlare	1 – 10

**Exemplu: Crearea unui climat de conviețuire armonioasă – Nivelul 1: Informarea**

*Calendarul întâlnirilor*

O modalitate de a informa întreaga comunitate școlară asupra politicilor alese și de a o face să le înțeleagă mai bine pe acestea din urmă este organizarea de evenimente sau de întâlniri care creează un climat de conviețuire armonioasă. Calendarul de mai jos prezintă o serie de idei pentru sărbătorirea zilelor care au legătură cu cetățenia globală. Sărbătorile religioase au fost omise în mod intenționat.

Luna/anul	Subiectul	Sugestii
Ianuarie	Ziua memoriei Holocaustului	Utilizați cartea unui elev sau <i>Jurnalul lui Anne Frank</i> pentru a prezenta subiectul  Analizați cauzele și consecințele.
Februarie	Ziua justiției sociale	Concentrați-vă atenția asupra persoanelor care au acționat pentru egalitate în întreaga lor viață (Maica Teresa, Dalai Lama, Nelson Mandela)
Martie	Ziua mondială a cărții	Împărtășiți povestiri din diferite culturi.
Aprilie	Ziua sensibilizării privind persoanele	Sărbătoriți realizările unei persoane cunoscute cu dizabilități  Abordați cu elevii subiecte legate de problematica dizabilității.
Mai	Ziua respectului de sine	Sărbătoriți realizările și aptitudinile părinților, elevilor și cadrelor didactice.
Iunie	Ziua mondială a mediului	Studiați o problemă locală sau mondială legată de mediu.



Luna/anul	Subiectul	Sugestii
Iulie	Ziua creativității	Sărbătoriți artele vizuale și artele spectacolului așa cum se exprimă ele în diverse tradiții.
Septembrie	Ziua dezvoltării durabile	Studiați modele de viață durabilă – reduceți deșeurile și protejați planeta.
Octombrie	Luna istoriei celor de culoare	Sărbătoriți istoria celor de culoare.
Noiembrie	Ziua mondială a copilului	Studiați/abordați problematica drepturilor copilului
Decembrie	Ziua drepturilor omului	Studiați legislația și importanța sa pentru elevi și cadre didactice

În cadrul acestei perioade este posibil să dedicăm o săptămână promovării reducerii violenței în școală. Această săptămână poate fi legată de tema cetățeniei sau de programul de promovare a competențelor sociale, afective și comportamentale (a se vedea capitolul 4), prin intermediul studiului următoarelor valori și atitudini:

- empatie – sentimente, nevoile și viețile altora, sentiment comun de umanitate, compasiune;
- sentiment de identitate – a fi conștient de propria valoare și de propria individualitate (fiecare este unic);
- valoare și respect pentru diversitate – se ține cont că noi putem învăța unii de la alții;
- justiție socială – interes și preocupare pentru problemele globale, pentru egalitate în lume;
- interes pentru mediu – respect reciproc, respect și interes pentru fiecare formă de viață.

Pentru a intensifica activitatea în parteneriat (nivelul 4), unitatea de învățământ se poate consulta cu părinții asupra tipului de zi a Porților Deschise pe care să o organizeze pentru a promova reducerea violenței și a încuraja elevii să-și prezinte activitatea lor și să ilustreze tema aleasă prin piese de teatru, muzică sau dansuri. Această zi poate face legătura cu literatura pentru tineri și permite implicarea altor participanți.

### *Exemplu: Crearea conviețuirii armonioase – Nivelul 2: Angajamentul*

#### *Expozițiile*

Pentru a încuraja participarea întregii școli la crearea unui climat de conviețuire armonioasă, ar putea fi prezentată cu ocazia unei adunări a unității de învățământ o temă pertinentă, ceea ce ar permite elevilor să-și împărtășească punctele de vedere cu elevii de vârste diferite în cadrul și în afara orelor de curs. Expoziții pe această temă ar putea fi organizate în școală cu ajutorul elevilor, al personalului, părinților și altor actori ai comunității locale și apoi prezentate publicului.

Pentru a lucra în parteneriat (nivelul 4), se poate solicita elevilor, părinților sau altor actori ai comunității locale să planifice și să organizeze anumite părți ale expoziției.

### **Exemplu: Crearea conviețuirii armonioase – Nivelul 3: Colaborarea**

#### *Consiliul elevilor*

Consiliile unității de învățământ reprezintă o manieră eficientă de a acompania dezvoltarea socială a elevilor (Shaughnessy și Jennifer, 2003). Un astfel de consiliu al unității de învățământ este alcătuit din reprezentanții fiecărei clase aleși de către elevi, care participă la deciziile referitoare la viața școlară. Acest fel de participare ajută la dezvoltarea activă a copiilor și valorizează rolul lor în crearea unui climat de conviețuire armonioasă.

Consiliile unității de învățământ favorizează procesul democratic și inclusiv, încurajează elevii să reflecteze la problemele reale care influențează viața lor și a celorlalți. Consiliile școlare din Marea Britanie (Davis, 1998) afirmă că aceste consilii ale unității de învățământ pot permite elevilor să-și dezvolte competențele prin:

„... prezentarea argumentelor logice; să asculte și să reacționeze calm la punctele de vedere contrare ale altora; să contribuie la rezolvarea problemelor de interes comun; să colaboreze într-o manieră eficientă cu ceilalți pentru a ajunge la o armonie socială în cadrul clasei; să dobândească competențe în materie de mediere pentru camarazi; la nevoie, să dea dovadă de curaj și încredere pentru a exprima un punct de vedere care nu este neapărat susținut de ceilalți”.

Astfel, consiliul unității de învățământ este înglobat deopotrivă în procesul de evaluare a unității de învățământ. Pentru a trece la nivelul 4 (parteneriat), un consiliu eficient de unitate de învățământ ar trebui să lucreze, de asemenea, la nivelurile de la 1 la 3:

- să ridice probleme de interes general;
- să procedeze la un schimb de păreri și să raporteze aceste lucruri elevilor și cadrelor didactice;
- să propună acțiuni pe diverse teme;
- să organizeze activități și evenimente;
- să participe la procesul de luare a deciziilor referitor, de exemplu, la politicile unității de învățământ sau la distribuirea fondurilor.

### **Exemplu: Crearea conviețuirii armonioase – Nivelul 4: Parteneriatul**

#### *Justiția reparatoare*

Conviețuirea armonioasă înseamnă promovarea armoniei și repararea prejudiciului care a afectat relațiile dintre elevi, dintre elevi și adulți în cadrul unității de învățământ sau între unitatea de învățământ și părinți. Metodele reparatoare, de exemplu, nu se limitează numai la cadrul justiției, fiind aplicate în anumite unități de învățământ pentru a soluționa problema deteriorării relațiilor. Aceste metode reparatoare se prezintă sub diverse forme, convenționale sau nu. În orice caz, este vorba de restabilirea legăturilor pentru luarea împreună a deciziilor privind viitorul unei relații.

Următorul exemplu arată cum sunt utilizate tehnicile justiției reparatoare pentru restabilirea legăturilor:

O unitate de învățământ înființează un „consiliu al justiției reparatoare” (Restorative Justice Conferencing) în parteneriat cu poliția locală pentru a evita ca elevii să fie implicați în sistemul judiciar.

Un elev lovește în mod deliberat un profesor în încercarea de a intra într-o sală; în cădere, profesorul este grav rănit la braț. Poliția, școala, părinții și profesorul sunt de părere că un Consiliu al justiției reparatoare este mult mai eficient decât o strategie de pedepsire directă pentru ca elevul să recunoască răul pe care l-a făcut, profesorul să-și poată exprima sentimentele și nevoile și să se înțeleagă asupra modului de îndreptare a prejudiciului cauzat.

Alternativa, care constă în a depune plângere la poliție nu ar duce la nici unul din aceste rezultate. Într-adevăr, acest lucru ar înrăutăți lucrurile și ar aduce atingere relațiilor părinți-școală-elev, deoarece fiecare va dori să-și apere propriile interese.

Consiliul justiției reparatoare, care este prezidat de ofițerul de poliție, este format din: elev, tatăl elevului, profesorul și directorul unității de învățământ (în calitate de susținător al profesorului și reprezentant al unității de învățământ). Pe rând, fiecare expune faptele, spune ceea ce crede despre cele întâmplate, ce prejudiciu a cauzat și cui și ce poate face pentru a rezolva problema.

În cele din urmă, elevul și-a prezentat scuzele manifestându-și regretele sincere; el și-a exprimat dorința de a repara prejudiciul cauzat, ajutându-l pe profesor să-și pună în ordine materialul didactic după orele de curs. Tatăl elevului a făcut tot ceea ce ținea de el pentru a ajunge la o soluție concretă iar parteneriatul între școală și familie a fost, de asemenea, consolidat.

## **Consolidarea conviețuirii armonioase prin înglobarea cetățeniei<sup>3</sup> în programele de curs**

Capitolul 4 tratează în amănunt promovarea conviețuirii armonioase prin intermediul programelor de curs. Totuși, predarea cetățeniei, care a devenit un element important al programului în numeroase țări este în mod special interesantă în această împrejurare, deoarece poate contribui la participarea tuturor actorilor comunității locale la eforturile unității de învățământ de a reduce violența.

Studiind cetățenia activă, elevii vor putea:

- să studieze temele justiției sociale, drepturilor omului, diversității și egalității;
- să dea dovadă de compasiune și respect în abordarea problemelor diversității;
- să combată stereotipurile și să analizeze punctele de vedere critice ale subiectelor importante;
- să fie conștienți de responsabilitățile lor față de ceilalți;
- să mediteze asupra consecințelor faptelor lor și a importanței de a lua parte la discuții pentru a putea alege și a recunoaște consecințele acestor alegeri.

Young și Commins (2002) au identificat domeniile importante de care o unitate de învățământ trebuie să țină cont în cadrul politicii sale privind educația pentru cetățenie:

- empatie – aptitudini de sensibilitate, compasiune și abilitate de a asculta;
- un sentiment de identitate și respect de sine și abilitatea de a dezvolta aceste sentimente la alții;

<sup>3</sup> NT: Cetățenie = educație pentru cetățenie democratică

- un angajament activ în domeniul justiției sociale și al egalității;
- înțelegere și respect pentru diversitate;
- ideea că oamenii pot schimba lucrurile;
- înțelegere și angajare activă în domeniul dezvoltării durabile;
- înțelegere a păcii și a conflictelor, capacitatea și voința de a fi cooperant în rezolvarea conflictelor;
- capacitatea de a gândi critic, de a lupta împotriva injustiției și de a argumenta cu eficiență;
- înțelegere a globalizării și a interdependenței și voința de a învăța mai mult despre aceste teme.

Un program eficient de cetățenie va permite elevilor să-și dezvolte competențele în următoarele domenii:

- cooperarea și rezolvarea conflictelor – capacitatea de a comunica și de a lucra cu ceilalți; de a analiza conflictele într-un mod eficient și obiectiv și de a găsi o soluție acceptabilă pentru toate părțile;
- spiritul critic – capacitatea de a analiza punctele de vedere și informațiile într-o manieră deschisă și critică, de a schimba păreri, de a readuce în discuție propriile sale principii și, în consecință, de a lua decizii de ordin moral;
- a se opune injustiției și inegalităților – capacitatea de a recunoaște injustiția și inegalitatea și de a alege acțiunile corespunzătoare;
- respectul pentru oameni și lucruri – capacitatea de a recunoaște nevoile celorlalți și de a răspunde acestora; a face alegeri și a recunoaște consecințele.

#### **Activitatea 4.3: Importanța predării cetățeniei**

Vă puteți uita la lista de întrebări de la activitatea 3.1 pentru a vedea care elemente ale politicii unității de învățământ de reducere a violenței pot fi puse în aplicare prin intermediul predării cetățeniei.

Ce ajustări puteți aduce programului de „cetățenie” pentru a promova conviețuirea armonioasă?

# Capitolul 4

## Ce ar trebui predat?

### Curricula școlară, un instrument de luptă împotriva violenței

*Julie Casey*

Prezentul capitol va ajuta unitățile școlare de învățământ:

- să identifice elevii cărora trebuie să li se formeze competențele sociale, afective și comportamentale;
- să examineze acțiunile întreprinse deja pentru promovarea acestor competențe;
- să decidă ce alte măsuri trebuie luate pentru ca elevii să învețe să-și stăpânească violența.

Prioritatea se axează pe diminuarea agresiunilor și incidentelor violente în care sunt implicați tinerii cu ajutorul unui curriculum proactiv care vizează dezvoltarea competențelor sociale, afective și comportamentale (CSAC) ale tuturor elevilor. Pentru a face acest lucru trebuie răspuns la următoarele întrebări:

- Care sunt cunoștințele, competențele și concepțiile care sprijină o abordare non-violentă de rezolvare a conflictelor și a problemelor?
- Care sunt cele mai eficiente modalități de stimulare a acestor competențe, cunoștințe și concepții în cadrul educațional?

Acest capitol se bazează pe un studiu de caz prezentat într-un program creat pentru dezvoltarea CSAC-urilor tuturor elevilor din învățământul primar (3-11 ani), finanțat de către Departamentul Englez pentru Educație și Aptitudini. Pentru informații suplimentare privind acest program, vizitați: <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary>.

Pornind de la acest studiu de caz, unitățile școlare de învățământ pot înțelege mai bine ce influență poate avea curriculumul asupra valorizării unei culturi a non-violenței în mediul școlar. Trebuie notat că sunt numeroase experiențe asemănătoare în alte țări din Europa, iar experiența englezească nu este în niciun caz unică. Conform curriculei naționale engleze de studii, școlile trebuie:

- să ofere tuturor elevilor oportunitățile de a învăța și de a obține rezultate;
- să promoveze dezvoltarea spirituală, morală, socială și culturală a elevilor;
- să pregătească toți elevii pentru posibilitățile, responsabilitățile și experiențele vieții.

Strategia descrisă în „Fiecare copil contează” („Every child matters”) este o strategie guvernamentală, publicată în septembrie 2003 care prezintă

rezultatele considerate esențiale pentru binele elevilor și al tinerilor și anume, în special: de a se bucura de sănătate și de securitate, de a se implica în acțiuni și de a avea o contribuție pozitivă.

În 2003, Departamentul pentru Educație și Aptitudini a investit 10 milioane de lire sterline (14,7 milioane de euro) într-un program pilot constând în elaborarea și distribuirea unui program/resursă conceput pentru dezvoltarea competențelor sociale, afective și comportamentale ale elevilor (CSAC). Acest program diferă de numeroase altele pentru că este primul program special creat pentru toți elevii din învățământul primar (3-11 ani). De asemenea, unitățile de învățământ școlare sunt încurajate să includă un program de sprijin, pus în practică după ce au fost identificați elevii care au dificultăți într-un domeniu ca cel al „competențelor sociale” sau al „gestionării furiei”.

Departamentul pentru Educație și Aptitudini a elaborat acest material pedagogic în ideea de a pune un accent proactiv pe dezvoltarea cunoștințelor, competențelor și concepțiilor elevilor într-un cadru mai larg al CSAC, ajutându-i nu numai să-și dezvolte competențele personale și interpersonale importante în sine, dar și influențându-le succesul academic, ratele frecvenței școlare, ameliorarea comportamentului și diminuarea actelor de violență și intimidare. Materialul pedagogic va face ca școlile să devină spații mai deschise pentru cât mai mulți. Trebuie notat că toate punctele susmenționate sunt identificate ca priorități ale guvernului în materie de educație.

În plus, Programul național de sănătate în școli (National Healthy Schools Programme – NHSS), o inițiativă comună a ministerelor sănătății și educației (<<http://www.wiredforhealth.gov.uk>>), semnaleză faptul că punerea accentului pe CSAC în unitățile de învățământ școlare ameliorează în aceeași măsură recrutarea și fidelizarea cadrelor didactice, ceea ce este esențial la toate nivelurile de educație, în special în școlile considerate mai „dificile”.

Nu există nici un dubiu asupra faptului că violența și agresiunile (între perechile de elevi și elev-profesor) reprezintă o sursă foarte importantă de stres și de demoralizare a cadrelor didactice.

Materialul nu se axează numai pe problemele legate de metodele de rezolvare a conflictelor; el are obiective mult mai largi decât simpla diminuare a violenței și a intimidării. El pornește de la principiul că prin dezvoltarea competențelor sociale, afective și comportamentale ale elevilor aceste rezultate vor fi obținute, alături de altele, și că în climatul actual diminuarea actelor de violență și intimidarea trebuie să fie considerate ca un rezultat extrem de important.

### **Care sunt cunoștințele, competențele și concepțiile care sprijină o abordare non-violentă de rezolvare a conflictelor și a problemelor?**

Competențele în materie de gestionare practică a conflictelor sunt considerate în general ca având legătură cu CSAC, însă în cadrul general de învățământ. Nu există un consens asupra a ceea ce sunt exact aceste competențe. Locul CSAC în învățământul englezesc este destul de complex, dovadă fiind numeroșii termeni utilizați pentru a descrie diferite aspecte (adesea suprapuse) ale noțiunilor pedagogice legate de violență: „sănătate afectivă și bunăstare”;

„aptitudini afective”; „inteligență afectivă”; „competențe afective și sociale”; „competențe interpersonale”; „aptitudini utile în viață”; „sănătate mentală”, „educație personală, socială și sanitară” etc. În aceeași măsură, accentul timp, în unitățile de învățământ școlare, pe aptitudinile afective a fost în același timp bine primit dar și ridiculizat – uneori lăudat, fiind considerat ca o piatră de încercare a unei educații pe drept cuvânt globale sau ridiculizat, precum o abatere nedorită (chiar subversivă) de la scopurile educative reale care ar trebui să fie limitate la reușita academică.

Noua prioritate stabilită în domeniul educației i-a făcut pe susținătorii acesteia să caute să treacă peste criticile din trecut. Acest proces a permis definirea mai clară și precisă a cunoștințelor, competențelor și concepțiilor pe care încercăm să le promovăm. În mod deosebit, s-a constatat în cadrul programului pilot o dorință de a veghea ca rezultatele în materie de învățare întreprinse sub „drapelul” CSAC să fie la fel de riguroase ca cele ale Curriculumului național de studii pentru stăpânirea lecturii și a calculului. Aceasta a avut ca efect pozitiv clarificarea definițiilor și parametrilor în întregul sistem educativ, permițând practicienilor să utilizeze un vocabular comun pe un subiect până acum mai degrabă neclar.

Programul pilot împarte în cinci categorii utile principalele domenii pe care se bazează CSAC, plecând de la cele propuse inițial pentru clasificarea elementelor fundamentale ale „inteligenței emoționale” ale lui Daniel Goleman (1996). Ele sunt următoarele:

- cunoașterea de sine;
- empatia;
- gestionarea sentimentelor;
- motivarea;
- competențele sociale (inclusiv comunicarea).

Cunoașterea de sine, gestionarea sentimentelor și motivarea sunt îndeosebi „intrapersonale”, pe când empatia și competențele sociale sunt considerate ca aptitudini „interpersonale”.

În cadrul fiecărui domeniu, anumite competențe individuale pot fi considerate, în general, ca evolutive, cu schimbări care se produc în timp. Este important de recunoscut că aceste divizări nu sunt „reale” – este dificil să te gândești la o situație în care un singur domeniu ar fi utilizat individual. În realitate, aceste aptitudini sunt interdependente, ele interacționând în diferite moduri pentru a produce comportamente marcate de diverse grade de complexitate.

#### Activitatea 4.1: Competențe, cunoștințe și concepții pentru rezolvarea conflictelor

În primul rând, gândiți-vă fiecare în parte la o situație conflictuală recentă din mediul vostru. Apoi, formați un grup pentru a dezbate și a conveni asupra unei liste de competențe, de cunoștințe și de concepții la care un adult poate face apel pentru a rezolva un conflict într-o manieră pașnică, pentru a obține un rezultat în care ambele părți să câștige.

Încercați să comparați lista voastră cu modelul utilizat în activitatea 4.2.

Sunt competențele, cunoștințele și concepțiile mobilizate în rezolvarea pașnică a conflictelor extrase din toate categoriile CSAC? Comparați răspunsurile voastre cu modelul utilizat în cadrul resurselor DfES de la pagina următoare.

Lista pe care ați creat-o va reprezenta anumite cunoștințe, competențe și concepții care susțin o abordare non-violentă a rezolvării conflictelor. Întrebarea fundamentală care trebuie adresată este următoarea: „Cum le putem noi încuraja mai bine în mediul școlar?”

#### Activitatea 4.2: Elevii și rezolvarea conflictelor

Poate fi util să examinați și să inventariați, utilizând tabelul de mai jos, modurile în care elevii din unitatea dumneavoastră de învățământ sunt în prezent ajutați pentru a-și dezvolta înțelegerea și cunoștințele și pentru a-și pune în practică competențele în vederea rezolvării eficiente a conflictelor.

##### Rezolvarea pașnică a unui conflict

Categorie	Competențele, cunoștințele și concepțiile necesare pentru o rezolvare eficientă a conflictelor	Exemple, comentarii
Cunoașterea de sine		
Empatia		
Gestionarea sentimentelor		
Motivarea		
Competențe sociale		

Sunt competențele, cunoștințele și concepțiile mobilizate în rezolvarea pașnică a conflictelor extrase din toate categoriile CSAC?

#### Anumite competențe mobilizate pentru rezolvarea conflictelor: modelul DfES

Domeniul	Competențele, cunoștințele și concepțiile necesare pentru rezolvarea eficientă a conflictelor
Cunoașterea de sine	Recunoașterea și identificarea sentimentelor; Definirea problemei („Eu mă simt x pentru că...”); Recunoașterea și asumarea responsabilității acolo unde este cazul (loc de control).



<b>Domeniul</b>	<b>Competențele, cunoștințele și concepțiile necesare pentru rezolvarea eficientă a conflictelor</b>
Empatia	Recunoașterea și identificarea sentimentelor pe care le poate simți o a treia persoană; Capacitatea de a vedea situația din punctul de vedere al altei persoane; Aptitudinea de a înțelege de ce cealaltă persoană a acționat în maniera în care a făcut-o; Înțelegerea necesității că un rezultat decis în comun poate fi profitabil / just pentru toate părțile.
Gestionarea sentimentelor	A fi capabil să te calmezi atunci când ești furios; Să-ți aștepți rândul, fără a întrerupe (amânarea mulțumirilor pentru mai târziu).
Motivarea	Dorința de a rezolva conflictul (a nu căuta o scuză pentru a culpabiliza cealaltă persoană etc.); A fi capabil să identifici „ceea ce vrei să se întâmple” (stabilirea obiectivelor); Elaborarea unui proiect pentru atingerea acestor obiective împreună cu altă persoană;
Competențe sociale	Urmărirea planului, depășirea obstacolelor etc. Aptitudini de a asculta altă persoană; Bună afirmare de sine, dacă situația o impune; A ști cum să-ți ceri scuze și să accepți o scuză.

### **Importanța mediului**

A existat o dezbatere îndelungată dacă CSAC (inclusiv cele care subliniază gestionarea conflictelor) „se dobândesc” sau „se predau”. S-a recunoscut după mult timp că mediul (noțiune care acoperă aspectele fizice, comportamentele partenerilor, mesajele subtile pe care le lansăm despre ceea ce noi apreciem și respectăm etc.) are o importanță majoră în determinarea CSAC care sunt dobândite de elevi. Este evident că, curricula proactivă predată individual nu poate obține rezultate. Potrivit DfES (2002) astfel de programe:

„nu pot funcționa decât dacă sunt strâns legate cu ceea ce se întâmplă în restul școlii și dacă celelalte experiențe ale școlii sunt susținute (...) pentru ca ceea ce se întâmplă în afara clasei să întărească ceea ce se întâmplă și în interiorul ei. De exemplu, (...) cadrele didactice trebuie să dea ele însele dovadă de un comportament respectuos, tolerant, călduros și cooperant pe care să-l transmită elevilor lor”.

Acest studiu subliniază că faptele arată din ce în ce mai mult că dincolo de un mediu propice și pozitiv, unitățile de învățământ școlar ar trebui să pună, de asemenea, în aplicare o „predare” explicită, structurată și progresivă, pentru a favoriza dezvoltarea cât mai eficientă posibil a CSAC (a se vedea de asemenea capitolul 6).

## **Caracteristicile unui curriculum bun de predare a CSAC**

Cu un curriculum de predare a CSAC, competențele sociale, afective și comportamentale devin o disciplină explicită și specifică pentru sesiunile de învățare ale căror obiective sunt adaptate și acceptate de către elevi; ele trebuie, de asemenea, să fie formulate astfel încât aceștia să poată ști dacă au fost atinse. Majoritatea programelor eficiente îi implică și pe părinți și presupun o anumită pregătire a personalului.

Natura și amploarea cunoștințelor și ideilor elevilor în domeniul CSAC se schimbă cu timpul și în funcție de experiența acumulată. În plus, competențele au ca efect (de exemplu pentru gestionarea conflictelor) schimbarea conform vârstei: ceea ce este acceptat pentru un copil de 7 ani poate să nu fie potrivit pentru un adolescent de 15 ani. Este deci necesar ca materia să fie revăzută cu regularitate. Din această cauză, majoritatea programelor de învățare a CSAC sau a gestionării conflictelor utilizează modele de curricule în spirală în care, același domeniu este revizuit cu regularitate pentru a permite sprijinirea pe competențele care au fost dobândite grație activităților și resurselor adaptate unei anumite vârste sau unui anumit nivel de dezvoltare.

Totuși, dacă programul este bun sau mediul pozitiv, procesul de învățare care are loc în cadrul sesiunilor CSAC (de exemplu asupra unei noi maniere de abordare a unui conflict) va rămâne la un nivel abstract, dacă nu este consolidat cu regularitate într-o manieră coerentă. „Noile” cunoștințe vor fi rapid depășite, în cazul unui protocol de gestionare a conflictelor, de către răspunsurile automate învățate anterior de individ pentru a gestiona un conflict. Obiectivul nostru este de a ajunge la răspunsuri automate noi, care să poată oferi o multitudine de opțiuni în situațiile din viața reală și eventual să înlocuiască răspunsurile vechi care au adesea rezultate negative. Trebuie notat că scopul nu este de a elimina răspunsurile care pot fi extrem de utile și necesare în mediile date, ci de a extinde gama de opțiuni și strategii. Cercetarea realizată de DfES (2002) arată că:

„Dacă ele nu generează un anumit comportament, competențele rămân mai degrabă potențiale decât reale. Programele care se ocupă de dezvoltarea competențelor afective și sociale trebuie să conțină activități complete, periodice și previzibile, potrivite pentru a dezvolta competențe specifice în întregul curriculum și pentru a consolida aceste competențe prin experiențe reale de viață ale elevilor pe tot cuprinsul școlii”.

Studiul de caz de mai jos ilustrează modul în care materialele didactice ale programului pilot au fost structurate pentru a oferi posibilități „numărate și periodice” de dezvoltare, de construire și de practicare a ceea ce se învață în cadrul sesiunilor CSAC. El ilustrează de asemenea, utilizarea curriculei în spirală care conține obiective bine stabilite ce trebuie învățate

## **Aspecte importante ale materialelor didactice ale programului pilot**

Dincolo de faptul că prevede activități specifice pentru dezvoltarea CSAC ale elevilor în sesiuni speciale, programul propune o întreagă multitudine de posibilități în cadrul disciplinelor programului școlar pentru a consolida

învățarea curriculumului de CSAC și pentru a încuraja generalizarea acestui proces de învățare. Astfel, atunci când tema CSAC este: „gestionarea sentimentelor de neliniște”, profesorii sunt încurajați să insiste pe diferitele ei aspecte în ore cu subiecte diferite. De exemplu:

- cum își gestionează elevii frustrările atunci când lucrurile nu merg bine la „orele de desen și de tehnologie”?
- cum reacționează la obstacole și dificultăți personajele principale dintr-o poveste și cum își gestionează furia la ora de „engleză”?
- ce simt elevii atunci când cred că ar trebui să câștige sau că au făcut mai bine, cum pot să-și rezolve neînțelegerile și conflictele la orele de „sport”?
- cum au fost soluționate conflictele de-a lungul timpului la ora de „istorie”?

Modele de programe de curs sunt furnizate pentru a corespunde temei.

O coerență, o practică și o limbă comună în întreaga unitate de învățământ școlar sunt importante pentru consolidarea cunoștințelor din sesiunile CSAC. De exemplu, programul pilot propune un acrostih pentru a-i ajuta pe elevi să memoreze principalele elemente ale unei bune rezolvări a conflictelor. De asemenea, el recomandă ca toți adulții unității de învățământ (profesori, profesori-asistenți, supraveghetorii din sălile de mese, personal medical etc.) să învețe să-l utilizeze.

Este propusă o gamă variată de resurse pentru întreaga școală. Dincolo de acrostih și de protocolul de reglementare a conflictelor, aceste resurse cuprind:

- o propunere de protocol pentru rezolvarea problemelor;
- o propunere de protocol pentru a-i ajuta pe elevi să identifice, să califice și să înțeleagă sentimentele lor sau ale celorlalți (afișe, jocuri, fotografii, povești etc);
- o strategie de „rezolvare a problemelor”;
- metode pentru a se liniști.

Intervențiile cele mai reușite sunt cele în care cadrele didactice și părinții/asistenții acționează în echipă și transmit elevilor mesaje coerente.

Programul pilot propune materiale și resurse pe care elevii le pot lua acasă, precum și o serie de scrisori și fișe de informare care pot ajuta unitățile școlare de învățământ să-i informeze și să-i implice și pe părinți. Școlile sunt încurajate să se organizeze pentru a se întâlni în mod regulat cu părinții și pentru a maximiza participarea acestora.

Elevii trebuie să aibă ocazia să-și practice în deplină „securitate” noile competențe. Nu trimitem conducătorii debutanți să exerseze pe autostradă! Atunci când învață să-și gestioneze furia, de exemplu, sau să rezolve o problemă cu un alt elev, elevul are nevoie de încurajare, de recunoaștere, de ajutor și poate de o aducere aminte.

Adulții sunt încurajați să profite de ocaziile de zi cu zi pentru consolidarea și dezvoltarea CSAC – de exemplu, utilizând un dezacord între camarazi în sala de mese pentru „a pune la încercare” ceea ce au învățat privitor la rezolvarea conflictelor. Acest lucru va permite dezvoltarea competențelor și a încrederii într-un mediu sigur, cadrele didactice jucând rolul de „antrenori”. Pentru a se achita de această sarcină, adulții trebuie să aibă ei înșiși posibilitatea de a-și dezvolta competențele, cunoștințele și încrederea.

Structura utilizată în programul pilot este un model de curriculum în spirală. Acesta este împărțit în șapte teme în care fiecare durează două luni și începe și se termină cu o reuniune plenară a întregii școli. Temele sunt următoarele:

- noi începuturi;
- buna înțelegere sau învrăjbirea;
- stabilirea obiectivelor;
- sentimentul de bine;
- sentimentul de neliniște;
- schimbarea;
- intimidarea.

Cele cinci categorii fundamentale (cunoaștere de sine, empatie, gestionarea sentimentelor, motivare și competențe sociale) sunt dezvoltate în cursul anului. Ideile și resursele didactice flexibile sunt incluse la fiecare nivel de dezvoltare (ca și activitatea de supraveghere în clasă), care cuprinde, de asemenea, și legături și idei privind tema care trebuie dezvoltată transversal în tot curriculum. Obiectivul este de a face diferite grupuri de vârstă să lucreze pe diferite aspecte ale unei teme comune; ei trebuie apoi să se reunească pentru a-și prezenta activitatea și a reflecta împreună asupra a ceea ce au învățat. Deci, acest lucru va permite unui elev care intră la școală la 3 ani și o termină la 11 ani să „revadă” fiecare temă de șapte ori.

## **O continuitate care să răspundă tuturor nevoilor elevilor**

Motivul pentru care a fost elaborat un curriculum de predare a CSAC este de a răspunde nevoii noastre de ajutor pentru dezvoltarea și ameliorarea aptitudinilor în domeniul competențelor afective, exact cum facem în domeniile școlare tradiționale. Cu toate acestea, pentru un anumit număr de elevi s-ar putea ca acest program să nu fie suficient.

Copiii care nu au avut experiențele adecvate sau a căror dezvoltare afectivă a fost întreruptă dintr-un motiv sau altul vor avea nevoie, probabil, de un ajutor mai la obiect și permanent în domeniul CSAC.

S-ar putea ca ei să aibă nevoie de o formare suplimentară sau diferențiată pentru a reflecta, a explora, a înțelege și a-și practica competențele, cum ar fi, de exemplu, în gestionarea furiei sau dezvoltarea afirmării de sine. Deseori, aceasta va avea loc în grupuri mici.

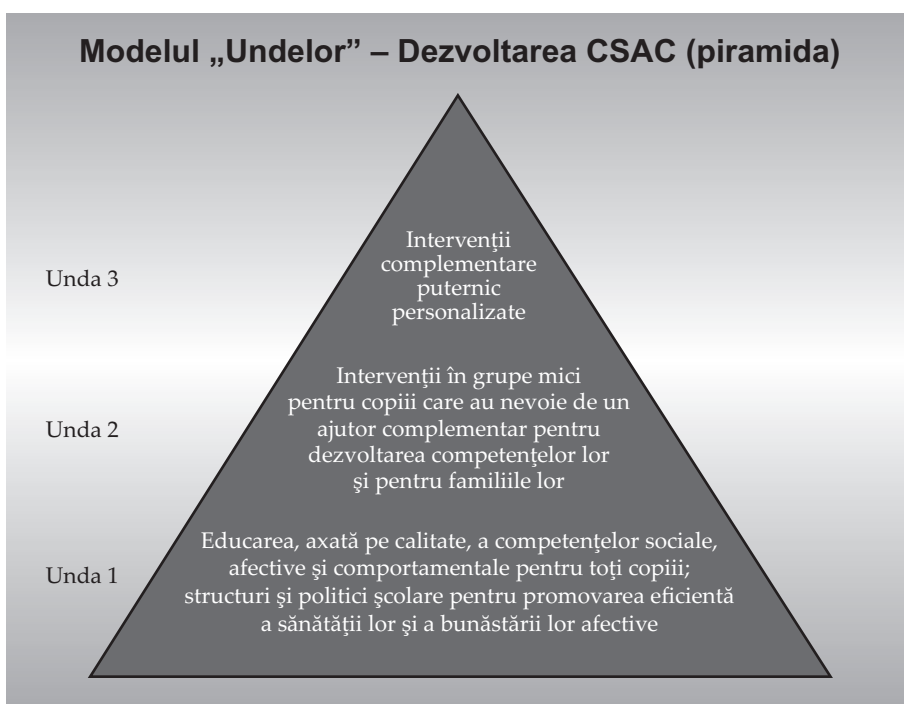
Atunci când tinerii au recurs la strategii de adaptare care îi îndepărtează de prieteni sau adulți, ei au mai multă nevoie de ajutor suplimentar, deseori individualizat și axat pe o abordare multiprofesională. Pentru cei mai vulnerabili elevi, o relație stabilă cu un adult important pentru ei poate fi un mijloc bun de a progresa. De preferință, ar trebui să fie o persoană numită (dacă este posibil aleasă de tânăr) care să se intereseze cu adevărat de acel elev și de progresul lui. Cu o astfel de persoană și un program de ajutor specific care să corespundă necesităților lor și modului lor de învățare, este probabil ca elevii să aibă progrese remarcabile.

Răspunsul la întrebarea: „Cum încurajăm cel mai bine CSAC în școală?” pare a fi legat de 3 factori:

- un mediu în care CSAC pe care dorim să le încurajăm pot fi asimilate;
- un program de educare a CSAC având caracteristicile descrise mai sus;
- continuitatea educării, care începe cu un nivel pentru toți elevii și oferă apoi ajutor diferențiat pentru a răspunde necesităților.

Pentru planificarea ofertei școlare în cadrul unei școli sau a unei localități, un model utilizat în mod obișnuit de un program pilot este cel al triunghiului de „unde”. Este ușor de adaptat în cazul planificării unei oferte de promovare și dezvoltare a CSAC pentru elevii din școală.

## Modelul de educare prin „Unde” pentru promovarea și dezvoltarea CSAC ale elevilor



Strategia națională  
Primară și secundară

DfES<sup>4</sup>: Ameliorarea comportamentului și a frecvenței

Unda 1 reprezintă intervenții de care pot beneficia toți elevii. Exemplele pot fi de la formarea continuă a întregului personal al școlii în managementul comportamental, trecând prin formarea relațiilor și dezvoltarea mecanismelor de sprijin personal până la ansamblul politicilor școlare. În acest cadru, totalitatea curriculumului „CSAC” se înscrie în educația generală.

Unda 2 reprezintă toate intervențiile de care pot beneficia numai anumiți elevi. Ea poate consta într-un sprijin, prin intermediul grupurilor mici, pentru

<sup>4</sup> The Department for Education and Skills (DfES): Departamentul pentru Educație și Aptitudini.

dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor sau a aptitudinilor lor de gestionare a mâinii sau chiar prin medierea cu ajutorul altor elevi.

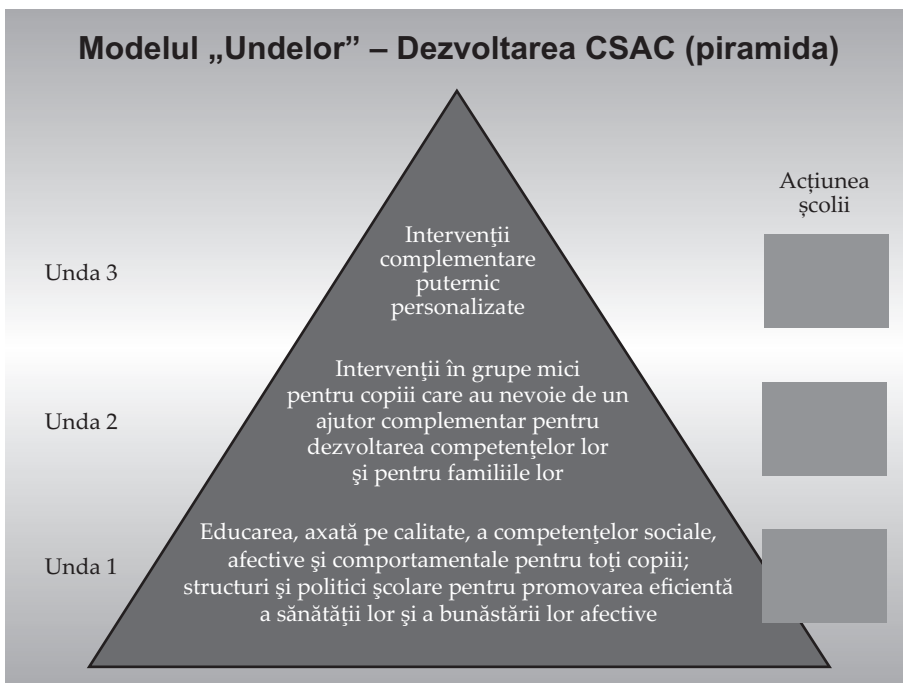
Unda 3 reprezintă ajutorul individualizat sau intensiv pentru persoanele cele mai vulnerabile care, deseori, au probleme importante, durabile și multiforme care necesită participarea unei echipe pluridisciplinare etc.

Nu există nici o îndoială că școlile întreprind deja multe activități pentru favorizarea dezvoltării CSAC ale elevilor. În Anglia, curriculum național de studii include deja elemente CSAC, de exemplu: educația pentru cetățenie, educația religioasă cât și adunări periodice la nivelul școlii. Numeroase instituții școlare au întreprins o gamă de inițiative cum ar fi: consiliul școlii și medierea cu ajutorul altor elevi pentru a ajuta elevii să-și dezvolte CSAC. Câteva dintre ele utilizează metoda organizării de cercuri, cum ar fi: filozofia pentru copii, pentru a dezvolta capacitatea copiilor de a înțelege punctul de vedere al altora și de a-și examina propriile sentimente și comportamente.

Studiul pilot arată că programul a oferit unui număr mare de instituții școlare un cadru de reunire a tuturor acestor elemente cu un set clar de intenții de educare, un limbaj comun și o înțelegere comună a noțiunilor și valorilor fundamentale promovate de școală.

#### Activitatea 4.3: Un studiu mai aprofundat al practicii voastre actuale

Bazându-vă pe gândirea dumneavoastră de la activitatea 4.2 puteți utiliza modelul Undei 3 pentru a nota ceea ce școala face deja pentru promovarea dezvoltării CSAC ale elevilor.



Astfel, veți putea studia următoarele probleme:

- în ce măsură etica și mediul din școală sunt compatibile cu rezultatele în materie de CSAC pe care noi încercăm să le conferim elevilor?
- care sunt cunoștințele, competențele și concepțiile fundamentale pe care elevii și le vor dezvolta prin intermediul acestor activități?
- în ce măsură aceste intervenții sunt eficiente pentru a ajunge la această dezvoltare?
- în ce măsură sunt adaptate metodele de educare pe care noi le utilizăm în dezvoltarea CSAC ale elevilor?
- cum putem măsura acest progres?
- cum participă elevii la măsurarea progresului?
- ce activități realizăm noi foarte bine?
- care sunt lacunele noastre?
- ce am putea face diferit?

## **Pregătirea implementării**

După experimentarea programului pilot trebuie pregătit terenul pentru ca inițiativa CSAC să fie o reușită. Două obiective trebuie atinse: motivarea comunității școlare – obținerea acceptului ei și pregătirea și crearea mecanismelor de sprijin pentru adulți.

### *Motivarea comunității școlare și obținerea acceptului ei*

Ca în cazul oricărei inițiative, anumiți factori condiționează entuziasmul cu care se poate realiza schimbarea propusă și motivarea pe care partenerii o au în susținerea acesteia. Experiența ne arată că atunci când există condițiile următoare, șansele de succes sunt mai mari:

- conducerea are o înțelegere comprehensivă, își asuma principiile și înțelege sprijinul de care este nevoie pentru a reuși;
- avantajele și criteriile de succes sunt clare pentru toți partenerii. Nu este vorba numai de a răspunde necesităților minorității violente sau a celei care perturbă. „Conviețuirea armonioasă a tuturor” este un beneficiu pentru toți. Adeziunea partenerilor este esențială și pentru aceasta trebuie să fie „vândute” aceste avantaje personalului școlar, părinților, elevilor și colectivității;
- o mare parte din profesioniști are convingerea că dezvoltarea CSAC este importantă (acest lucru nu trebuie presupus, astfel încât o activitatea pregătitoare poate fi necesară);
- părinții, direcțiunea și partenerii importanți ai colectivității trebuie să cunoască de foarte devreme inițiativa, costurile și avantajele ei potențiale;
- elevii trebuie să înțeleagă ceea ce fac, pentru ce și că vor avea un cuvânt de spus în procesul de planificare și evaluare (de exemplu, trebuie determinați să participe la definirea criteriilor care atestă reușita proiectului).

Cheia succesului unei inițiative este deseori (fără a se prejudicia cele de mai sus) oportunitatea. Indiferent care ar fi promisiunile lui, un program este sortit eșecului dacă este realizat într-un moment prost. Activitatea următoare oferă cititorului posibilitatea de a studia această chestiune capitală utilizând o regulă simplă propusă de Fullan (1991). Conform lui, când decidem să facem o schimbare sau o intervenție trebuie să ținem cont de trei factori: relevanța, voința și resursele.

#### Activitatea 4.4: Relevanța, voința și resursele

Puteți măsura dacă școala dumneavoastră este gata să introducă inițiativa curriculei CSAC prin intermediul relevanței, voinței și resurselor. În tandem sau în grupuri mici vă puteți gândi la problemele expuse mai sus, după care vă întruniți într-un singur grup pentru a decide etapele viitoare.

##### *Relevanța*

În ce măsură implementarea curriculei CSAC poate răspunde nevoilor noastre? Ce dorim să obținem prin acesta?

##### *Voința*

În ce măsură suntem gata să implementăm această inițiativă? Care sunt condițiile necesare pentru garantarea succesului ei? Pot fi lucrurile diferite într-un alt moment?

##### *Resursele*

Care sunt resursele noastre de timp, de personal și financiare pentru lansarea, implementarea, controlarea și evaluarea unei astfel de inițiative?

##### *Pregătirea și ajutarea adulților care lucrează într-o școală*

Având în vedere că fiecare aspect al vieții școlare condiționează dezvoltarea CSAC, este important ca tot personalul (inclusiv cei care supraveghează cantina, supraveghetorii, secretariatul și administrația) să aibă acces la informații adecvate și la oportunități de formare. În consecință, este probabil să existe o multitudine de cerințe în materie de ajutor și de formare, adulții jucând roluri diferite în cadrul instituțiilor școlare. Toți membrii personalului ar trebui:

- să cunoască filozofia și structura curriculei CSAC și propriul rol în materie;
- să cunoască toate elementele programului referitoare la școală în ansamblu, cum ar fi protocoalele de rezolvare a conflictelor (a se vedea anexa 2 pentru exemplul de program pilot);
- să cunoască (și să contribuie la elaborarea) mesajele cheie pe care fiecare temă le studiază cu elevii și să cunoască cum fiecare persoană din școală le poate consolida, de exemplu „prinzând elevii în flagrant delict” în cazul în care sunt amabili sau de gestionare a furiei etc. („prinderea elevilor în flagrant delict” este una din tehnicile utilizate pentru recompensarea elevilor);
- să aibă posibilitatea de a-și dezvolta propriile competențe, cunoștințe și concepții privind CSAC și rezolvarea conflictelor la nivel afectiv și cognitiv.



Pe de altă parte, trebuie prevăzute dispozitive periodice eficiente și coerente de informare, de primire a reacțiilor (feedback), de discuții și de luare a deciziilor în instituțiile școlare.

Din anumite motive, posibilitățile de formare și dezvoltare destinate în special ajutării profesorilor să dezvolte CSAC ale elevilor ar putea fi diferite de cele care ajută adulții să predea în manieră academică discipline cum ar fi: matematica sau literatura. Aceste diferențe fundamentale și maniera în care ele sunt gestionate în cadrul curriculei pilot sunt descrise în „Departamentul pentru Educație și Aptitudini (DfES) Pilot” (a se vedea capitolul 6).

#### Activitatea 4.5: Ce credem despre capacitatea noastră de a aplica programul CSAC?

Pentru a studia gradul actual de motivare a personalului, a încrederii sale și a percepțiilor privind competențele de aplicare a curriculei CSAC solicitați personalului să completeze individual chestionarul următor. Pentru a ajunge la un punct comun, 2 persoane sau grupuri de persoane pot schimba răspunsurile între ele sau chestionarele pot fi completate anonim și transmise apoi spre a fi analizate.

Amplasați școala dumneavoastră pe locurile de mai jos (nota 1 pentru o prestație mediocră, 10 pentru cea mai bună prestație posibilă).

#### Chestionar

Noi acordăm o mare importanță calității raporturilor în cadrul școlii noastre - raporturi între elevi, între adulți, între elevi-adulți. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Noi lucrăm bine împreună; există zile dificile dar în general ambianța e bună. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Personalul lucrează împreună când își planifică activitatea și se ajută la nevoie. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Avem grijă de personal acordând atenție condițiilor de muncă și ajutându-l să combată și să gestioneze stresul. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Avem grijă ca instituția să fie un loc primitiv și propice bunei dezvoltări a elevilor și adulților, de exemplu prin crearea unor spații confortabile de întâlnire și depozitare pentru fiecare elev, a unor fântâni cu apă potabilă, a unor grupuri sanitare curate și agreabile, a unor zone de recreere variate. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Solicităm periodic copiilor avizul lor privind școala și posibilitățile de învățare pe care ea le oferă; ideile lor, chiar cele care par provocatoare, sunt examinate cu seriozitate. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Profesorii sunt conștienți de efectul comportamentului, gesturilor, reacțiilor lor asupra copiilor. Ei respectă regulile de comportament pe care le predau copiilor. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Profesorii se străduie mereu ca respectul să prevaleze asupra raporturilor lor cu elevii, chiar și atunci când se confruntă cu comportamente de blamat. De exemplu: ei critică actele nu elevii, ei se organizează pentru a avea timp să revină asupra problemelor de comportament atunci când atmosfera este tensionată. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Noi am instaurat o serie de strategii care să promoveze binele pentru elevi, cum ar fi: cercuri cu activități pentru toți elevii, medierea în perechi, tutoratul, posibilitatea ca fiecare copil să poată vorbi între patru ochi cu un adult atunci când are nevoie. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## Aplicarea programului

Printr-un curriculum de predare a CSAC, acestea vor deveni o disciplină explicită de studiu. Obiectivele predării trebuie să fie clare pentru adulți și pentru elevi; aceste obiective și criteriile de reușită trebuie discutate cu elevii.

Putem recurge la o întreagă gamă de strategii de predare, în special la cele care utilizează participarea și experiența, pentru a include și a utiliza diferite stiluri de predare și diferiți elevi cu istorii personale, culturi și experiențe foarte variate. Poveștile, jocurile de roluri și artele exprimării sunt metode foarte utile pentru activitățile din materia CSAC și în multe cazuri, mai puțin amenințătoare pentru elevii cărora le este greu să povestească direct experiențele personale. Totodată, elevii vor dori să asocieze disciplinei predate în clasă experiențele recente și concrete – un incident din recreație, de exemplu, sau un litigiu din clasă. Acest lucru este evident foarte important pentru a generaliza ceea ce s-a învățat.

Structura orelor este următoarea:

- orele sunt prezentate ca un amestec de activități la care se participă cu toată clasa, pe grupuri, pe perechi și individual;
- deseori s-a recurs la o activitate de „încălzire” la începutul orei pentru a crea un climat în care elevii să-și exprime liber sentimentele și experiențele. Jocurile și activitățile în cerc sunt în mod deosebit utile în acest sens. Există numeroase și excelente publicații în Regatul Unit care prezintă idei pentru acest tip de activități;
- în general este utilizat un imbold pentru a stimula gândirea elevilor asupra temei centrale. Acesta poate fi exprimat verbal ca o poveste, vizual sau cinetic;
- în general este organizată la sfârșitul orei o ședință plenară pentru a trage concluziile în ce privește punctele cheie învățate, pentru a verifica ideile și a pune întrebarea: au fost atinse obiectivele în ce privește învățarea?
- deseori ora se termină cerând elevilor să facă o declarație personală asupra a ceea ce vor face sau pot face în sens pozitiv ca urmare a însușirii materiei predate.

Copiii trebuie să aibă reguli bine stabilite pentru această activitate, care ar trebui revăzute în majoritatea orelor.

Poate fi necesar ca diferențele culturale și cele de gen să fie luate în considerare de profesor în raport cu motivarea și confortul copiilor în cadrul activităților programului. Acestea pot varia în funcție de așteptările culturale și modelele de consolidare. De exemplu, anumite culturi consideră contactul vizual direct dintre un tânăr și un membru mai în vârstă al societății ca extrem de nepolitic. Când discutăm de modelele adecvate de rezolvare a conflictelor, profesorii trebuie să fie sensibili la aceste probleme. Elevii trebuie să știe că este sigur și adecvat (și chiar util) să spună „la mine, noi facem asta în felul acesta ...” sau „dacă aș face asta, părinții mei ar crede ...”. În cadrul unui mediu sigur, care ține cont de diversitatea culturală, este important ca profesorii să găsească metode de a descoperi în ce constau diferențele și să găsească modele interesante de respectat.

Este important ca ceea ce este învățat să nu fie legat de situații specifice ci să fie generalizat la diferite contexte. Educația nu va fi valabilă dacă în cadrul școlii accentul pe CSAC se va limita la o reuniune ocazională și la câteva ore în continuare. Am demonstrat clar că elevii trebuie să-și pună în practică competențele recent dobândite, la început într-un mediu sigur și organizat, împreună cu un profesor sau un adult pe post de „antrenor” după care, din ce în ce mai des, într-o manieră autonomă.

## Susținerea generalizării – Resursa DfES

Câteva idei pentru a crea ocazii de susținere și consolidare a celor învățate și pentru a da elevilor timp să studieze și să reflecteze asupra concepțiilor lor și să le aplice în situații și în contexte reale de viață:

- să se asigure că toți angajații școlii menționează frecvent, de exemplu: protocoalele care vizează calmarea lucrurilor sau rezolvarea problemelor, încurajându-se recurgerea la aceste strategii și apreciindu-le adecvat;
- adulții să devină model pentru CSAC și pentru strategiile care vizează calmarea și rezolvarea problemelor etc.;
- susținerea procesului cu voce tare poate fi eficientă mai ales în modelarea comportamentelor;
- căutați exemple în care elevii folosesc CSAC și atrageți atenția asupra lor de câte ori le identificați (în funcție de vârsta copiilor);
- utilizați protocoalele și strategiile care au fost predate pentru a ajuta elevii să facă față incidentelor reale din clasă sau din recreație pe tot parcursul zilei;
- afișați problemele ridicate într-o reuniune a întregii școli, prevăzând posibilitatea ca elevii, părinții și salariații să-și adauge gândurile;
- fixați un „moment” de sărbătoare pentru întreaga școală după o perioadă dată când toți membrii școlii (adulți și elevi) să poată evidenția comportamente de același tip (de exemplu: tehnici de calmare, de rezolvare a problemelor fără a se țipa etc.);
- afișați un sistem de recompensare în spațiul de primire, la cantină etc.;
- încurajați toți adulții să se refere la CSAC în timpul zilei și încurajați elevii să reflecteze asupra manierei în care lucrează sau se joacă împreună.

## **Elemente cheie**

Nu există dubiu că, dacă este utilizat într-un mediu propice și continuu, curriculum de predare a CSAC care are caracteristicile studiate în acest capitol, fie orientate în mod general fie orientate mai strict (de exemplu asupra dezvoltării CSAC în general sau asupra chestiunilor individuale, cum ar fi rezolvarea conflictelor), ameliorează lucrurile în ce privește recurgerea la violență și agresiune între tineri. Echipând elevii și tinerii cu instrumente de gestionare a conflictelor și dezvoltându-le metodic competențele, cunoștințele și concepțiile sociale, afective și comportamentale adecvate, le oferim o alternativă la mijloacele violente și agresive pe care ei le utilizează pentru a răspunde necesităților lor.

Prezentul capitol a prezentat experiențele DfES focalizându-se asupra factorilor care știm că influențează eficiența programului. Factorii studiați includ:

- importanța bilanțului acțiunilor deja realizate de școală pentru promovarea CSAC;
- necesitatea de a ține cont de relevanță, voință și resurse;
- necesitatea oferirii unei formări adecvate și a unor posibilități de susținere a personalului;
- participarea părinților;
- o practică și un limbaj comun între adulți;
- posibilitățile de consolidare a învățării în toate domeniile programului;
- utilizarea unui program în spirală pentru a permite o reexaminare și un progres periodic;
- necesitatea enunțării clare a obiectivelor pentru care se realizează învățarea;
- modul de învățare: structura și stilul de învățare și predare utilizat;
- luarea în calcul a chestiunilor culturale și a celor legate de specificitățile fiecărui sex și maniera în care ceea ce este învățat este generalizat.

Resursa pilot DfES a fost utilizată pe parcursul întregului capitol, dar acesta nu este singurul program disponibil. Alte surse de informare și alte programe sunt indicate în bibliografia acestui manual. Acest capitol încearcă să familiarizeze cititorul cu anumite chestiuni care apar la utilizarea unui program de predare a CSAC. Chiar dacă problemele ridicate nu pot fi transferate în contextul altor țări, locuri sau culturi (sau chiar grupuri de vârstă) sperăm ca ele să ofere anumite indicații și să reprezinte un punct de plecare care să permită colegilor noștri „să urmeze drumul de învățare”.

# Capitolul 5

## Implicarea elevilor

### Elaborarea de strategii puse în aplicare de elevi pentru diminuarea violenței

*Helen Cowie*

Prezentul capitol va ajuta unitățile școlare de învățământ să:

- cunoască diferitele strategii aplicate de elevi în școlile europene;
- examineze, prin intermediul studiilor de caz, cum școlile determină participarea elevilor la lupta împotriva violenței;
- studieze aplicarea acestor strategii în contextul lor școlar;
- identifice cum strategiile aplicate de elevi pot contribui la o diminuare a intimidărilor.

### Sistemele de susținere prin perechi

În acest capitol ne vom concentra asupra sistemelor de susținere prin perechi – strategii aplicate de tinerii înșiși pentru a răspunde violenței din școală. Metodele descrise sunt concepute pentru a susține crearea de comunități școlare care apreciază relațiile umane și în care respectul reciproc și colaborarea dictează comportamentul persoanelor unele cu altele.

Fundamental, aceste demersuri intră în categoria largă a susținerii prin intermediul perechilor. Ele oferă tinerilor un cadru în care își pot dezvolta capacitatea de a se opune agresiunilor și prin intermediul cărora pot acumula o experiență de promovarea a valorilor non-violenței în contextul mai larg al școlii. Este important să distingem diferitele tipuri posibile de susținere prin perechi și să le alegem pe cele mai adaptate la necesitățile instituției școlare respective. Principalele dispozitive care au dat cele mai bune rezultate în școlile europene sunt următoarele:

#### *Activitatea de cooperare în grup*

Este vorba de una dintre metodele fundamentale de sprijin prin perechi (Cowie și alții, 1994b). Pentru ca ea să funcționeze este important ca personalul școlar să fie promotorul valorilor de colaborare în clasă pentru a încuraja comportamente pro-sociale și a dezvolta relații bazate pe încredere; personalul școlii trebuie să cunoască individual elevii. Activitatea de cooperare în grup

este o metodă de promovare a valorilor pro-sociale în cadrul procesului de învățare. Ea poate avea diferite forme: lucrul individual dar în cadrul unui grup de elevi (de exemplu atunci când elevii prezintă și evaluează proiectele lor individuale în cadrul unui grup), lucrul individual pe elemente distincte (puzzle) pentru a atinge un rezultat comun (de exemplu atunci când elevii studiază diferite aspecte ale unei teme pe care apoi le assemblează, ca piesele unui puzzle, pentru o prezentare de grup), lucrul împreună pentru același obiectiv (de exemplu atunci când elevii planifică și concep împreună un joc pe roluri având ca temă violența în școală).

### *Perechea de amici*

Sistemul de perechi de amici între elevi presupune solicitarea unuia sau mai multor elevi să aibă un contact amical cu un alt elev. Locul unde amicitia prinde formă este deseori informal – de exemplu în curtea școlii. În general, amicii sunt voluntari fie de aceeași vârstă, fie mai mari și sunt aleși de personal pentru calitățile lor personale. În anumite sisteme, elevii care sunt deja amici sunt invitați la selecția și intervierea voluntarilor. De obicei, ei sunt pregătiți în domeniul aptitudinilor personale, cum ar fi: ascultarea activă, afirmarea de sine și calitățile de lider.

### *Medierea prin intermediul perechilor de elevi, rezolvarea conflictelor, abordările reparatoare*

Elevii sunt formați să dezamorseze dezacordurile interpersonale utilizând metoda de rezolvare a problemelor între perechile aflate în conflict. Ca urmare a acestei metode se observă o diminuare importantă a incidentelor comportamentelor agresive (Cunningham și alții, 1998). Metoda constă în a nu se arunca greșeala asupra persoanei: fiecare va putea pleca după mediere cu o experiență pozitivă „win-win”<sup>5</sup> și cu sentimentul că rezultatul este echitabil pentru ambele părți. Medierea utilizează aptitudinile de ascultare și un proces progresiv care ajută adversarii să găsească o soluție reciproc acceptabilă.

Abordările reparatorii precum: „justiția” reparatorie (a se vedea capitolul 3) implică toate părțile pentru:

- a se găsi o soluție la conflict, soluție care să fie acceptată de toți,
- a se recunoaște tot răul cauzat,
- a se identifica metodele de reparare a relațiilor deteriorate.

### *Ascultarea intensă de către elevul pereche*

Ca urmare a acestei metode (câteodată denumită sprijin psihologic prin intermediul elevului pereche) elevii sunt pregătiți să dețină aptitudini de bază de ascultare pentru a oferi un serviciu de ascultare mai formal și mai structurat. Metodele de ascultare activă extind sistemul de perechi de amici și medierea către intervențiile care sunt bazate mult mai mult pe sprijinul psihologic (pentru un ghid detaliat a se vedea Cowie și Wallace, 2000). Elevii care ajută sunt formați (în general de către un psihoterapeut sau un psiholog calificat) să-și mobilizeze competențele în materie de ascultare activă pentru

<sup>5</sup> NT : câștigătoare pentru fiecare persoană în parte.

a-și ajuta perechea aflată în suferință. Obiectivele sunt următoarele: a se conferi elevilor care ajută competențe care să le permită să gestioneze probleme interpersonale între perechi; să se ajute victimele violenței și ale excluderii sociale și a se îngrădi agresivitatea anumitor elevi față de perechile lor. Supervizarea periodică (de către un consilier calificat sau de personalul care gestionează programul de ajutor prin intermediul perechilor) este o condiție esențială.

## Grupele de vârstă care pot fi cel mai eficient pregătite pentru diferite tipuri de sprijin prin perechi

În tabloul de mai jos indicăm vârstele la care este cel mai bine de introdus unul sau alt tip de sprijin prin perechi.

	7-9 ani	9-11 ani	11-18+ ani
Activitatea de cooperare în grup	da	da	da
Perechea de amici	da	da	da
Mediere/rezolvare a conflictelor	nu	da	da
Ascultarea intensă de către pereche	nu	nu	da

## Avantajele sprijinului prin perechi

Încurajarea elevilor să-și ajute perechile în acest mod are o serie de avantaje:

- perechile pot repera violența mult mai devreme decât adulții;
- elevii se destăinuie mai ușor elevului pereche decât unui adult;
- victimele violenței au cui să se adreseze și pot vedea că școala se implică în problemă;
- personalul deseori nu are nici timp nici resursele necesare pentru a se ocupa de toate problemele interpersonale care apar în timpul unei zile;
- elevii care ajută își dezvoltă competențe interpersonale prețioase și au un cadru în care pot învăța în mod activ despre civism;
- cu timpul, școala este percepută de părinți și de colectivitate ca o organizație care se interesează de binele elevilor săi;
- sistemul de susținere prin intermediul perechilor de elevi facilitează legăturile cu alte servicii și organisme de ajutorare.

În realitate, grupul de elevi pereche conține un număr important de tineri care au fost victimele violenței. Nu numai că sunt capabili de empatie, dar ca urmare a practicii de susținere prin intermediul perechilor de elevi ei se regăsesc într-un grup solidar de tineri cu afinități care colaborează.

## Cercetări și studii în întreaga Europă

Conform legislației englezești, elevii trebuie educați în cetățenie activă, iar școlile trebuie să găsească un echilibru între drepturi și așteptări pe de o parte

și responsabilități pe de alta. Alte țări europene, ca Spania (Fernandez și alții, 2002; Ortega, 1998) și Italia (Menesini și alții, 2003) iau măsuri pentru facilitarea participării elevilor și tinerilor la deciziile care se referă la viața lor și la găsirea de soluții la problemele de violență pe care un număr dintre ei le trăiesc sau le observă zilnic. Conform Convenției internaționale a drepturilor copilului (Națiunile Unite, 1990), Europa recunoaște de acum înainte obligația de a stabili un set fundamental de drepturi ale elevilor a căror încălcare să fie inacceptabilă și ilegală. În acest sens, Observatorul britanic de promovare a non-violenței în școli (<http://www.ukobservatory.com>) a fost creat în 2003. Această organizație elaborează politici și practici de luptă împotriva problemelor violenței în mediul școlar și promovează metode de lucru ținând cont de necesitățile și opiniile elevilor.

Studiile realizate în toată Europa demonstrează că ajutorul prin intermediul perechilor de elevi este eficient împotriva violenței în mediul școlar (Cowie și alții, 2002; Naylor și Cowie, 1999). Chiar dacă sistemul nu diminuează mereu incidența violenței, el poate fi o măsură utilă de prevenire. În Spania s-a constatat că el a contribuit esențial la dezvoltarea unei conviețuiri armonioase – capacitatea de a lucra și de a conviețui împreună armonios și cooperant (Ortega, 1998). Dar, mai ales, sistemele de ajutor prin perechi diminuează impactul negativ al agresiunii și face mai ușoară semnalarea violențelor de către victime și martori când acestea se produc.

Studiile efectuate în Finlanda (Salmivalli și alții, 1996) au oferit indicații externe de utilitate privind rolul spectatorilor sau al martorilor care intervin (sau nu) opunându-se violenței între perechi. Salmivalli și colegii săi estimează că 87% dintre elevii prezenți în actele de intimidare pot juca un rol de participant. În afara celor care intimidează și a victimelor intervin și: asistenții, care pot ajuta psihic pe cei care intimidează, cei care-i incită și încurajează pe cei care intimidează, spectatorii care rămân neutri și inactivi sau pretind că nu au văzut ce s-a întâmplat și apărătorii, care ajută victimele și se opun celor care intimidează. Totodată, în situațiile în care există dispozitive de sprijin prin intermediul perechilor, se constată în general în grupele de perechi o atitudine mai solidară. Apărătorii victimelor și spectatorii formează deseori rețele care ajung la victime care altfel ar fi marginalizate sau reiectate de grup.

Deși sistemele de sprijin prin intermediul perechilor pot fi extrem de benefice pentru elevi individual și pentru ansamblul școlii, este necesară o planificare și o pregătire inițială cât și o evaluare și o monitorizare pentru ca acestea să aibă succes.

## **Elaborarea strategiilor implementate de elevi**

Experiența arată că elevii înșiși sunt agenții cei mai eficienți ai schimbării și reprezintă resursa cea mai puțin utilizată în școlile care încearcă să-și îmbunătățească armonia conviețuirii. O planificare atentă este esențială pentru susținerea inițiativelor și trebuie vegheat cu extremă atenție ca strategiile implementate de perechi să nu impună exigențe sau așteptări de la alți elevi la care aceștia să nu poată răspunde.



### Activitatea 5.1: Solicitați elevilor să-și facă bilanțul implicării lor în sprijinirea perechilor lor

Planificarea și dezvoltarea trebuie să înceapă prin consultarea elevilor. Această activitate ajută la realizarea bilanțului a ceea ce există deja în școală. Acest lucru ar putea deveni parte a unui audit periodic (capitolul 2).

Se poate convoca o reuniune a unui grup reprezentativ, eventual consiliul școlii. Chestiunile care vor fi dezbătute ar putea fi următoarele:

- în ce măsură tinerii cunosc activitățile implementate de elevi la școală?
- care sunt activitățile care par a funcționa bine și ajută elevii?
- cum pot fi acestea ameliorate și permanentizate?
- în ce alt mod se pot ajuta elevii între ei?
- există programe locale sau naționale de sprijin prin intermediul perechilor de elevi de care elevii au auzit vorbindu-se sau pe care le-au experimentat și care ar putea fi introduse?
- ce poate fi făcut pentru ameliorarea aptitudinilor elevilor de întraajutorare reciprocă?

Elevii care sprijină alți elevi trebuie să-și îndeplinească sarcina într-un mediu care încurajează ascultarea activă, grija față de celălalt și respectul reciproc. Valorile ajutorului reciproc între perechi trebuie înțelese și aplicate la toate nivelurile colectivității școlare. Directorul școlii și personalul trebuie să sprijine activ programul. De preferință, 2 membri ai personalului ar trebui să se ocupe de dispozitivul de sprijin prin perechi, să participe la formarea inițială și să supervizeze periodic elevii care sprijină alți elevi. Astfel, dacă cel puțin 2 persoane participă la program, când una trebuie să plece sau se îmbolnăvește sistemul poate continua. Acestea au nevoie de: o sală de formare și supervizare, un loc sigur pentru depunerea materialelor și dosarelor cu activități, un spațiu adaptat (în caz de nevoie) pentru activitatea de sprijin reciproc. Trebuie gândită recrutarea elevilor care vor sprijini alți elevi (de exemplu ținând cont de necesitatea unui echilibru între băieți și fete și de o reprezentare adecvată a tuturor sectoarelor școlare). Printre altele, este necesară încurajarea și sprijinirea fermă a acțiunilor lor, de exemplu prin vizibilitate în ziarele sau media locale, prin premiere, prezentare, reuniuni speciale consacrate aprecierii programului de sprijin reciproc prin perechi.

Detalii privind crearea și menținerea sistemelor de sprijin reciproc între elevi (perechile de elevi) pot fi găsite în diverse publicații, cum ar fi: Cowie și Wallace (2000); Societatea națională de prevenire a cruzimii față de copii (NSPCC 2004); Scherer-Thompson (2002); Stacey (2000). Web site-uri utile:

- Forumul de sprijin reciproc <http://www.ncb.org>
- Rețeaua de sprijin reciproc <http://www.peersupport.co.uk>
- Observatorul Regatului Unit de Promovare a Non-violenței <http://www.ukobservatory.com>

## Studii de bune practici în Europa

Această parte prezintă exemple de sisteme de sprijin reciproc prin intermediul perechilor care au fost aplicate cu succes în diferite țări europene.

### *Studiul de caz 1:*

#### *O intervenție de sprijin reciproc în Italia (Menesini și alții, 2003)*

Acest studiu ilustrează o activitate fructuoasă de cooperare și de sprijin reciproc realizată pentru întărirea capacității elevilor de asumare a responsabilității față de actele lor și cele ale camarazilor lor, în special în cazul agresiunilor. Cercetătorii au adoptat, de asemenea, o perspectivă sistemică ținând cont de gama de roluri de participare (Salmivalli și alții, 1996) adoptate de elevi în diferitele stadii ale proiectului. Intervenția a avut loc în 2 școli secundare din primul ciclu în Italia (grupa de vârstă a elevilor: 11-14 ani).

Obiectivele au fost următoarele:

- diminuarea episoadelor de intimidare, dezvoltând celor care intimidau conștiința propriului lor comportament și al celuilalt;
- consolidarea capacității elevilor de a oferi sprijin victimelor intimidărilor;
- consolidarea responsabilității și a participării spectatorilor;
- ameliorarea calității relațiilor interpersonale în clasă;
- analiza eventualelor diferențe de vârstă și sex legate de efectul intervențiilor.

Studiul a durat un an școlar din octombrie în mai. El a avut 5 faze:

- *intervenția în clasă*: activitățile au permis întregii clase să fie mai sensibilă la comportamentele pro-sociale și de sprijin reciproc. Obiectivul acestei faze a fost: evoluarea mentalităților și dezvoltarea interesului în toată școala pentru activitățile de sprijinire prin intermediul perechilor (sprijinul reciproc).
- *selectarea elevilor care să-și ajute perechea*: au fost selectați prin auto-nominalizare și prin nominalizarea de către perechi. Au fost aleși pentru fiecare clasă câte 3 sau 4 elevi împuterniciți cu într-ajutorarea perechilor lor.
- *formarea*: elevii aleși au fost formați să-și consolideze competențele și aptitudinile favorizând interacțiunile cu ceilalți elevi. Au fost organizate plecări de o zi sau reuniuni la școală. Copiii au fost formați să asculte și să comunice urmând indicațiile lui Cowie și Wallace (2000).
- *Activitatea la clasă*: personalul a favorizat reuniunile sub formă de cercuri în timpul cărora au fost definite necesitățile anumitor elevi. Apoi au fost contactați anumiți elevi aleși pentru a li se cere acordul de a lucra împreună cu elevii care acordă sprijin într-o gamă întreagă de activități de sprijinire. În acest timp elevii care acordă sprijinul s-au reunit o dată pe săptămână cu personalul care a controlat activitatea lor cu elevul desemnat.
- *transmiterea de roluri*: primul val de elevi care acordă sprijinul a participat la formarea altor elevi din clasă pentru a multiplica numărul elevilor care participă la program.

### Rezultatele studiului

Rezultatele acestui studiu au fost foarte pozitive. Se pare că intervenția a prevenit escaladarea comportamentelor și atitudinilor negative care se dezvoltă frecvent la elevii de această vârstă. Ea a spart și tăcerea spectatorilor cu comportamente violente și a consolidat sentimentele de responsabilitate și empatie ale elevilor. Este interesant de notat că cel mai important efect a apărut la cei care intimidează și la spectatori, primii arătând că au devenit mai conștienți de comportamentele lor. Acest proces a devenit și mai puternic atunci când elevii identificați ca fiind printre cei care intimidează au luat parte formare. După cum a spus unul dintre băieți:

„ Am jucat rolul unui elev care acord sprijin, chiar dacă înainte aveam obiceiul de a agresa ceilalți elevi ... La început nu am participat la proiect dar apoi ... odată cu timpul, cu formarea și activitățile comune cu alți elevi care acordă sprijin, am devenit din ce în ce mai conștient de ceea ce făceam. Toate acestea au fost într-adevăr foarte utile pentru mine” (fost agresor de 14 ani).

Totodată, victimele au fost în mod natural speriate de agresorii care au devenit elevi care acordă sprijin și au preferat să fie ajutate de cei care au urmat formarea inițială. Dar ele au recunoscut că în clasă atmosfera s-a ameliorat în timpul anului în care s-a desfășurat proiectul. Se pare că în timp elevii au intrat/părăsit rolul de apărător, conform unui proces de transmisie analog unei ștafete. Este posibil ca elevilor să le placă diferitele roluri prin care au participat și ca programul continuu de formare să le fi dat posibilitatea de a fi utili în multe forme în diferite momente ale anului școlar. Efectele intervenției au fost mult mai mari asupra tinerilor elevi față de cei mai în vârstă.

### Activitatea 5.2: Examinarea problemelor studiului de caz privind perechea de amici

Ar putea fi interesant să luați în considerare studiul de caz precedent și să discutați dacă se poate aplica școlii dumneavoastră, ținând cont de următoarele lucruri:

- perechea de amici pare a se adapta bine sistemului școlar italianesc căci formarea poate fi realizată într-un timp relativ scurt și se pot folosi rețelele de amici deja existente în fiecare clasă;
- o nouă legislație recent adoptată în Italia a creat posturi de psihologi școlari integrați în școli, care pot avea inițiative cum ar fi proiectele de perechi de amici. Astfel, un sistem de sprijin între amici poate fi creat foarte ușor fără a perturba timpul alocat, pe baza unei colaborări constructive între personalul școlar și psihologul care a fost pregătit pentru consiliere;
- studiul de caz a avut rezultate foarte încurajatoare care confirmă opinia a numeroși practicieni conform căroră putem învinge violența și agresivitatea printr-o abordare sistemică care ține cont de rolurile diferite și evolutive ale participanților în cadrul clasei.

### ***Studiul de caz 2: Ascultarea activă intensă într-o școală secundară în Țara Galilor (Cowie și alții, 2004)***

Acest studiu se referă la un serviciu de ascultare organizat între perechi într-o școală secundară, realizat împreună cu ChildLine în Parteneriat cu Școlile (CHIPS) în cadrul unui program de sprijin prin intermediul perechilor de elevi care a acoperit ansamblul Țării Galilor. La început, echipa CHIPS a format timp de două zile elevi de 12 și 13 ani să poată asculta activ. Acești elevi împreună cu personalul școlar au instaurat apoi o permanență în timpul orei de prânz pentru elevii mai mici. Secțiunea de teatru a scris și a jucat o comedie muzicală intitulată „ De ce eu?” pentru a sensibiliza elevii față de problema agresivității și a violenței din școală și a necesității de a lupta împotriva acestui fenomen.

De la început, responsabilitatea funcționării serviciului și a planificării tururilor de permanență s-a aflat în mâinile elevilor care acordă sprijin. Aceștia, de exemplu, au organizat o campanie de afișe pentru a face cunoscut serviciul întregii școli și pentru a organiza ședințe săptămânale destinate elevilor mai mici.

#### *Rezultatele proiectului*

Elevii mai mici au fost încântați ca un astfel de sistem de sprijin prin alți elevi să existe în școala lor:

„Acesta le dă sentimentul că se pot baza pe un elev mai mare din școală pe care pot să-l oprească pe stradă dacă au probleme reale. Eu cred că serviciul este într-adevăr util pentru că le permite să aibă în școală o persoană de referință mai mare” (elev care oferă sprijin).

Părinții au fost în egală măsură foarte satisfăcuți de proiect:

„ Acesta a creat o legătură între clasele ciclului primar și secundar. Când sistemul funcționează cei mai mici realizează că și-ar putea asuma responsabilități analoge când vor crește” (părintele unui elev de 10 ani).

Elevii care oferă sprijin au arătat că o formare în comunicare, în exprimare și în ascultare le-a permis să câștige încredere și să fie mai siguri de ei înșiși. Câțiva au apreciat că au putut să-și prezinte acțiunea în afara școlii cu ocazia unei conferințe organizate de ChildLine. Părinții au recunoscut beneficiile și au recomandat proiectul și altor instituții școlare.

#### *Eventuale probleme*

O întrebare pusă regulat de utilizatorii potențiali ai serviciului s-a referit la confidențialitate, elevii mai mari întrebându-se în ce măsură informațiile ar putea fi comunicate fără risc camarazilor lor care se ofereau să-i ajute. „Ar fi penibil dacă cineva ar afla. Atunci, și-ar bate joc într-adevăr” (băiat de 10 ani).

Unul sau doi elevi mai mici dintre cei care ajută s-au simțit stresați de ideea că s-ar putea întâlni cu o problemă care să le depășească competențele. În orice caz, ei erau conștienți că întâlnirea săptămânală era acolo pentru a-i ajuta. Un elev a sugerat să se răspândească în toată școala pliante sau afișe care să precizeze ce tip de probleme (singurătatea, disputele cu camarazii, sfaturi privind relațiile etc.) ar trebui să trateze elevii care ajută, recomandând alte organisme, precum ChildLine, pentru problemele mai grave ce excedă competențele lor.

Câțiva elevi care ajută estimează că gestionarea proiectului reprezintă o sarcină grea, ținând cont în special de examenele naționale pe care trebuie să le dea elevii de 12 și 13 ani. Ar putea fi bine să se apeleze la un părinte benevol sau la un sprijin administrativ minim remunerat pentru fotocopierea documentelor, organizarea tururilor și a reuniunilor. Unii estimează că ar trebui fixată o dată (de exemplu începutul semestrului al II-lea) pentru transmiterea ștafetei către elevii mai mari și noii recruți care au ajutat, astfel încât elevii experimentați și dedicați să poată fi satisfăcuți de activitatea realizată în cadrul programului fără a se simți vinovați că s-au devotat mai puțin timp studiului. Elevii care ajută și cei din personalul școlii care au jucat rolul de facilitatori au insistat asupra necesității de a se face publicitate în toată școala pentru ca elevii să nu uite de existența programului. De asemenea, s-a pus și problema informării personalului din școală.

### Activitatea 5.3: Examinarea problemelor studiului de caz privind ascultarea intensivă

Ar putea fi interesant să luați în considerare studiul de caz precedent și să discutați dacă se poate aplica școlii dumneavoastră, ținând cont de următoarele lucruri:

Formarea ar putea fi destul de lungă. Se recomandă în general ca elevii care ajută să primească o pregătire de cel puțin 30 de ore cu un facilitator experimentat în consiliere sau în sprijinul prin perechi. În Regatul Unit există mai multe cursuri de formare de calitate organizate de CHIPS și de serviciul de consultanță Relate.

**Resurse:** Cei care ajută au nevoie de o sală unde să se poată întâlni cu elevii individual sau în grupuri, să poată participa la o formare sau să țină întâlniri de monitorizare. Au nevoie, de asemenea, de un loc sigur unde să țină documentele confidentiale.

Susținerea prin intermediul perechilor ameliorează starea afectivă a tinerilor și reprezintă o metodă eficientă de ajutor pentru cei care au dificultăți relaționale cu camarazii lor care sunt victime ale agresiunii. De asemenea, acesta este benefică pentru elevii care ajută în sensul dezvoltării personale, a aptitudinilor de comunicare și a încrederii.

#### *Studiul de caz 3: Reglarea conflictelor prin intermediul medierii prin perechi în școlile spaniole (Fernandez și alții, 2002)*

După cum cercetătorii spanioli au subliniat de mai mulți ani (Ortega, 2001), nu toate relațiile interpersonale conduc la victimizare. Anumite agresiuni sunt reciproce și uneori este dificil să distingi victimele de vinovați. Conflictul poate fi între indivizi sau între grupări și urmează scheme de evoluție foarte diverse. Ca rezultat, se creează situații foarte complexe în care trebuie clarificate responsabilitățile și găsite mijloacele de restabilire a unui sistem relațional mai echitabil și mai satisfăcător. Conflictul în sine nu distruge relațiile, dar modul de reglare este un factor decisiv.

Fernandez și alții (2002) descriu în detaliu cum metoda de mediere a fost adaptată cu rezultate bune la mediul școlar. După ei, elevii care ajută și care

sunt pregătiți în materia rezolvării conflictelor trebuie să acumuleze următoarele competențe:

- capacitatea de a asculta activ povestirea evenimentelor de către elevul pereche;
- dorința de a ajuta în sensul rezolvării problemei;
- aptitudinea de a analiza componentele unei dispute;
- sensibilitatea față de emoțiile generate de o dispută între protagoniștii acesteia.

Au fost definite o serie de etape succesive:

*Etapa 1: Analiza cauzelor disputei.* Părțile aflate în dispută se pregătesc să identifice cauzele. Mediatorii le încurajează să nu reacționeze sub impulsul emoțiilor și le determină să admită că nu sunt într-un impas și că există soluții.

*Etapa 2: Căutarea soluțiilor.* Părțile aflate în dispută acceptă puțin câte puțin ideea de a începe să studieze diverse soluții posibile. De la început ele trebuie să treacă în revistă riscurile și avantajele potențiale. La acest stadiu, mediatorii insistă asupra faptului că ei nu sunt prezenți pentru a spune părților ce trebuie să facă.

*Etapa 3: Formularea și evaluarea propunerilor.* Părțile aflate în dispută formulează propuneri de acțiuni și le examinează avantajele și inconvenientele cât de obiectiv este posibil. Este utilă trecerea într-un tabel a argumentelor pro și contra pentru fiecare linie de activitate propusă.

*Etapa 4: Alegerea celei mai bune opțiuni.* Mediatorii pun întrebări cheie care permit părților să realizeze consecințele fiecărei linii de acțiune sugerate. Aceste întrebări trebuie puse astfel încât să determine părțile să reflecteze. Mediatorii nu trebuie nici să judece nici să ofere sfaturi.

*Etapa 5: Concluziile acordului.* Părțile aflate în dispută sunt încurajate să se pună de acord asupra soluției care răspunde cel mai bine necesităților fiecăreia. Acesta implică deseori ca cele două părți să accepte o formă de compromis al cărui beneficiu este că nu implică nici violența nici impunerea cu forța între părți. Este o soluție în care ambele părți sunt câștigătoare și de care fiecare parte este mulțumită chiar dacă, așa cum deseori e cazul, nu este nici pe deplin satisfăcută, nici cu adevărat mulțumită.

*Etapa 6: Planificarea elementelor practice.* În acest stadiu mediatorul își aduce aportul la logistica implementării soluției. Acțiunile trebuie să fie realiste, concrete, clare și posibil de evaluat. Întrebările cheie sunt: „Cine ce face, cum și când?”

*Etapa 7: Monitorizare și evaluare.* Mediatorul trebuie să prevadă de comun acord o dată și un loc pentru evaluarea aplicării acordului. Întrebările care trebuie puse în această fază sunt mai ales: „A funcționat acordul?” și „Trebuie să-l ajustăm sau să-l modificăm?” Este indispensabilă organizarea unei reuniuni de monitorizare pentru ca participanții să examineze dacă soluția a produs sau nu rezultatele scontate și să își exprime dorința de a face ajustări dacă este cazul.

### Activitatea 5.4: Examinarea roblemelor studiului de caz privind medierea prin intermediul elevilor pereche

Ar putea fi interesant să luați în considerare studiul de caz precedent și să discutați dacă se poate aplica școlii dumneavoastră, ținând cont de următoarele lucruri:

Calitatea ascultării active și capacitatea de a răspunde sincer și veridic necesităților și sentimentelor părților stau la baza procesului de mediere. Mediatorul pereche nu trebuie nici să nege nici să reprime emoțiile vii care însoțesc și apar după un conflict, dar trebuie să aibă forța de a le lăsa să se nască și să se exprime într-un climat în care părțile se simt înțelese și susținute.

Felul în care sunt puse întrebările este un factor determinant al abordării. După cum indică Fernandez și alții, mediatorii formați în ascultarea activă învață să-și formuleze întrebările astfel încât să-și arate sensibilitatea cu care abordează situația și empatia față de concepțiile și emoțiile fiecărei părți.

În același timp, este important să nu rămână la nivelul empatiei, ci să se plaseze într-o poziție de rezolvare rațională a problemei, astfel ca părțile să poată depăși și rezolva conflictul. Aici capacitățile de comunicare sunt esențiale. Mediatorii trebuie să exprime – prin termenii lor, tonul lor, ritmul lor de discuție și încrederea lor – convingerea că este posibilă găsirea unei soluții.

Trebuie, de asemenea, formați să încurajeze și să faciliteze discuția la persoana întâi (eu), astfel încât fiecare participant să-și povestească propria experiență fără a judeca experiența altei persoane din grup și fără a o arunca în derizoriu. Narațiunea făcută la persoana întâia oferă posibilitatea de auto-afirmare. Fiecare începe prin a învăța că experiența lui este validă dar că trebuie respectată și experiența celuilalt, indiferent cât de diferită pare la prima vedere.

Paradoxal, ca urmare a acestui proces de afirmare a diferențelor, participanții ajung la înțelegerea mai profundă a punctelor care ne unesc. După cum am sugerat mai devreme în acest capitol, cercul creează un spațiu propice dezvoltării acestui proces.

### Puncte esențiale

În acest capitol am studiat mai multe metode de susținere prin intermediul perechilor de elevi, care au fost experimentate în diverse țări ale Europei. Să recapitulăm acum principalele puncte care au fost puse în evidență și care fac obiectul unei dezbateri intense în contextul drepturilor și responsabilităților elevilor și al educației civice. În esență, profesioniștii împuterniciți să acompanieze elevii care aplică aceste metode încurajează tinerii să-l respecte pe celălalt, să dea dovadă de empatie, să acționeze cooperant și democratic în cadrul grupului lor. Astfel, într-o clasă în care se cooperează, elevii acumulează un spirit de colaborare prin intermediul activităților structurate, abordând printre altele problema conflictului. Este indispensabil ca elevii să dispună de timp și de un loc în care să se reunească periodic pentru a trage concluziile și a gândi asupra evenimentelor și interacțiunilor din clasă.

Facilitatorii unei clase în care se cooperează sunt deseori uimiți de capacitatea elevilor de a reacționa într-o manieră responsabilă și de a se susține reciproc.

După cum am sugerat, este extrem de utilă cunoașterea diferitelor roluri pe care tinerii și le pot asuma în cadrul școlii. Un cadru de susținere prin intermediul perechilor de elevi poate permite, de asemenea, elevilor să încerce diferite roluri în cadrul clasei – ei pot să fie rând pe rând: liderul, cel care înregistrează discuțiile din clasă, cel care stabilește obiectivele grupului, cel care destinde atmosfera cu glume, cel care rezolvă problemele sau cel care se ocupă de aranjamente.

Strategiile care fac apel la perechile de elevi prezintă 3 caracteristici principale.

În primul rând, elevii învață să lucreze în afara cercului lor de prieteni. Acest tip de interacțiuni ajută la combaterea prejudecăților, favorizează încrederea între sexe și grupurile etnice și facilitează integrarea tinerilor neglijați sau rejecți în grupul de perechi.

În al doilea rând, elevilor li se oferă posibilitatea să acumuleze competențe solide în comunicare, să schimbe informații și să se gândească la ce au realizat. Prin crearea dispozitivelor de sprijin prin perechile de elevi, educatorii pot veghea ca elevii să aibă periodic ocazia de a avea sarcini care să nu poată fi realizate decât printr-un efort colectiv, de exemplu un „brainstorming” privind metodele de ameliorare a climatului din școală sau centralizarea informațiilor adunate de membrii grupului pentru a produce o broșură sau un afiș despre un interes comun, cum ar fi lupta împotriva violenței.

În al treilea rând, prin intermediul dispozitivului de sprijin prin intermediul perechilor, elevii vorbesc despre conflicte și sunt tentați să le rezolve. Ei acumulează competențele necesare înțelegerii unui conflict și a potențialului creator al unui conflict, ajutând indivizii să relaționeze unul cu celălalt într-un mod mai autentic. Dispozitivele de sprijin prin intermediul perechilor oferă un cadru de reflecție asupra procedurilor în vigoare din școli privind securitatea fizică și psihologică a elevilor (sau absența acestor proceduri). Aceste posibilități pot ajuta elevii să aprecieze mai bine capacitatea de a-și asuma responsabilitatea gestionării propriilor relații și a sprijinului oferit elevului pereche, care are dificultăți la un moment dat.

Studiile realizate privind sprijinul prin intermediul perechilor de elevi relevă mai multe avantaje. Pentru elevii vulnerabili, experiența unui amic (perechea de amici) poate fi o fază determinantă în dezvoltarea unei imagini mai bune despre sine însuși. Faptul că se știu ajutați permite acestor elevi să-și exprime sentimentele privind aspectele perturbante ale vieții lor. Și elevii care ajută beneficiază în urma demersului, care îi face să fie mai încrezători în sine însuși și să îi aprecieze mai bine pe ceilalți. Deseori, profesioniștii indică faptul că după aplicarea unui dispozitiv de sprijin prin intermediul perechilor de elevi mediul școlar a devenit mai sigur și mai uman și faptul că relațiile între perechi s-au ameliorat în general (Cowie și alții, 2002; Cowie și Sharp, 1996).

Rezultatele cercetării sunt încurajatoare. Într-un studiu vast, 60% dintre elevii care ajută în cadrul perechilor au identificat efecte benefice la nivelul competențelor interpersonale și a metodelor de lucru în echipă, pe care le-au acumulat în cadrul formării. Majoritatea dintre ei (63%) estimează că serviciul de sprijin prin intermediul perechilor a avut o influență asupra școlii în



ansamblu și că aceasta a devenit un loc în care se accepta mai ușor să se vorbească despre problemele afective și relații. Adulții responsabili de dispozitivele de sprijin au confirmat în unanimitate că serviciul de susținere prin intermediul perechilor de elevi depășește ajutorul oferit indivizilor în dificultate – nici acesta nefiind mai puțin prețios – și că acesta influențează școala în ansamblu (Naylor și Cowie, 1999).

Dispozitivele de susținere prin intermediul perechilor sunt astăzi acceptate și apreciate pentru contribuția la calitatea vieții într-un număr din ce în ce mai mare de școli (Cowie și alții, 2002). În aceste școli, majoritatea elevilor afirmă că sunt mulțumiți că un astfel de dispozitiv există, că vor utiliza sistemul dacă vor avea nevoie și că îl vor recomanda unui prieten în dificultate. Profesioniștii responsabili de dispozitivele de sprijin au indicat maniera favorabilă pe care ceilalți colegi au avut-o. De asemenea, au existat semne exterioare de recunoștință din partea grupurilor de părinți. Se constată în aceste stabilimente o mare încredere în utilitatea dispozitivelor de sprijin prin intermediul elevilor.

Studiile realizate până acum au arătat că succesul se bazează pe o monitorizare suplă și o observare precisă a necesităților utilizatorilor potențiali. Profesioniștii care se ocupă de dispozitive trebuie să țină cont de contextul social în care operează și să utilizeze judicios cunoștințele contextuale aduse de tinerii care ajută. Astfel, există o apreciere din ce în ce mai mare a rolului pe care tinerii îl pot juca în achiziția a noi competențe și la adaptarea acestor competențe la contextul specific în care ei evoluează.

### Activitatea 5.5: Sprijinul prin intermediul perechilor de elevi în școala dumneavoastră

Văzând rezultatele activității 5.1 cum puteți dezvolta sprijinul prin intermediul perechilor în școala dumneavoastră?

Ținând cont de elementele date în prezentul capitol:

- care ar fi după dumneavoastră avantajele dezvoltării sprijinului prin intermediul perechilor?
- care vor fi principalele dificultăți pe care va trebui să le depășiți?



# Capitolul 6

## Protejarea copiilor

### Oferirea unui mediu școlar mai sigur

*Mona O'Moore și Stephen James Minton*

Acest capitol ajută școlile să:

- studieze semnificațiile și consecințele comportamentelor violente;
- examineze cum climatul școlar influențează comportamentele;
- prevadă mijloace de instaurare a unui climat de securitate în școală.

În timpul anului școlar, majoritatea tinerilor își petrec 25-30% din timpul lor la școală. Este deci rezonabil ca mediul școlar „să aibă grijă de toți elevii, garantând în orice moment dreptul lor la o copilărie fericită și sigură” conform prevederilor Cărții albe privind educația în Irlanda (Departamentul de Educație și Știință, 1995).

Manifestările sau amenințările de violență la școală aduc atingere securității însăși a elevilor noștri, generând la ei un sentiment de insecuritate și frică. Violența la școală nu este un fenomen nou, toate statele raportând diferite niveluri de violență (Minton și alții, 2005; Smith, 2003). Capitolul 1 a tratat acest subiect.

### Violența la școală și efectele ei asupra persoanelor implicate

O analiză a formelor de violență care există între elevi în școlile europene arată că cea mai curentă este violența verbală. Ca urmare a celor spuse de Vettenburg și Huybregts (2001) 90% dintre elevi recunosc că au agresat verbal alți elevi. Această formă de violență constă în ofensarea sau insultarea camarazilor și, mult mai puțin, în răspândirea minciunilor sau bârfelor.

A doua formă de violență dintre cele mai răspândite este indisciplina în clasă. Vettenburg și Huybregts (2001) afirmă că între 1/2 și 2/3 dintre elevi au astfel de comportamente într-un moment sau altul. Ei indică, printre altele, faptul că vandalismul este a treia formă de violență la școală. Aparent, numai o minoritate dintre elevii din Europa semnalează că au fost în posesia unor arme sau că au comis delict, cum ar fi: furtul, șantajul, intimidarea sexuală sau utilizarea de stupefiante. În cazul violențelor fizice și al intimidării, confruntările fizice între elevi sunt cele mai curente. În mod fericit și în pofida a ceea ce ne conduc mass media să gândim, amenințările de violență fizică cu arme sunt rare.

Dacă violența, mai ales violența interpersonală, n-ar avea efecte negative, școlile n-ar avea nevoie să aplice strategii de prevenire și intervenție. Oricum, prea multe victime ale incidentelor violente de la școală au fost analizate într-o

manieră empirică în media sau în literatura științifică. Victimele actelor de violență resimt frecvent un sentiment de furie, frustrare, umilință, izolare, disperare și suferă curent de răni fizice sau le e frică de acele răni, mai ales când violența este sistematică și repetată. Victimele riscă, de asemenea, de a nu mai fi interesate de școală, de a se pune în situație de eșec, de a-și pierde respectul de sine, de a fi deprimată, a claca nervos și chiar de a se sinucide (Kaltiala-Heino și alții, 1999; Lawlor, 2002; O' Moore, 2003; Rigby, 1998).

În principiu, tinerele victime ale agresiunilor și violențelor suferă mult mai mult de tulburări psihologice și somatice. Ei au, de asemenea, tendința de a lipsi de la școală ca urmare a fricii de a fi din nou agresati. Printre altele, expunerea la violență la școală poate provoca un stres post-traumatic, afecțiune gravă care necesită intervenția terapeutică a unui profesionist (Bemark și Keys, 2000).

Pe de altă parte, analiza a 20 de ani de cercetări a hărțuirii între elevi arată că toate formele de agresiune antrenează o suferință psiho-socială la victime, indiferent de sexul sau vârsta lor (Hawker și Boulton, 2000). De altfel, autorii prezintă concluziile studiilor empirice care „relevă un model de suferință care nu mai poate fi ignorat”.

Am putea gândi că problema violenței la școală afectează numai victimele. Dar cercetarea sugerează că elevii care-și hărțuiesc camarazii riscă, de asemenea, să sufere de pierderea încrederii în sine, de depresie sau să aibă tendințe de suicid (Kaltiala-Heino și alții, 1999; O'Moore și Kirkham, 2001; Rigby, 2002). Anumite studii stabilesc, de asemenea, o legătură, pe de o parte, între comportamentele tiranice și violența infantilă și a adolescenților și pe de altă parte comportamentele delincvente ale adultului (Olweus, 1993).

Printre altele, ne putem aștepta ca spectatorii pasivi ai incidentelor violente să fie negativ afectați în egală măsură, studiile științifice arătând că acesta este cazul adulților la locul de muncă (O'Moore, 2003). Conform acestor studii, acești martori au simptome somatice (somnia perturbată, pierderi de energie, dureri de cap). Ei sunt afectați în egală măsură de simptome psihologice și tulburări de comportament, devenind, de exemplu agresivi, iritabili, expunându-se epuizării emoționale și închizându-se în sine.

Ținând cont de toate aceste efecte negative ale violenței, nu mai este nevoie să spunem că școlile trebuie să acționeze pentru a-și proteja elevii de care au grijă. Acest lucru este în mod special necesar dacă luăm în considerare că 63% dintre elevi sunt implicați în agresiunile și violența de la școală, fie ca autori sau complici, victime sau apărători ai unei victime (Salmivalli și alții, 1996).

Cercetările subliniază din ce în ce mai mult necesitatea adoptării unei abordări globale a școlii pentru a influența durabil și pozitiv mediul școlar (Minton și alții, 2005). Trebuie deci ținut cont de elementele următoare, după cum a subliniat Suckling și Temple (2002):

- stilul și calitatea practicilor de gestionare;
- calitatea programelor școlare și modul de predare;
- activitățile recreative și calitatea programului;
- formalizarea procedurilor care fac față cel mai bine incidentelor;
- dezvoltarea de relații cu ceilalți și cu sine însuși.

## Climatul școlar și comportamentele violente

Un studiu realizat de Vettenburg și Huybregts (2001) pe copii flamanzi școlarizați a pus foarte clar în evidență legătura între comportamentele anti-sociale ale elevilor și calitatea relațiilor lor cu profesorii. Conform concluziilor autorului, elevii fac o distincție foarte netă între „... profi buni, pe care îi apreciază și îi respectă și cu care doresc să colaboreze și profi proști care deseori trebuie să plătească pentru asta”. Conform elevilor, această distincție depinde enorm de:

- personalitatea profesorilor;
- stilul lor pedagogic;
- atitudinea față de acordurile și regulamentul în vigoare;
- atitudinea lor față de elevi.

Elevii au arătat foarte clar că actele de violență și agresarea personalului școlii și a camarazilor din clasă pot fi în mare parte evitate dacă toți profesorii:

- ar manifesta un interes și față de alte subiecte în afara materiei predate;
- nu ar fi plictisitori;
- ar glumi din când în când;
- ar face aluzie la evenimente de actualitate și/sau la subiecte de interes pentru elevi și pentru cultura lor;
- ar stabili limite și norme bine definite;
- ar reacționa în consecință în cazul încălcării regulamentului;
- ar încuraja elevii care dovedesc că au un comportament pro-social;
- ar da un avertisment elevilor care dovedesc că au un comportament anti-social înainte de a-i pedepsi;
- ar reacționa coerent și ar trata elevii echitabil;
- ar asculta atent elevii, luând în serios opiniile lor;
- ar fi moderni (chiar dacă numai în modul de a se îmbrăca).

### Activitatea 6.1: opinia elevilor despre rolul personalului în realizarea unei școli mai sigure

Poate că găsiți util să examinați lista de mai sus împreună cu elevii școlii dumneavoastră sau să-i invitați să-și alcătuiască propria lor listă.

Informațiile pe care le veți culege vă pot servi nu numai ca bază pentru planurile de acțiune dar pot contribui în egală măsură la conceperea unui audit și a unor activități de susținere (a se vedea capitolul 2).

În cazul unui audit, care ar fi întrebările pe care le-ați pune pentru determinarea nivelului de eficiență al profesorilor din școala dumneavoastră în crearea unui climat care să favorizeze reducerea comportamentului violent?

Elevii din studiul lui Vettenburg și Huybregts explică în egală măsură comportamentul lor violent prin presiunea pe care activitatea școlară o face asupra lor. Ei declară că se simt supraaglomerați de exigențele (prea) ridicate

ale programei, durata prea mare a zilei de „muncă”, lipsa activităților de recreare între și după cursuri și diversele teme, controale și examene.

Printre elementele care incită elevii să se exprime violent atunci când se află la școală, ar putea fi citate:

- multitudinea de interdicții și obligații inutile care îngreșesc libertatea elevilor;
- faptul că un număr de regulamente sau acorduri nu se aplică profesorilor sau nu se aplică într-o manieră coerentă;
- lipsa participării elevilor la luarea deciziilor;
- localurile sau infrastructura inadecvate;
- necesitățile în materie de confort elementar la care nu s-a răspuns.

Studiul Vettenburg nu neagă faptul că factori exteriori pot contribui la violența din școală, dar demonstrează clar că elevii sunt incontestabil împinși spre violență de forțele sociale din interiorul școlii. Concluziile studiului realizat în Israel susțin, de asemenea, teza conform căreia climatul școlar joacă probabil un rol mai important pentru gradul de violență care există în școală decât caracteristicile externe, cum ar fi statutul socio-economic sau nivelul de criminalitate din cartier (Benbenishty și Astor, 2003).

Aceste studii europene recente confirmă lucrările anterioare substanțiale ale lui Rutter și alții (1979), care stabileau deja că, în ciuda forțelor externe defavorabile, școlile au capacitatea de a schimba lucrurile favorizând un comportament pozitiv și reușita școlară.

## **Promovarea securității în școală**

Securitatea în școală are aici același sens cu cel adoptat cu ocazia conferinței „(Mai) Sigur la școală” din februarie 1997, care a făcut parte din programul educativ la președinției olandeze a Uniunii Europene. Altfel spus, securitatea la școală înseamnă nu numai că elevii sunt protejați dar și:

- că ei au un sentiment de securitate;
- că pot dialoga cu profesorii;
- că dispun de un loc unde pot să-și dezvolte încrederea în ei.

În consecință, cum poate fi încurajat acest sentiment de securitate?

### *Cursuri de formare în rezolvarea conflictelor*

Și dacă am admite că școala poate oferi un mediu (mai) sigur luând în considerare factorii cunoscuți de risc, asociați agresivității și violențelor între elevi (Varnava, 2002), trebuie să recunoaștem că vor exista mereu conflicte. În același timp, Johnson și Johnson (1995) au remarcat că nu de prezența conflictului trebuie să ne temem ci, mai curând, trebuie să-l gestionăm constructiv.

Conflictele pot avea anumite efecte pozitive, notează ei, favorizând:

- motivarea de a învăța;
- aprofundarea gândirii;
- achiziționarea de cunoștințe;

- dezvoltarea aptitudinilor relaționale;
- divertismentul elevilor;

iar ele pot, de asemenea:

- îmbogăți relațiile umane;
- clarifica situațiile, consolida identitatea și „sinele”;
- încuraja aptitudinea de a surmonta adversitatea;
- clarifica necesitatea de a-și schimba comportamentul.

De fapt, pentru Johnson și Johnson tentativele de negare, refulare, represiune și ignorare a conflictelor pot fi cauze majore de manifestare a violenței la școală. Din aceste motive, se pare că formarea elevilor în rezolvarea conflictelor este singura soluție. Rezultatele obținute la această dată în domeniu sunt foarte încurajatoare (Cowie și alții, 2002; Farell și alții, 1998; O’Moore și McGuire, 2003 și Minton și alții, 2005).

O’Moore și McGuire, de exemplu, au observat că un program de mediere prin intermediul perechilor de elevi, la care participă toții elevii unui an pregătiți în acest sens, a contribuit la reducerea nivelului de hărțuire și brutalitate între elevi. Pregătirea a antrenat, de asemenea, o modificare pozitivă a manierei în care elevii au înțeles și reglat conflictele între ei și din cartier. Programul face de acum încolo parte integrantă din viața școlii. Toți elevii care intră în primul an de învățământ secundar beneficiază de această formare (Godsil, 2002).

În afara faptului că ea ajută elevii să-și regleze conflictele, formarea în mediere permite în egală măsură dezvoltarea stimei față de sine însuși și a încrederii în sine ca urmare a consolidării capacităților de empatie, ascultare, afirmare de sine și colaborare. Dotați cu aceste capacități, elevii sunt capabili să-și gestioneze emoțiile și să țină cont mai bine de sentimentele altora (Farell și alții, 1998). După cum am remarcat, nu trebuie neglijat rolul stimei față de sine însuși pentru a face din școală un loc (mai) sigur (Salmivalli și alții, 1999; O’Moore și Kirkham, 2001).

Capitolul 4 descrie cum dezvoltarea aptitudinilor relaționale, emoționale și comportamentale pot fi înscrise în programul școlar. Merită să fie studiate mijloacele prin care formarea în rezolvarea conflictelor poate fi integrată în curriculum. „Să fim pașnici” este un exemplu de program canadian care atinge parțial acest obiectiv.

### Activitatea 6.2: Explorarea resurselor disponibile pentru predarea rezolvării conflictelor

Programele de formare a elevilor în domeniul rezolvării conflictelor și al medierii se răspândesc rapid în Europa. Chiar dacă școala dumneavoastră dispune de un astfel de program, s-ar putea să estimați că ar fi foarte util să explorați și alte resurse, cum ar fi programul „Să fim pașnici” menționat mai sus, disponibil în engleză și franceză (<http://www.iccrm.com>).

În Regatul Unit există deja cursuri de formare pentru utilizarea abordărilor reparatoare destinate profesioniștilor. Acestea sunt oferite de organizații cum ar fi Transforming Conflict (<http://www.transformingconflict.org>) și Realjustice (<http://www.realjustice.org>)

### **Un exemplu concret: proiectul domiciliu/școală/mediu al școlii Gran**

Importanța factorilor prezentați până aici, esențiali pentru dezvoltarea unui mediu care oferă securitate și un confort elevilor dar și profesorilor este atestat, de exemplu, într-o școală norvegiană care a avut probleme grave ca urmare a escaladării violenței.

Școala Gran este situată în Furuset, un cartier multicolor din Oslo și găzduiește aprox. 450 de elevi de la 6 la 14 ani. În momentul studiului, 62% dintre elevi nu erau de origine norvegiană (Soløy, 1998) și 68,3% aveau o altă limbă maternă decât norvegiana (O'Moore și Minton, 2002). În ianuarie 1997 jurnalul național *Aftenposten* scria:

„violența, utilizarea armelor, amenințarea elevilor și profesorilor, indisciplina și vandalismul făceau parte din viața cotidiană la Gran. Bandele de elevi terorizau școala iar direcțiunea și personalul aveau o disperată nevoie de ajutor .... directorul școlii și personalul ne mai putând să gestioneze situația” (traducere editorială, Roland și alții, 2001, p. 24-25).

În august 1997, proiectul domiciliu/școală/mediu (inițiativă comună a direcțiunii școlii și a Centrului de Cercetare a Comportamentului de la Universitatea din Stavanger) a fost lansat cu sprijinul financiar al Ministerului Copilului și Familiei și al locuitorilor din Oslo. Au fost făcute diverse intervenții în următorii 4 ani, printre care:

- formarea personalului de către Centrul de Cercetare a Comportamentului;
- o mai bună cooperare interprofesională între părinți și școală;
- activități pentru elevi;
- ameliorarea estetică a mediului școlar;
- recrutarea unor specialiști și a unui personal care nu era norvegian;
- implementarea unui serviciu de mediere pentru elevi;
- instaurarea unor tradiții proprii ale școlii, aceasta devenind un „cămin al culturii”;
- o abordare axată înainte de toate pe capacitatea relațională.

În august 2001, o echipă independentă de evaluare (a se vedea pentru mai multe detalii O'Moore și Minton, 2002) a observat un anumit număr de rezultate pozitive concrete, mai ales reducerea:

- violenței asupra personalului adult din școală;
- rănilor de care sufereau elevii ca urmare a violențelor;
- actelor de violență realizate de bandele de elevi în școală;
- numărului de excluderi și a vandalismului;

și ameliorări la nivelul:

- colaborării cu părinții;
- recrutării și fidelizării personalului;
- evaluării școlii de către elevi.

Astfel, școala care nu mai fusese zugrăvită de 24 de ani a fost integral redecorată cu niște culori alese de elevi. Lucrările acestora au fost utilizate în mod deliberat: opere de artă, creații manuale și proiecte școlare finalizate au fost expuse. Decorări speciale au fost prevăzute pentru festivaluri și sărbători.



Costurile reparațiilor care revin școlii ca urmare a actelor de vandalism au fost diminuate considerabil. În 1996 școala a plătit 120 000 NOK (15 023 €) pentru înlocuirea ferestrelor și ușilor stricate și 113 000 NOK (14 147 €) pentru spălarea graffitti-urilor; în 2000, aceste sume s-au redus la 5 990 NOK (750 €) și respectiv 20 040 NOK (2509 €) (O'Moore și Minton, 2002).

Cinci factori care au generat succesul au fost identificați în cadrul proiectului Gran:

- introducerea serviciilor de mediere;
- utilizarea lucrărilor creatoare ale elevilor;
- recrutarea specialiștilor în materie;
- cooperarea cu părinții;
- formarea personalului, putând astfel să lucreze cu elevii și părinții care aparțineau grupurilor minorităților etnice.

„Deschiderea” abordării de la Gran este cheia succesului acestui proiect. După cum spune directorul școlii „nu este o unică idee generală care a generat diferența, ci combinarea mai multor inițiative mici” (Roland și alții, 2001).

Școala de la Gran, grație acestui proiect, a câștigat un număr de diplome și premii. În noiembrie 1998, 14 luni după introducerea măsurilor de intervenție (la jumătatea timpului prevăzut de proiect), *Aftenposten*, jurnalul al cărui articol precedent generase atâta îngrijorare, a raportat că „școala Gran a găsit antidotul violenței cotidiene” (Soløy, 1998).

#### *Măsuri de promovare a siguranței fizice*

În Irlanda, deși nivelul violenței în școală este raportat în general ca „rezonabil de scăzut” (Departamentul de Educație și Știință, 1999), „societatea în ansamblul ei are tendința de a gândi că problemele legate de acest fenomen sunt în creștere” (Glendenning, 1999, p. 353). În 1999, Ministerul Educației a publicat în consecință un document intitulat „Linii directoare privind violența în școală” pentru directorii administrativi ai școlilor, recomandându-le să ia în considerare:

- obligația legală, conform legii securității, sănătății și bunăstării la locul de muncă (1989), de a asigura un mediu sigur personalului școlar;
- procedurile în materia violenței în școală, inclusiv procedurile adecvate de reclamație pe care trebuie să le accepte și să le aplice;
- necesitatea asigurării unei bune comunicări între familii și școală;
- sensibilizarea personalului asupra politicilor existente în materie de violență, hărțuire, disciplină, sănătate și securitate și alte domenii conexe, cu ocazia discuțiilor din cadrul reuniunilor personalului și cu alte ocazii;
- restricționarea accesului vizitatorilor: utilizarea panourilor pe terenurile de joc, ecusoane pentru vizitatori, care trebuie să rămână într-un perimetru stabilit;
- restricționarea accesului numai pentru profesori și organizarea de reuniuni cu părinții și profesorii conform unui plan stabilit de școală;
- aplicarea unor măsuri de securitate;
- elaborarea unui cod de disciplină în care comportamentul violent împotriva unui profesor să constituie o faptă gravă care ar putea conduce la excludere temporară.

### ***Identificarea elevilor potențial violenți***

În Irlanda, rapoartele din 1993 ale Organizației Naționale Irlandeze a Profesorilor (INTO) și din 1997 ale Departamentului de Educație și Știință arată că, deși nivelul de indisciplină la clasă era scăzut, numeroase școli (în special școlile secundare urbane defavorizate din punct de vedere economic) conțineau un nucleu dur de elevi care perturbau.

Din 452 de școli care au participat la raportul INTO privind disciplina în învățământul primar (noiembrie 1993), 91% au declarat că brutalitățile fizice constituie o problemă, 77% consideră comportamentul a 5% dintre elevi ca o problemă gravă de disciplină, 70% consideră comportamentul a 10% dintre elevi ca o problemă de disciplină minoră.

Pentru INTO, problemele de disciplină la școală sunt determinate de o combinație de factori psihologici și familiali (de exemplu: precaritatea socială și materială, șomajul parțial, condițiile proaste de locuire) dar și de factori din mediul școlar (metodele de predare și capacitatea de relaționare a profesorilor).

Datele care provin din ancheta națională realizată de O'Moore asupra agresiunilor și violențelor între elevi în școlile irlandeze permit evidențierea manierei în care elevii potențial violenți ar putea fi identificați.

Agresiunile și violența între elevi erau mult mai puternice în școlile secundare care aveau o mare concentrare de elevi cu origini socio-economice modeste (O'Moore și alții, 1997).

Deși, până în prezent, proporția de străini rezidenți din Irlanda este scăzută la nivel național, apartenența etnică se pare că ar constitui un factor determinant: 7% dintre fetele și 9% dintre băieții din școala primară și 4,8% dintre fetele și 8,1% dintre băieții din școala secundară au arătat că „au primit porecle urâte legate de culoarea sau rasa lor” (O'Moore și alții, 1997). O treime dintre școlile care au răspuns studiului INTO au semnalat existența agresiunilor cu caracter rasial sau etnic.

Membrii Comunității Voiajorilor din Irlanda sunt „în mod frecvent victimele prejudecăților și discriminării” după Carlson și Casavant (1995) și asta chiar și la școală. Anumite școli au refuzat să înscrie copiii care aparțineau Comunității Voiajorilor iar profesorii nu credeau în reușita școlară a acestor copii (Noona, 1994 în Carlson și Casavant, 1995). Acești elevi, în special băieții, au reputația de a fi bătauși și indisciplinați în clasă, fapt pe care Carlson și Casavant (1995) tind să-l explice prin diferențele culturale care există între comunitățile sedentare și cele nomade în materie de percepere a agresivității: „Agresivitatea face parte din cultura voiajorilor și este frecvent încurajată la băieți”. Viața este considerată brutală și se crede că elevii trebuie să învețe să se bată pentru a supraviețui”.

Trei studii mai vechi relevă o și mai mare incidență a comportamentelor brutale în momentul întâlnirii cu alții la elevii care au tulburări emoționale, comportamentale sau care au dificultăți de învățare. Conform concluziilor lui O'Moore și Hillery (1989), 35,8% dintre elevii din clasele speciale din primară își agresează camarazii față de 26,5% dintre elevii celorlalte clase. Byrne (1987) a indicat că 9% dintre elevii din clasele speciale din secundară îi brutalizează pe ceilalți față de 5% dintre elevii din celelalte clase. Într-un studiu despre violență realizat în 4 școli primare din Dublin, Ní Irguille (1992) a arătat că, deși 9,2% din elevii claselor normale sunt frecvent autorii sau victimele

violentei, 25,9% din elevii claselor speciale intră în această categorie și că, dacă 33,3% din elevii claselor normale își agresează ocazional camarazii, această cifră atinge 61,1% în cazul elevilor din clasele speciale. Totodată, chestiunea violentei în clase și în școli speciale a rămas, după cunoștința noastră, netratată de cercetările empirice pe scară largă în Europa.

### Identificarea „zonelor de pericol”

În studiul realizat de O’Moore privind agresiunile și violența în școlile irlandeze (O’Moore și alții, 1997), victimele au fost întrebate unde au fost agresate. Răspunsurile elevilor din primară și din secundară au fost diferite.

Loc	Elevii din primară	Elevii din secundară
Terenul de joc	74%	27%
Clasă	31%	47%
Culoare	7%	37%
In alte părți*	16%	15%

\*mai ales în toalete, vestiare, spălătoare și dormitoare în cazul internatelor.

Rezultatul altui studiu interesant pentru discuția noastră este răspunsul dat de elevi la următoarea propunere: „Dacă aveți idei pentru a ne ajuta să luptăm împotriva agresiunilor și violentei vă rugăm să ni le trimiteți în scris”. 65% nu au răspuns dar 2,6% au sugerat „creșterea numărului de profesori care supraveghează curtea în recreație” și 1,3% „instalarea unor camere de supraveghere în școală” (O’Moore și Minton, 2003a). În proiectul domiciliu/școală/mediu al școlii Gran, una dintre măsurile de securitate adoptate în momentul „înăspririi” procedurilor generale de luptă împotriva brutalităților și violentei a constat în supravegherea curții în recreație de către profesori de serviciu care purtau veste reflectorizante extrem de vizibile (O’Moore și Minton, 2002). Această măsură este, de asemenea, înscrisă în programul „Zero”, forma actuală a programului național împotriva brutalităților și violentei la școală creat de Centrul pentru Studii de Comportament pentru instituțiile norvegiene.

### Activitatea 6.3: Reducerea „zonelor de pericol”

O școală ar putea avea date privind incidentele violente care au avut loc acolo, inclusiv agresiunile, accidentele și răniile elevilor, date care ar putea fi analizate pentru a se determina momentele și locurile unde apar probleme.

Dacă astfel de informații nu sunt disponibile, capitolul 2 oferă un exemplu de formular pentru semnalarea incidentelor și explică cum să fie colectate și analizate acest tip de date într-un audit. Trebuie știut că aceste formulare pot să nu reflecte corect percepția elevului privind propria securitate. S-ar putea să doriți să realizați un scurt studiu, care mai apoi ar putea fi integrat într-un audit mai amplu, solicitând elevilor să identifice momentele și locurile când și unde se simt cel mai puțin în securitate.

Soluțiile sunt diferite în funcție de zonele de pericol. Anumite idei oferite în acest capitol și în capitolul 5 pot fi utilizate pentru a concepe soluții de ameliorare împreună cu ajutorul elevilor.

### *Favorizarea unui climat non-violent prin practica artistică*

Exemplele următoare ilustrează cum artele vizuale și artele spectacolului pot fi dezvoltate în școală pentru a crea un mediu non-violent fizic și pentru a crea o conviețuire armonioasă în școli. În felul acesta, elevii contribuie la modelarea propriului mediu de lucru și pot acumula un anumit număr de capacități interpersonale și de exprimare legate de dezvoltarea aptitudinilor relaționale, emoționale și comportamentale.

*Afișele și desenele.* Un număr de tineri iubesc desenul și pictura. Alții posedă competențele informatice necesare realizării afișelor, prospectelor și documentelor de calitate. Artele grafice sunt probabil mijlocul cel mai simplu dar cel mai eficient pentru a exploata capacitățile creatoare ale tinerilor, pentru a-i determina să-și elaboreze propriul mesaj împotriva violenței. Chiar și elevii cei mai tineri sunt capabili de a produce desene care de mult ori sunt extrem de instructive, arătând propria lor apreciere a fenomenului de violență între elevi. Cei mai mari își pot utiliza propria experiență de viață, în special din media și publicitate pentru a crea afișe care să transmită un mesaj împotriva agresiunii și brutalității.

*Sculptura.* Chiar și adolescenții cei mai sofisticăți emoțional (și adulții care sunt facilitatori) pot sa retrăiască fericirea anilor inocenți prin intermediul bucuriei de a sculpta. Această artă nu numai că îmbogățește mediul fizic școlar, dar procesul creativ poate permite, de asemenea, sculptorului să conceapă mesaje esențiale de non-violență. Elevii ar putea să sculpteze cu ajutorul sticlelor<sup>6</sup>. Le pot transforma în ce doresc și le pot decora după gustul lor, respectând prima regulă esențială: sculptura trebuie să evoce eforturile pe care le-au făcut pentru a lupta împotriva comportamentelor violente.

A doua regulă esențială: atunci când facilitatorul le cere să se oprească din lucru, ceea ce va face la fiecare sfert de oră, elevii trebuie să se reunească în cerc și să discute despre cum progresează cu sculpturile lor. Facilitatorul trebuie să pună întrebări interesante elevilor și să favorizeze în felul acesta o discuție în grup. De exemplu: Este ușoară această muncă? Mai dificilă decât ați fi crezut voi? Cum este să-ți exprimi gândurile și sentimentele prin intermediul sculpturii? V-a ajutat sculptura să gândiți altfel despre agresiuni și violențe și despre lupta împotriva acestui fenomen sau nu? Ce spuneți despre expunerea operelor voastre?

Pentru a încheia: expunerea publică. Sculpturile sunt adesea foarte atrăgătoare și având în vedere mărimea lor, foarte ușor de expus. Evident, trebuie respectată dorința elevilor care nu țin în mod deosebit ca operele lor să fie expuse.

*Muzica.* Muzica este extrem de populară în rândul elevilor și nu are nevoie de un echipament sofisticat. Scrierea cuvintelor, conceperea ritmurilor și a melodiilor vocale și/sau armoniilor simple este foarte ușoară chiar și pentru cei mai tineri sau cei care estimează că nu au ureche muzicală.

*Teatru, film și jocul pe roluri.* Jocul pe roluri poate contribui la sensibilizarea elevilor asupra unor chestiuni, dar nu trebuie recurs la acesta în mod sistematic, unii elevi, deja victime ale violenței, putând fi traumatizați din nou. Poate este mai adecvat să fie utilizat pentru studiul problemelor esențiale

---

<sup>6</sup> NT: ambalaje, conserve, recipiente de plastic etc.

legate de agresiunea și violența între elevi, cum ar fi presiunea exercitată între perechile de elevi, dinamica amicitiei sau „gestionarea sentimentelor”.

Teatrul este sau poate fi un mediu foarte instructiv. Anumite piese pe tema violenței sunt puse la dispoziția claselor sau școlilor. Este posibil să fie montată o piesă originală și la școală, cu condiția însă ca profesorii să poată influența textele și celelalte etape.

Elaborarea unui scenariu de film poate fi în mod egal pentru elevi un mijloc incitant, bogat și atrăgător de a se identifica cu problemele de hărțuire și tratament neechitabil și de a le înțelege mai bine.

### ***Dezvoltarea unor aptitudini relaționale esențiale: gestionarea furiei***

Mulți tineri adoptă un comportament violent pentru că nu-și gestionează furia sau au dificultăți în gestionarea ei. În astfel de cazuri elevii fie își exteriorizează furia (se înfurie dintr-un motiv de acasă, cum ar fi conflictul cu un părinte, sau de la școală, de exemplu pe un profesor care cred ei că i-a tratat incorect și își revarsă furia pe o „țintă ușoară”) ceea ce este tipic pentru agresiuni sau o interiorizează (o „câpăcesc” în ei, rezultând sentimente puternice de frustrare și ură sau chiar reacții de auto-mutilare sau suicid). Din cauza asta este important să se încurajeze tinerii să împărtășească și altora sentimentele și motivele emoțiilor lor puternice, cu alte cuvinte să învețe cât pot de mult despre furie și cum pot să și-o gestioneze.

#### **Activitatea 6.4: Crearea programelor de gestionare a furiei pentru elevi**

Școlile care încearcă să integreze un curs de gestionare a furiei în programul de aptitudini relaționale, emoționale și comportamentale sau în alte programe asemănătoare se pot inspira din ideile care urmează.

Mai multe programe consacrate gestionării furiei au fost publicate, iar această temă reprezintă un element esențial pentru majoritatea programelor de rezolvare a conflictelor. Exercițiul următor poate fi un punct de plecare pentru școlile care doresc să elaboreze un program de gestionare a furiei.

Iată câteva exemple de întrebări tipice care pot fi puse într-o discuție în grup sau care pot ajuta crearea unor exerciții mai formale:

- Ce simți când ești furios? O persoană furioasă are reacțiile fiziologice schimbate: ritmul cardiac, respirația și circulația sanguină se accentuează, mușchii se contractă, stomacul se strânge etc. Tinerii pot fi ajutați să recunoască aceste manifestări fiziologice ca „semnale de avertizare” lansate de corp. Dacă începeți să simțiți aceste schimbări și ceva vă deranjează este momentul să faceți totul pentru a vă calma.
- Cum ne comportăm când suntem furioși? Discutați faptul că oamenii reacționează diferit la furie: unul va țipa, altul va plânge (lacrimi de furie nu de tristețe), altul va rămâne mut. Elevii ar trebui încurajați să reflecteze asupra reacțiilor lor. Ce tip de reacție au când sunt furioși?
- Ce ne înfurie? Discutați faptul că oamenii au percepții diferite față de lucruri și că nu se înfurie pentru aceleași lucruri. Elevii pot face inventarul a ceea ce produce furia, eventual făcând o listă. Dacă furia vă aduce în situații problematice puteți evita motivele care vă generează furia sau puteți trăi altfel?

- Cum putem face față sentimentelor de furie? Elevii ar trebui să conștientizeze că există multe feluri de a răspunde acestui sentiment. Anumite persoane au recurs la procedee foarte simple, numărând până la zece. Asta le permite să se oprească, să se calmeze și să se controleze. Alții se gândesc la alte lucruri (la ceva ce-i fac fericiți sau la ceva ce le place să facă) pentru a evita să se gândească la obiectul furiei lor. Alții schimbă în mod deliberat subiectul sau intră într-o altă conversație cu un alt subiect. În fine, alții preferă să discute cu o persoană de încredere despre furia lui pentru a se exprima fără frică și fără a răni pe altcineva. Pentru a încheia, „eliberarea energiei din sistem” prin sport sau exerciții fizice poate ajuta anumite persoane. Dacă elevii au dificultăți în gestionarea furiei lor și mai ales dacă furia i-a plasat deja într-o situație dificilă în trecut, pot fi încurajați să găsească un ansamblu de contra-măsuri, amintindu-le că diferite metode se aplică în situații diferite.

### ***Dezvoltarea aptitudinilor relaționale esențiale: respectul de sine***

Respectul față de sine este o atitudine excelentă care trebuie dezvoltată la elevii care riscă să fie sau au fost maltratați de camarazii lor. Totodată, el trebuie utilizat pentru a răspunde agresiunilor verbale. Dacă elevii sunt agresați fizic ei trebuie să spună și să solicite ajutor.

Logica respectului de sine ca tactică de apărare este simplă. Trebuie spus elevilor că persoanele agresive încearcă să-și înfurie victimele: vor să le facă să țipe, să urle, să plângă sau să-și piardă controlul. Dacă victima reușește să nu aibă aerul de a fi înfuriată, atunci ea dă agresorului un alt răspuns decât cel pe care acesta îl așteaptă. Agresorul va încerca să-și bulverseze victima prin alte metode iar dacă și acestea sunt stăpânite, este foarte probabil ca agresorul să se oprească și să plece sau să plece și să-și găsească altă victimă. Chiar dacă victima este rănită în interior, este important să nu lase să se vadă. Mesajul care trebuie transmis agresorului este: „Nu poți ajunge la mine”. Termenul de „respect față de sine” poate fi definit pentru tineri ca o rezistență neagresivă sau neviolentă. Acest lucru trebuie înțeles când se spune cuiva să „țină piept”, nu să se bată fizic.

### **Activitatea 6.5: Încurajarea respectului față de sine**

Având în vedere activitatea 6.4, școlile poate vor dori să studieze cum să înscrie dezvoltarea respectului de sine la elevii (și personalul) lor în cadrul programului de dezvoltare a aptitudinilor relaționale, emoționale și comportamentale. Indiferent de program, tehnicile următoare pot fi integrate:

- Țineți-vă drept, aveți încredere, vorbiți clar și ferm, priviți agresorul în ochi (fără să clipiți) și cereți-i să înceteze;
- Spuneți-i agresorului că ceea ce crede despre voi nu are importanță și că nu sunteți afectat de insultele lui;
- Spuneți agresorului că frazele pe care le utilizează pentru a vă înfuria nu au nici un efect. De exemplu: Sunt mic? Nu mă deranjează!“ sau „Port ochelari? Păi îmi stau foarte bine.”

- Amintiți-vă că agresorul are o problemă și nu ținta lui și întrebați-l calm și încrezător: „Ce problemă ai?”
- Este bine să repetați această tactică înainte de a o pune în practică. Elevii pot să o facă singuri sau cu prietenii lor sau, și este cea mai bună soluție, cu cineva de acasă: părinții pot servi ca „antrenori” pentru acest soi de activitate. Elevii ar trebui să-și imagineze cel mai groaznic lucru pe care agresorul ar putea să-l zică, de ce-i este cel mai frică să audă și să vadă dacă se pot pregăti (sau pot fi ajutați să se pregătească) cu un răspuns plin de încredere în sine.

### *Antrenarea comunității școlare în crearea unui mediu (mai) sigur*

De multă vreme interesul de a asocia diferiți actori ai vieții școlare la prevenirea violenței, în special a hărțuirii și brutalităților între elevi, și la lupta împotriva acestui fenomen la școală caracterizează activitățile de cercetare și inițiativele din acest domeniu și este cunoscut sub numele de „abordarea globală a școlii” (a se vedea Olweus, 1983 în Olweus, 1997; O’Moore și Minton, 2005; Smith și Sharp, 1994). Capitolul 3 tratează mai aprofundat acest subiect. Plecând de la datele reale, această parte se referă la mijloacele de consolidare a securității școlii, solicitând adulții care joacă un rol în viața școlară.

*Un exemplu concret: colaborarea cu familiile*

În 1990, un sistem pilot de legătură domiciliu – școală – colectivitate a fost creat în Irlanda în anumite zone defavorizate. 30 de profesori din 55 de școli primare au fost scoși de la ore între 1 și 3 ani pentru a ocupa funcția de coordonator. În septembrie 1993 erau 83 de coordonatori în 106 școli primare și 26 școli secundare (Departamentul de Educație și Știință, 1993). Inițiativele avute în cadrul proiectului pilot s-au axat pe: „instaurarea unui parteneriat între părinți și profesori pentru o dezvoltare globală a copilului ... Inițiativele s-au adresat adulților: părinților și profesorilor, mai mult decât elevilor, dar au influențat indirect și durabil viața copiilor” (Departamentul de Educație și Știință, 1993, p. 149-150).

În practică, activitatea unui profesor de legătură domiciliu – școală – colectivitate implică:

- efectuarea unor vizite la domiciliu;
- planificarea și realizarea unor acțiuni în colaborare cu părinții pentru a răspunde necesităților lor (dezvoltare personală, exercitarea responsabilităților parentale, timpul liber, supravegherea temelor, reuniunile școlare, sistemele de lectură în doi);
- crearea și menținerea legăturilor cu instituțiile educative și alte organisme ale colectivității.

Unul dintre obiectivele enunțate de proiectul domiciliu – școală – mediu al școlii Gran a fost consolidarea colaborării între școală și familie, iar unul dintre „câmpurile prioritare de acțiune” definite a fost colaborarea cu părinții. Inovațiile, printre altele, au constat în realizarea unui grup de mame de elevi și de a organiza reuniuni părinți-profesori pentru părinții elevilor din prima clasă, a părinților ai căror copii erau membri ai unor bande și părinții

ne-norvegieni/imigranți. Cu ocazia ultimei întâlniri de acest fel, profesorii care nu erau norvegieni (ai căror sarcină era să asigure legătura cu părinții care vorbeau aceeași limbă cu ei) au tradus punctele discutate în timpul reuniunii care avusese loc între directorul școlii și părinți (O'Moore și Minton, 2002).

### ***Creșterea participării tuturor actorilor din viața școlară***

O caracteristică relativ obișnuită a politicilor școlilor în materia agresiunilor și violenței este determinarea participării actorilor din viața școlară. În acest sens, într-o analiză generală a programului său aplicat în prima campanie națională de luptă împotriva problemelor de hărțuire și brutalitate între elevi în școlile norvegiene (1983), Dan Olweus a subliniat importanța crucială a „sensibilizării și angajării adulților” și a „zilelor de conferință la școală” (Olweus, 1999). Aceste caracteristici se regăsesc în general în abordările globale ale școlilor privind agresiunile elaborate în ultimele 2 decenii și sunt înscrise în programul național de intervenție care trebuie în curând aplicat pentru a se lupta împotriva agresiunilor și violenței în școlile din Irlanda (O'Moore și Minton, 2003b; O'Moore și Minton 2005).

Astfel, în Olanda, Protocolul de educație națională împotriva agresiunilor și violenței între elevi își găsește originea în eforturile conjugate a 4 asociații olandeze ale părinților, care s-au unit pentru a lupta împotriva acestei probleme, organizând cooperarea între școli și ansamblul comunității (Bonges, 2001). O broșură intitulată „Cum se răspunde la agresiuni și violență la școală: recomandări, consecințe și informații detaliate” a fost elaborată. Ea prezintă liniile directoare în 7 etape pentru a ajuta școlile primare și secundare să elaboreze politici în materie care să integreze inițiativele de cooperare ale asociațiilor de părinți, consiliilor de participare la viața locală și echipelor directoare ale școlilor (Bongers, 2001; Bongers și alții, 2003). În Canada, Strategia națională privind securitatea comunitară și prevenirea crimei elaborată de guvern a fost lansată în 1998 și a publicat o fișă de informare privind intimidarea între elevi. Această strategie urmărește colaborarea între comunități și școli: elevi, părinți, educatori, practicieni și alții pentru „dezvoltarea și schimbul de inițiative locale de combatere a agresării” (Strategia națională privind siguranța comunității și prevenirea crimei, 2004).

Proiectul domiciliu – școală - mediu al școlii Gran avea și alte 2 obiective: transformarea școlii Gran într-un pol de excelență pentru mediul local și cooperarea cu organizațiile benevole locale.

Pe parcursul proiectului, au fost făcute eforturi concrete pentru a instaura tradiții proprii școlii, care să cuprindă în special activități dramatice și artistice, un bal de iarnă, carnavaluri, mici serbări de Paște și Crăciun, serbări de trecere din clasa a IV-a într-a V-a și dintr-a VII-a într-a VIII-a și ceremonii de premiere în prezența părinților pentru elevii dintr-a VII-a și a X-a. Școala s-a transformat într-o „casă a culturii”, sărbătorind o zi a ONU, Anul Nou vietnamez, Ramadanul, o căsătorie musulmană, găzduind spectacole de teatru, dans și muzică cât și concerte. A fost creat un cyber-cafe și zile ale „Porților Deschise”, permițându-se întâlniri între personalul școlar, elevi și populația locală (O'Moore și Minton, 2002).



### *Crearea unei rețele de susținere a profesioniștilor*

Al doilea program național împotriva agresiunilor și violenței din școlile norvegiene a fost lansat în 1996. Acesta a fost axat pe prevenire și globalizare, ținând cont de aspectele organizaționale ale școlii și de gestionarea generală a claselor, utilizând o rețea de susținere de 350 de profesioniști, printre care cercetători, directori de școală și psihologi specialiști în educație (Roland, 2000; Roland și alții, 2001)

Un alt program național intitulat „Samtak”, inspirat de aceleași principii, a fost realizat între 2000-2003. Abordarea „Samtak” a fost mai largă, având în vedere că el nu viza numai hărțuirea și brutalitățile elevilor dar și dificultățile sociale, comportamentale și emoționale, violența și comportamentele anti-sociale (Roland, 2000).

În Irlanda, în afara alocării personalului cu normă întreagă, au fost recrutați profesori pentru clasele speciale, profesori pentru cursurile de recuperare, specialiști, profesori invitați, profesori de legătură domiciliu – școală – colectivitate și consilieri de orientare pentru a-i susține pe profesorii cu normă întreagă. Astfel, acești profesori cu normă parțială reprezintă aproape 8% din numărul total al profesorilor de la nivel național (Departamentul de Educație și Știință, 1993).

La Dublin, proiectul „Profesori susținători” destinat școlilor primare funcționează în prezent în 42 de școli naționale situate în cartiere defavorizate educativ și social și confruntate cu probleme particulare de perturbare și indisciplină din partea elevilor (Jordan, 1999). Rolul profesorilor susținători constă în consolidarea dezvoltării globale a elevilor, favorizând o abordare globală a școlii (cooperarea cu ceilalți profesori, părinții și serviciile școlare).

În 1998, ministrul francez al educației a lansat un program împotriva violenței, cu o idee inovatoare de a crea posturi de asistenți educatori cu vârste între 21 și 29 de ani. Acești educatori trebuiau să servească de mediatori, să ajute în anumite probleme, să faciliteze relațiile între elevi și profesori și să dobândească astfel o experiență practică a mediului școlar. Totodată, conform concluziilor lui Debarbieux și Montoya (1999, în Debarbieux și alții, 2003) acest sistem a funcționat numai atunci când (1) școala avea deja o cultură puternică; (2) echipele se schimbau rar și (3) când „... asistenții educatori erau primiți favorabil de ansamblul școlii și aveau sarcini pentru care posturile lor fuseseră create la origine și nu sarcini de supraveghetor”.

Un alt obiectiv al proiectului domiciliu – școală – mediu al școlii Grant a fost creșterea cooperării inter-profesionale. La origine, pregătirea oferită de Centrul de Cercetare privind Comportamentul cuprindea cursuri pentru toți profesorii despre gestionarea claselor, sprijinul prin intermediul perechilor de elevi, colaborarea cu părinții, separarea elevilor cu tulburări de comportament și programarea activităților atractive (Roland și alții, 2001). Reuniuni periodice de legătură între școală și autoritățile împuternicite cu protecția copiilor au fost organizate și a fost creat Forumul inter-profesional din Furuset pentru facilitarea cooperării în cazuri precise. A fost recrutat personal specializat pentru participarea la acțiunile proiectului și generalizarea lor: un șef de orchestră, un profesor de dans, un muzician, un povestitor, doi scenografi și

un bibliotecar pentru școala primară au fost angajați cu normă parțială, în timp ce un bibliotecar de școală secundară și un mediator pentru elevi au fost recrutați cu normă întreagă sau aproape. Au fost realizate eforturi pentru angajarea unui personal care să nu fie norvegian, care să aparțină minorităților etnice, cu origine lingvistică și culturală corespunzătoare celor ale elevilor și părinților lor (O'Moore și Minton, 2002).

Chiar dacă Gran a reușit să recruteze activ personal specializat suplimentar, nu toate școlile care doresc să lupte concret împotriva violenței și să prevină acest fenomen au această posibilitate. Unul dintre factorii esențiali ai reușitei acestui proiect, evidențiat de direcțiunea acestei școli a fost pregătirea unui „front comun” la nivelul personalului pentru implementarea strategiei împotriva violenței. Atunci când era vorba de utilizarea la maximum a resurselor umane disponibile, consensul apărea mereu ca o soluție excelentă. Acest factor esențial nu poate fi ignorat atunci când se aplică măsuri globale de luptă împotriva violenței la școală sau orice fel de alte măsuri.

# Capitolul 7

## Suștinerea personalului școlar

### Un sistem de pregătire: semănarea germenului păcii – promovarea conviețuirii armonioase

*George Robinson, Barbara Maines și Robyn Hromek*

Acest capitol urmărește să ajute școlile să:

- listeze domeniile în care personalul trebuie să-și dezvolte competențele pentru a înțelege mai bine violența în mediul școlar;
- să conceapă un program de pregătire pentru a defini o cultură a școlii în domeniul reducerii violențelor;
- organizeze activități concepute pentru sensibilizarea publicului la problemele de fond și să conceapă o strategie aplicabilă ansamblului școlii;
- elaboreze un program de formare și de sprijinire a personalului.

Conceput să fie utilizat în practică pentru susținerea și formarea personalului, acest capitol descrie un mare număr de activități.

„Germenul păcii” este un nume dat unui proces utilizat de școli pentru aplicarea normelor destinate luptei împotriva tuturor formelor de violență printr-o activitate în echipă, realizată în spiritul respectului și democrației. Programe terapeutice focusate și generale permit crearea unui mediu social în care se utilizează metode pro-sociale pentru rezolvarea dificultăților interpersonale. Metoda prezentată în acest capitol incită adulții să dea un exemplu de respect și să acompanieze psihologic elevii care prezintă dificultăți socio-psihologice, ghidându-i prin intermediul procesului de rezolvare a problemelor. Au fost puse în aplicare programe generale în sălile de clasă și în recreație, iar atunci când apar dificultăți acestea se înlocuiesc cu programe focusate pe problema respectivă. Dacă conflictele persistă se face apel la părinți, lucrătorii sociali sau la serviciile comunitare. Această abordare sistematică devine un mijloc de diagnostic, căci ea permite identificarea tinerilor care au tulburări de comportament persistente și intervenirea într-un stadiu incipient. „Germenul păcii” are multiple componente:

#### Adultul lider

Adulții trebuie neapărat să devină lideri pentru a instaura relații interpersonale de calitate și pentru a introduce programe de perfecționare. O atitudine respectuoasă și demnă dă tonul atmosferei din școală. Trebuie să fie capabili să se entuziasmeze pentru diverse idei și să ofere sprijin și materiale didactice

personalului pentru ca acesta să-și poată asuma responsabilitățile. Adevărații lideri organizează dezbateri în contradictoriu privind prioritățile școlii, informând comunitatea și asociind-o activităților lor. În mod ideal, acesta ar trebui să fie directorul școlii care conduce operațiunile, dar toate grupele sau persoanele motivate pot influența orientarea dezbaterilor, punând întrebări cu ocazia reuniunilor între profesori și părinții elevilor și adoptând o atitudine neviolentă și respectuoasă.

### **Activitatea 7.1: Cultura școlii**

Studiați declarația următoare:

Tradițional, pedagogia se bazează pe disciplină și sancțiuni. Reușita școlară se măsoară mereu prin sistemele competitive de învățare și efortul individual. Cei mai mulți dintre noi au experimentat aceste practici într-o oarecare măsură și pot, când se confruntă cu diverse greutăți, să utilizeze aceleași practici. Numeroase școli funcționează după principiul contestabil conform căruia reacționând într-o manieră „dură” la violențele și comportamentele reprobabile, elevii vor înțelege ce comportamente nu vor fi tolerate și că sancțiunile îi vor ajuta să aibă o atitudine pro-socială. Din păcate, recursul abuziv la sancțiuni sau la excludere pare să creeze un mediu școlar negativ și conflictual și să genereze un ciclu de resentimente și răzbunări. Cercetările arată că impunerea de sancțiuni provoacă în mod obișnuit o creștere a comportamentelor reprobabile (Donnellan și alții, 1988; Mayer și Sulzar-Azaroff, 1990).

Nu există nicio îndoială că majoritatea educatorilor și părinților aderă la o filozofie a non-violenței la școală sau acasă. De asemenea, putem să convenim că o atmosferă pozitivă, structurată, respectuoasă și sigură aduce un plus procesului de educare și învățare. Totuși, dacă analizăm relațiile noastre interpersonale și practicile noastre, unele dintre ele conțin violențe verbale și fizice. O schimbare a obiceiurilor se impune.

Școala dumneavoastră garantează securitatea tuturor membrilor colectivității?

Ați luat în considerare:

- adulții ca modele?
- posibilitățile oferite elevilor de a învăța și acumula comportamente neviolente?
- modalitatea dvs. de a face față comportamentelor reprobabile – ați recurs la sancțiuni sau sunteți tentat(ă) să predați noile comportamente?

### **Activitatea 7.2: Profesorii elevi**

Studiați declarația următoare:

Profesorii se confruntă cu cel mai interesant moment din era modernă în profesiunea lor. Mai mult, rolul de profesor suferă o schimbare. Tehnologia le ia din ce în ce mai mult din anumite sarcini tradiționale, cum ar fi cea de depozitar al cunoștințelor și de administrator, dar profesorilor le revine sarcina

să sădească elevilor spiritul critic și să le ofere un sprijin afectiv. Spiritul critic este fără discuție una dintre primele condiții de evoluție a elevilor către viitorul lor de cetățeni și angajați. De altfel, un profesor care își cunoaște și înțelege elevii și este pasionat de învățământ va contribui la dezvoltarea persoanei în totalitatea ei (Hromek, 2004).

În timp ce informațiile sunt mai numeroase și variază pe timp ce trece și practicile de predare evoluează pentru a răspunde numeroaselor necesități, un rol va rămâne același: acela de mentor. Profesorii au în general o înțelegere personală și afectivă a elevilor lor care le permite să-i ghideze pe aceștia în alegerea disciplinelor, motivațiilor, în dezvoltarea socială și psihologică și de a le evidenția competențele cognitive. Indiferent care este rolul tradițional al profesorului, noi trebuie să concepem noi mijloace de aplanare a dificultăților interpersonale.

În care din aceste domenii profesorii au nevoie de formare:

- rezolvarea conflictelor;
- mediere;
- consiliere psihologică;
- strategii de rezolvarea a agresiunilor;
- psihologia elevilor: motivare, învățare, stadii de dezvoltare;
- cunoștințe de bază în materia problemelor psiho-afective;
- colaborarea inter-instituțională?

## Implicarea

Atunci când școala are probleme cu violența, prioritatea imediată a colectivității trebuie să fie redresarea situației printr-o reacție programată și adecvată. Alte programe ar putea fi suspendate temporar până când securitatea școlii va fi reasigurată. Fiecare adult are rolul lui de jucat în ceea ce pare o luptă fără sfârșit. Fără implicare eșecul proiectelor este garantat: diverșii actori implicați se descurajează și violența rămâne un mijloc acceptat de rezolvare a problemelor.

### Activitatea 7.3: Utilizarea unui limbaj al adulților

Trebuie să fim foarte prudenți în ce privește utilizarea cuvintelor și a limbajului corporal oferit ca model elevilor. Un limbaj ales cu grijă este esențial pentru a determina elevii să aibe ceea ce înțelegere care să-i ajute să facă alegeri pro-sociale. Limbajul nostru trebuie să reflecte respectul reciproc al drepturilor, responsabilitățile și alegerile fiecăruia. Prin intermediul cuvintelor noi creăm un mediu favorabil, pornind de la postulatul că elevii pot rezolva conflictele fără violență și-și pot repara greșelile. Studiați exemplele următoare ale schemelor lingvistice și principiile subsecvente pe care le ilustrează.

Limbaaj pro-social	Limbaaj anti-social
<p><b>Opțiuni și responsabilitate:</b> „De ce ai decis să-l lovești?”</p> <p>Această întrebare presupune o alegere și o responsabilitate. Ea invită la comunicare</p>	<p><b>Acuzație:</b> „De ce l-ai lovit?”</p> <p>Această întrebare poate conține un element acuzator care provoacă resentimente copilului și eventual limitează comunicarea</p>
<p><b>Abordarea pozitivă:</b> „Trebuie să mergi în camera de gândire și să găsești un mijloc de a rezolva această problemă”</p> <p>Aceasta presupune că respectivul copil este capabil să-și rezolve problemele și că acceptă să fie ajutat dacă este necesar</p>	<p><b>Abordarea acuzatoare:</b> „Ești pedepsit!”</p> <p>Aceasta presupune o sancțiune, abordare care dacă este prea des folosită poate antrena copiii într-un ciclu de răzbunare</p>
<p><b>Compașiune:</b> Ce crezi că a simțit copilul când i-ai spus asta?”</p> <p>Această întrebare invită copilul să simtă compasiune pentru celălalt copil și favorizează comunicarea</p>	<p><b>Violență psihologică:</b> „Uite ce i-ai făcut, l-ai făcut să plângă!”</p> <p>Natura acuzatoare a acestei afirmări poate provoca la copil un sentiment de culpabilitate sau de vulnerabilitate, să-i suscite resentimentele și să închidă comunicarea</p>
<p><b>Rezolvarea problemei și repararea lucrurilor:</b> „Ce puteai să faci să rezolvi această problemă?”</p> <p>Această întrebare presupune încredere în capacitatea copilului de a rezolva problema și de a repara faptele sale</p>	<p><b>Sarcasm:</b> „Ai tot interesul să-ți găsești un motiv bun pentru a-ți explica gestul”</p> <p>Această frază implică un element de sarcasm care presupune că respectivul copil nu este în măsură să rezolve problema</p>

O evoluție a schemelor de limbaj al adultului va influența restul populației școlare? Trebuie să evităm un limbaj sarcastic și acuzator? Violența se manifestă în mai multe forme și cuvintele utilizate se pot imprima ca fierul roșu în memoria unui elev.

#### Activitatea 7.4: Limbajul adultului

##### Scenariul 1: Ceartă între băieți

Cuvintele sunt esențiale pentru dezvoltarea modelelor de gândire necesare rezolvării problemelor. Combinate cu limbajul corporal pot ajuta elevii să-și modeleze controlul emoțional. Analizați ce modele vehiculează cuvintele și acțiunile în următoarele 2 scenarii:

Profesorul A observă 2 băieți care încep să se bată în curtea școlii. Iată dialogul care a avut loc:

P. A (țipând): „Voi doi! Veniți imediat aici! Ce faceți?”

Băiatul 1 (cu fața congestionată și roșie): „El a început!”

Băiatul 2 (cu fața roșie și plângând încearcă să-i mai tragă una băiatului 1)

P A: „Ajunge!” Țipând la cei 2 băieți: „ Mergeți imediat în biroul directorului!”

Acest profesor a rezolvat superficial problema violenței. Elevii s-ar putea să fi învățat niște lecții neintenționate din această interacțiune:

- țipatul la alții este acceptabil, mai ales dacă aveți dreptate;
- utilizarea unui limbaj dur este acceptabil, mai ales dacă aveți dreptate;
- să vă informați asupra situației și să ascultați nu este important;
- copiii au nevoie ca adulții să aibă grijă de ei;
- violența verbală este un mijloc valabil de rezolvare a problemelor.

Studiați acest dialog alternativ pentru a face față aceleași situații:

Scenariul 2: Ceartă între băieți

Profesorul B observă 2 băieți care încep să se bată în curtea școlii. Iată dialogul care a avut loc:

P. B (apropiindu-se de băieți): „Încetați băieți și acum calmați-vă. Ce s-a întâmplat?”

Băiatul 1 (cu fața congestionată și roșie): „El a început!”

Băiatul 2 (cu fața roșie și plângând încearcă să-i mai tragă una băiatului 1)

P.B: „Oprțiți-vă! Oprțiți-vă! Respirați profund, sunteți amândoi bulversați. Hai să bem un pahar de apă și să discutăm ce s-a întâmplat aici.”

În acest scenariu utilizarea limbajului de control emoțional și de rezolvare a problemelor dezamorsează situația și este posibil ca cei doi protagoniști să aibă posibilitatea de a-și explica motivele conflictului și ce i-a determinat să decidă să-l rezolve prin violență.

Copiii s-a putea să învețe din acest episod că:

- este posibil să-ți controlezi emoțiile;
- adulții doresc să-i ajute;
- adulții cred copiii capabili să-și rezolve problemele;
- cuvintele pot înlocui violența;
- bând apă și mergând poți să-ți temperezi furia.

Ce scenariu descrie cel mai bine metoda pe care ați dori să o aplicați în școala dumneavoastră?

## Învățarea prin imitare

Adulții modelează în mod constant comportamentul elevilor și uneori modelează în mod nedorit comportamente autoritare și „dure”. Cuvintele și actele noastre sunt imitate sau rejectate de elevi. Limbajul este fundamental pentru înțelegerea lumii și poate fi utilizat pentru a pune bazele dezvoltării socio-psihologice a elevilor. Conștientizarea atitudinii proprii și reflectarea la îmbunătățirea acestora ajută la schimbarea vechilor modele. Se poate recurge

la „scenarii” pentru a concepe scheme lingvistice respectuoase și cooperante care vor sfârși prin a se înscrie natural în modul nostru de comunicare cu ceilalți.

### Activitatea 7.5: Rolul crucial al modelului oferit de personalul școlar

Analizați:

În mod constant oferim modele: elevii privesc și ascultă tot ceea ce facem și discutăm. Copiii recurg mult mai puțin la mijloace violente atunci când colectivitatea socială în care trăiesc utilizează un limbaj și practici propice controlului emoțional și rezolvarea problemelor. Atunci când tratăm elevii într-o manieră respectuoasă, atunci când ne controlăm emoțional, atunci când folosim metode ca medierea și rezolvarea pașnică a conflictelor noi punem în evidență întreaga gamă de competențe care ne permit să lucrăm și să trăim împreună.

Conform teoriilor cognitive sociale ale lui Bandura (1986), educarea elevilor depinde atât de mediul social cât și de caracteristicile lor interioare și moștenite. Observând și imitând interacțiunile anturajului lor, elevii integrează aceste comportamente și le conferă un sens personal. Bandura a concluzionat că programele bazate pe exemplul personal, tutorat, imitarea comportamentului și consolidarea competențelor sociale produc rezultate tangibile. Vygotsky (1976), un teoretician al dezvoltării elevului, a presupus importanța limbajului ca factor de mediere între elev și eveniment. El a afirmat că adulții sunt cei care trebuie să ajute elevii să-și dezvolte capacitățile de gândire prin intermediul unui proces numit „învățare mediată” care constă în ghidarea elevilor în procesul de învățare prin utilizarea limbajului care creează cadrul conceptual ce permite depășirea dificultăților. Învățarea mediată oferă elevului mijloacele pe care le poate utiliza pentru a rezolva problemele fără a i se spune explicit cum să facă. Dacă ne mulțumim să explicăm unui elev cum să rezolve problemele, șansele lui de a-și dezvolta gândirea se diminuează.

## Respectul reciproc

Atunci când îi întrebăm care sunt profesorii lor preferați, deseori elevii spun profesorii pe care îi respectă cei mai mult. La rândul lor, profesorii și părinții nu apreciază lipsa de respect a elevilor față de adulți. Respectul se exprimă în maniera în care indivizii își recunosc reciproc drepturile și îndatoririle. El se traduce în cuvintele și atitudinile utilizate în interacțiunile între elevi și profesori. Adresându-ne cu respect elevilor, noi oferim un exemplu de comportament care ameliorează relațiile interpersonale și creștem șansele de a vedea elevii imitând acest comportament pentru a-și rezolva conflictele interpersonale. Dacă dorim ca cineva să ne respecte, trebuie să-l respectăm și noi pe el/ea.

Are școala dumneavoastră nevoie de a-și ameliora modul:

- de formulare și explicare clară, într-un moment de calm, a așteptărilor în materie de comportamente?
- de a aplica sistematic consecințele naturale și logice ale actelor comise dând dovadă de moderație și coerență?



- de a utiliza un limbaj optimist și pozitiv?
- de a cerceta calitățile și punctele forte?
- de a crește perioada de gândire înainte de a ataca problemele – primul ajutor psihologic?
- de a ajuta la rezolvarea problemelor?
- de a adopta o atitudine pe de o parte calmă și pe de alta, plină de dorința de a cunoaște faptele?
- de a nu intra într-o dispută cu elevii?
- de a veghea la crearea unor posibilități de reparare în cazul problemelor?

## Munca în echipă

Munca în echipă permite repartizarea sarcinilor și conservarea energiei în sensul evoluării culturii școlii. Timp, resurse, dezvoltare profesională și structuri de sprijin sunt necesare pentru a susține activitatea pe care o echipă o realizează în numele comunității școlare. Activitatea în echipă permite inițiative; dacă metodele democratice sunt puse în aplicare toți membrii echipei au șansa de a putea concepe și testa programe inovatoare (capitolul 3 explorează aceasta în detaliu).

### Activitatea 7.6: Dezbaterile și activitatea în echipă

Ameliorarea structurilor școlare necesită o cultură serioasă a muncii în echipă și a dezvoltării profesionale permanente. Colegialitatea și ajutorul reciproc creează o cultură a încrederii în cadrul personalului, care acceptă mai ușor noile idei. Recunoașterea eforturilor și succeselor realizate întreține entuziasmul. Simțul umorului aduce și el relaxare după perioadele de lucru intens. O dezbatere deschisă permite dezvoltarea înțelegerii necesare coerenței răspunsurilor aduse violenței și culegerii de date.

Ar fi utilă discutarea următoarelor întrebări pentru elaborarea unor definiții comune a termenilor utilizați și a naturii violenței din școală:

- care sunt principalele probleme din școala dumneavoastră? Unde se manifestă acestea?
- prin ce diferă violențele de jocurile brutale?
- prin ce diferă furia de violență? Trebuie ea gestionată și consemnată diferit?
- ce diferențiază violențele comise de băieți de cele comise de fete?
- oare învățând să rezolve pașnic conflictele, vor fi băieții feminizați?
- cum putem ajuta elevii cu dizabilități, mai ales pe cei cu probleme psihologice?
- care este diferența între disciplină și sancțiune și cum influențează acestea comportamentul?
- cum trebuie să-și repare elevii gesturile anti-sociale?

- care este diferența între fermitate și agresivitate?
- ce rol trebuie să joace adulții pentru a ajuta copiii să-și rezolve problemele?
- care este rolul elevilor ca lideri și mediatori?
- ce se înțelege prin enervare, hărțuire și agresare?

## Implicarea părinților

O bună educare a elevilor implică colaborarea între familie, școală și colectivitate. Având mai multe proceduri de implicare a părinților sau a celor care îngrijesc copiii, se va favoriza atitudinea de partajare a responsabilităților. Libera comunicare între familie și școală și schimbul de puncte de vedere vor contribui la crearea unui climat propice pentru o abordare axată pe rezolvarea problemelor. Strategiile pozitive, cum ar fi crearea unui centru de resurse pentru părinți sau trimiterea acasă a unor scrisori care relatează progresele realizate, instaurează încrederea între părinți, copii și profesori (a se vedea și capitolul 3 privind strategiile destinate favorizării unui parteneriat cu părinții).

### Activitatea 7.7: În întâmpinarea părinților

Crearea unui climat pozitiv necesită stabilirea unui contact cu părinții prin strategii multiple (semne și sloganuri de „bine ați venit”, organizarea „serilor familiei”, a dejunurilor, a dejunurilor multiculturale, a reuniunilor periodice între părinți și profesori, întâlniri între directorul școlii și părinți, ședințe de informare pentru părinții noilor elevi și adunări generale constructive). Trebuie făcut în așa fel ca părinții să se simtă bine veniți și să fie tratați ca personalități de marcă. Conflictele sunt rezolvate rapid și în cel mai mare respect. Mediul fizic este atrăgător iar școala reprezintă mândria comunității.

Deseori, nu este suficient numai să invităm părinții și colectivitățile să se implice în școală. Venirea la școală este ușoară dacă un profesor sau un alt părinte face o invitație personală. Unii părinți au nevoie de un ajutor suplimentar (transport, îngrijirea elevilor, un traducător, prezentarea informațiilor în limba lor de origine etc.).

În ce măsură puteți merge în întâmpinarea părinților, mai ales a acelor care este dificil să intrați în contact?

## Predarea practică

Reacția la violență este costisitoare în timp, efort și mijloace financiare, motiv pentru care avem nevoie de o predare și învățare fiabilă, axată pe necesitățile locale. Stadiul cel mai critic al predării este cel al intrării la școală. Copiii trebuie, de exemplu, învățați să acumuleze competențe socio-psihologice generale indispensabile vieții în clasă, trebuie concepute programe practice pentru a fi aplicate pe terenurile de joc și create centre de resurse pentru părinți. Programele focusate sunt utilizate pentru elevii care au nevoie de o predare mai directă și de un control mult mai strâns (dezvoltarea de competiții

în grupuri mici, contracte care să definească așteptările comportamentale, medierea, gestiunea furiei etc.). Dacă violențele persistă în ciuda acestei atenții mărite, este necesară o intervenție terapeutică sau post-școlară (a se vedea modele în capitolul 4). Părinții, profesioniștii din sănătate, educatorii și asistenții sociali contribuie la determinarea naturii dificultăților și la elaborarea măsurilor individuale pentru acei copii (a se vedea capitolul 4 pentru descrierea programului de predare a competențelor sociale, psihologice și comportamentale al Regatului Unit).

### Activitatea 7.8: Inteligența emoțională

Mesajul cercetării preventive evidențiat de autori, cum ar fi Goleman (1996) este că școala poate preveni apariția violențelor și reduce gravitatea și durata toxicomaniei, a brutalităților, delictelor, problemelor de sănătate mentală și violență prin dezvoltarea inteligenței emoționale a tinerilor.

Din păcate, programele în majoritatea școlilor așează dezvoltarea socială și emoțională după lectură, scriere, calcule, ca și cum ar fi domenii distincte. După cum mărturisesc majoritatea profesorilor, elevii au nevoie de aptitudini sociale și inteligență emoțională pentru a colabora cu amicii lor în mediul școlar. În anumite clase, una din sarcinile care solicită cel mai mult timp este ajutorul oferit elevilor pentru a-și gestiona problemele interpersonale. Profesorii au posibilitatea de a preda elevilor dezvoltarea inteligenței lor sociale și emoționale prin lecții convenționale și exemplu personal.

Școala dumneavoastră încearcă să predea și să dea ca exemplu competențele de care dă dovadă o persoană dotată cu inteligență emoțională?

### Activitatea 7.9: Instruirea/predarea directă

Școala dumneavoastră predă direct una dintre competențele următoare ansamblului de elevi sau celor care nu par să poată să le acumuleze altfel?

	Da/Nu	Cum și când?
Controlul emoțional		
Rezolvarea pașnică a conflictelor		
Gestiunea furiei		
Aptitudinea de a lega prietenii		
Soluțiile alternative la agresiune		
Capacitatea de rezolvare a problemelor		
Capacitatea de ascultare		
Capacitatea de afirmare de sine		
Dezvoltarea morală și a valorilor		

## Planuri de răspuns

Aceste planuri expun clar programele preventive și de reacție care sunt aplicate în cazul problemelor de violență. Ele garantează coerența reacțiilor profesorilor și echitatea față de elevi. În caz de violență sunt luate măsuri coerente și imediate, cunoscute de profesori, elevi și de părinți. Copiii sunt imediat îndepărtați din zona de conflict, intervievați de un profesor și orientați spre programe focusate. Formarea profesională a profesorilor și implicarea personală a părinților sunt esențiale pentru aplicarea acestor planuri.

### Activitatea 7.10: Când apare violența

Analizați următoarele 2 declarații:

#### *Declarația 1*

Violența este inacceptabilă în cadrul comunității școlare. Cauzele sale sunt multiple și generale dar școlile care se consacră acestor probleme și se apucă de treabă într-un spirit constructiv reduc incidentele și acceptarea actelor violente și agresive, care prejudiciază atmosfera armonioasă. Formula e simplă: predarea competențelor necesare dezvoltării personale, printre care controlul emoțional și sociabilitatea în mediul școlar; fermitatea în ce privește limita „toleranță zero față de violență”; sprijinirea planului de reacție la violența din școală, care include retragerea imediată a protagoniștilor din zona de conflict și orientarea lor spre programe focusate și aplicarea altor metode în caz de eșec. Elevii refractari la programele generale și focusate necesită un sprijin intens printr-un model de gestionare a cazului care include psihologi, profesori specialiști, părinți sau alte servicii specializate sau, dacă e cazul, un mediu educativ specializat.

#### *Declarația 2*

Violența este deseori legată de contextul social iar profesorii cunosc în general antecedentele elevilor care reacționează violent. Indiferent că este un profesor, consilier, psiholog educator sau animator socio-cultural, un mentor care poate juca rolul de consilier psihologic ar putea ajuta elevii să-și controleze emoțiile, să fie cooperanți și să-și rezolve problemele. Nu toate actele de violență au la bază absența controlului emoțional dar, oricare ar fi cauza, retragerea imediată din zona de conflict și discuția cu profesorul ajută elevul să conștientizeze că violența este inacceptabilă și că trebuie să țină cont de actele sale, să găsească soluții de înlocuire a agresivității și să se gândească la metode de reparare de câte ori aceasta apare.

- Metoda adoptată de școala dumneavoastră se încadrează în aceste declarații?
- Lipsește ceva?
- Ce planuri de reacție ați aplicat?
- Ce planuri se referă la cauzele violenței, ajutorarea victimelor și gestionarea consecințelor violenței?

În general, o reacție imediată la violență include:

- asigurarea securității tuturor elevilor – solicitând un ajutor suplimentar dacă este necesar, separând agresorii și dispersând spectatorii;
- aplicarea primelor ajutoare fizice și psihologice;
- stabilirea faptelor pentru a raporta incidentul;
- scoaterea imediată a elevilor violenți din curtea de recreație, însoțirea lor în camera prevăzută pentru calmarea spiritelor în care vor aștepta să fie intervievați;
- controlarea, dar numai în ultimă instanță a elevilor respectând securitatea lor.

Aceasta ar putea fi utilizată de școli ca o listă recapitulativă care să le permită să facă bilanțul planului de reacție.

### Activitatea 7.11: Alegerea unui tip de reacție – sancțiunea sau abordarea reparatoare?

Imaginați-vă situația următoare:

Un elev de 13 ani lovește de mai multe ori un alt elev din clasa lui. Măsurile care sunt abordate în mod obișnuit de școli nu au fost suficiente pentru a opri acest comportament. Părinții victimei se duc la poliție pentru a depune o plângere împotriva agresorului. Unul dintre primele planuri de reacție al școlii constă în recurgerea la „justiția” reparatoare (a se vedea capitolul 3) în acest gen de situații. Funcționarul de la poliție și directorul școlii se întâlnesc pentru a vedea dacă e cazul să utilizeze o metodă reparatoare. În caz afirmativ, dacă părinții victimei sunt de acord, urmărirea penală poate fi abandonată și „justiția” reparatoare poate fi aplicată.

Comparați cele 2 opțiuni:

<b>Recurs la justiție – secția penală</b>	<b>Recurs la „justiția” reparatoare</b>
Elevul este arestat.	În cadrul unei întâlniri preliminare, toți actorii în cauză convin să opteze pentru justiția reparatoare.
Martorii sunt luați la poliție.	Este organizată o întâlnire în care se expun clar faptele și sentimentele.
Este puțin probabil ca respectivul caz să fie deferit tribunalului.	Deciziile sunt luate în comun în cadrul unei reuniuni.
Elevul primește un avertisment și un cazier judiciar oficial este făcut.	Acordul între elevi, familii și școală este obligatoriu.
Mai multe săptămâni trec între infracțiune și rezolvarea cazului.	Totul este terminat într-o săptămână.

Dacă o situație asemănătoare se produce în școala dumneavoastră, credeți că o abordare reparatoare ar fi o reacție adecvată? Puteți discuta următoarele puncte:

- care ar fi reacțiile emoționale ale băieților și ale familiilor lor în fața celor 2 opțiuni?
- ce rezultate dorește comunitatea dumneavoastră școlară și ce metodă ar fi cea mai eficientă?

Ce metodă ați utiliza dacă:

- „loviturile” ar fi fost simple îmbrâncituri ale corpului?
- „loviturile” ar fi fost pumni și picioare când victima era la pământ?
- „loviturile” ar fi fost suficient de violente și numeroase pentru a cauza răni grave victimei?

## **Intervenția într-o situație de criză**

### *Valori, atitudini și competențe ale profesorilor*

Când lucrează cu elevii cu comportamente violente sau agresive, profesorii le explică consecințele cunoscute sau previzibile ale actelor lor, permițându-le să încerce să-și rezolve problema, să-și fixeze obiective, să-și dezvolte competențele și să repare nedreptatea cauzată. Intervenția în situație de criză poate fi rolul unui profesor special desemnat pentru a face asta sau, o altă soluție, al oricărui profesor care dorește să învețe cum se intervine utilizând aceste metode. Valorile, atitudinile și competențele necesare lucrului cu copiii dificili sunt:

- respectul – neutralitatea, grijă față de demnitatea umană, un limbaj respectuos;
- compasiunea dezvoltată ca urmare a înțelegerii tulburărilor psihologice, violenței, evoluției elevilor și bolilor, cum ar fi sindromul Asperger;
- optimismul – încrederea în capacitățile elevilor de a se construi psihic și social;
- să dea un exemplu de calm, control de sine și aptitudini de a rezolva pașnic problemele;
- coerența reacțiilor;
- consilierea și primul ajutor psihologice;
- crearea unui dialog în momentele de criză – control emoțional, explicarea valorilor, rezolvarea pașnică a problemelor, fixarea obiectivelor, dezvoltarea competențelor, consecințele și repararea nedreptăților cauzate;
- medierea;
- fără strategii de reproș pentru agresiuni;
- repararea.

Convine școlii dumneavoastră acest model?

### **Activitatea 7.12: Planul de reacție**

Necesitățile școlii dumneavoastră. Răspundeți acestor întrebări care ar putea să vă inspire în elaborarea unui plan de acțiune:

- violențele sau hărțuirile sunt o problemă în școala dumneavoastră? Care sunt persoanele implicate? Ce arată datele? (A se vedea capitolul 2 pentru informațiile referitoare la date.)
- directorii de școală, profesorii și părinții fac dovada respectului față de elevi?

- a aplicat școala dumneavoastră o politică a sancțiunilor disciplinare?
- aplică profesorii metode pedagogice eficiente, bazate pe cercetări?
- fac parte programele de prevenire, cum ar fi dezvoltarea socio-psihologică, din programa școlară obișnuită?
- aplică școala metode de control al comportamentelor intempestive? colectarea datelor și procedurile de gestionare sunt simple?
- colaborează personalul, părinții și elevii pentru definirea așteptărilor în materie de comportament (drepturi, responsabilități, consecințe etc.)?
- au fost clar explicate, tuturor, planurile de reacție la violență?
- sunt disponibile programe focusate pentru elevii care suferă de deficit psihologic?
- sunt părinții mobilizați rapid atunci când dificultățile persistă? sunt aceștia ajutați prin consultanță externă?

## Auditul

Monitorizarea și evaluarea sistematică a programelor prin colectarea și analizarea datelor este indispensabilă pentru a reacționa într-o manieră coerentă. Un sistem simplu și practic de colectare a datelor facilitează această sarcină esențială a personalului. O supraveghere strânsă a curților de recreație permite crearea unor strategii precise și transmiterea informației la comunitatea extinsă. Ea îi determină să-și schimbe atitudinea. Ca urmare, elevii care se știu observați își corijează și își controlează ei înșiși comportamentul. (A se vedea capitolul 2 și 5 pentru o descriere mai detaliată a modului în care supravegherea poate contribui la organizarea școlii.)

## Câteva cuvinte de încurajare

Primele luni, a se vedea primii ani, de aplicare a unui plan de reacție la violență pot necesita eforturi intense, proporționale cu nivelurile pre-existente de violență. Este bine să considerați această fază de supraveghere strânsă și reacție imediată ca pe un mijloc temporar, o fază tranzitorie care va genera timpuri mai senine. De altfel, nu vă așteptați să fiți în stare să faceți totul dintr-odată și fiți mulțumiți că fiecare pas făcut conduce la reducerea violenței și hărțuirii, mai ales în primii ani de școală. Comunitățile școlare trebuie convinse că violența nu este nici inevitabilă, nici acceptabilă și că ea poate fi eradicată din școală printr-o cultură și o instruire adecvate.

Fiecare școală va reacționa bine înțeles într-o manieră care îi va fi proprie dar, dezvoltând profilul ei unic, trebuie luat în considerare necesarul de formare în 2 domenii:

- al prevenirii (proactiv): ce aptitudini trebuie să-și dezvolte școala dumneavoastră pentru crearea unei atmosfere mai puțin propice violenței?
- al reacției (reactiv): în caz de violență este reacția dumneavoastră preventivă, rezolvă problemele, este neviolentă? Îi învățați pe elevii susceptibili de o reacție violentă să cultive aptitudini preventive?





## Bibliografie

Ainscow, M, Hopkins, D., Southworth, G., & 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) (pp.149-182). New York: Allyn & 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* (pp.83-99). London & New York: RoutledgeFalmer.

Bandura, A (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bemak, F. and Keys, S. (1999), *Violent and Aggressive Youth: Intervention and Prevention Strategies for Changing Times*, California: Corwin Press Inc.

Benbenishty, R. and Astor, R.A. (in press). *School Violence embedded in Context*. Oxford, Oxford University Press.

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.

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, April 6th – 8th.

Bongers, C.; Prior, F. & Walraven, G. (2003). From combating bullying and violence to fostering prosocial 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*. cssn@interlog.com.

Carlson, H.M. & 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)

Cook, T.D. and Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation*. Chicago: Rand McNally.

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. (2000). Bystanding or standing by: gender issues in coping with bullying, *Aggressive Behaviour*. 26, 85-97.

Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M.J. and Laver, R. (1994). *Co-operative Group Work in the Multi-ethnic Classroom*. London, David Fulton.

Cowie, H. and Wallace, H. (1998). *Peer Support: A Teacher Manual*. London: The Prince's Trust.

Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. & Jennifer, D. (2004) *Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools*. London: Sage.

Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P. & Smith, P. K. (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support, *Journal of Adolescence*, 25, 5, 453-467.

Cowie, H. & Sharp, S. (1996) (Eds.) *Peer Counselling in Schools*. London: David Fulton.

Cowie, H., Smith, P. K. & Boulton, M. (1994) *Cooperation in the Multi-ethnic Classroom*. London: David Fulton.

- Cowie, H. & Wallace, P. (2000) *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Ctianham, P., & Smith, P.K. (2002) Knowledge, use of and attitudes towards peer support. *Journal of Adolescence*, 25:5, 453 - 467.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. & 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.
- Debarbieux, E. and Blaya, C. (eds) (2001). *La violence en milieu scolaire: 3-Dix approches en Europe* [Violence in schools: Ten approaches in Europe]. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Debarbieux, E. and Blaya, C. (eds) (2001). *Violence a l'ecole 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* (pp.17-32). London & 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.
- Department of Education and Skills (1989). *Discipline in Schools : Report of the Committee of Inquiry*, chaired by Lord Elton. London : HMSO.
- Donnellan, A.M. & LaVigna, G.W., Negri-Shoultz, N. & Fassbender, L.L. (1988) *Progress without Punishment: Effective approaches for learners with behaviour problems*, Teachers College Press: Teachers College, Columbia University, New York and London
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. & Bosworth, K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs, *Journal of School Health*, 67(10), 409-414.
- Education Leeds website – [www.educationleeds.co.uk/development](http://www.educationleeds.co.uk/development)
- Encarta World English Dictionary* (1999). London: Bloomsbury Publishing.

Fernandez, I., Villaoslada, E. & 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* (London: Cassell) (Chapters 4 and 5)

Glendenning, D. (1999). *Education and the Law*. Dublin: Butterworths.

Goleman, D (1996)\* *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury, London, 1996

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 - 29th November.

Gray, J., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & 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 Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (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. & 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* 12th December 2003. London TES.

Hromek, R. (2004) *Planting the Peace Virus: Early Intervention to Prevent Violence in Schools*, Lucky Duck Publishing, Bristol

International Centre for Conflict Resolution and Mediation (2002) *The Pacific Pathway Programme, Conflict Resolution in Elementary School and Conflict Resolution in Preschool*. ICCRM [www.iccrm.com](http://www.iccrm.com)

Johnson, D.W. & 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.

Kaltialo-Heirio, R.; Rimpela, M.; Martunen, M.; Rimpela, A. & Rantenu, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents. A 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 – 29th November.

Lykken, D.T. (1968). Statistical significance in psychological research. *Psychological Bulletin*, 70, 151-159.

Maden, M. & 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*. Lane Duck Publishing, 10, South Terrace, Redlands, Bristol B56 6GT.

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, & H.M.Walker (eds) *Interventions for achievement and behaviour problems, Monograph*. Washington DC: National Association of School Psychologists. pp 559-580

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & 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. & Smith, M.J. (In press). 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 Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) (2004) *Peer Support Manual*. London: NSPCC.

National Strategy on Community Safety and Crime Prevention (Government of Canada) (2004). Fact sheet on bullying. Available directly on the world-wide web: [www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact\\_sheets/bullying](http://www.prevention.gc.ca/en/library/publications/fact_sheets/bullying)

Naylor, P. & 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.

Ní Iorghile, M. (1992). *Bullying and the special class*. Unpublished B.Ed. thesis, Trinity College, Dublin.

Olweus, D. (1999). 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*. London and New York, Routledge, pp. 2-27.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

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. (1999). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, P. (eds). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. London: Routledge.

O' Moore, A.M. (1997). Foreword: Bullying behaviour in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 135 - 137.

O' Moore, A.M. (2003). The relationship between workplace bullying and suicide. Paper presented at the Conference on Workplace Bullying, Stress and Suicide, 18th October.

O'Moore, A.M. & Hillery, B. Bullying in Dublin Schools, 10:426-441

O' Moore, A.M. & Kirkham, C. (2001) Self-Esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behaviour* 27, 269 – 283.

- O' Moore, A.M.; Kirkham, C. & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18:2, 141 – 169.
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (2002). Tackling Violence in Schools in Norway: An Evaluation of the 'Broad Approach'. Available on the world wide web: <http://www.gold.ac.uk/connect>
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (2003a). The hidden voice of bullying. In M. Shevlin & R. Rose (eds), *Encouraging Voices: Respecting the Insights of Young People who have been Marginalised*. Dublin: National Disability Authority.
- O' Moore, A.M. & 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 PhD Students, University of Miskolc, Hungary, August 11th – 17th.
- O' Moore, A.M. & Minton, S.J. (In press). *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 & 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 antisocial 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.

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. & 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, England, April 6th - 8th.

Roland, E. & 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. & Galloway, D. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Rutter, M.; Maugham, B.; Mortimer, P.; Ousten, J. & 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. & 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. & 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. & 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.: An Evaluation of Checkpoints for Schools. Report for Birmingham LEA. January 04.

Smith, P.K. (ed.) (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London and New York, Routledge Falmer.

Smith, P.K., Ananiadou, K. and Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. and Liefoghe, 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., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.) (in press). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge

Soløy, M. (1998). Gran skole fant medisiner mot hverdagsvold. ['Gran school has found the antidote to daily violence.'] *Aftenposten*, Friday 27th November.

Stacey, H. (2000) Mediation and peer mediation. In H. Cowie & 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 Smith, P.K., Pepler, D. and Rigby, K. (eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, Cambridge University Press.

Suckling, A. & 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 Childrens Bureau.

Varnava, G. (2002). *How to Stop Bullying in Your School. A Guide for Teachers*. London: David Fulton.

Vettenburg, N. & Huybregts, I. (2001) Anti-social student behaviour and feelings of unsafety among teachers. Presentation at the International Conference in Violence in Schools and Public Policies, Paris, 5-7th March.

Vettenburg, N. (1999). Violence in schools. Awareness-raising, prevention, penalties. General report. In Council of Europe, *Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

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*, MIT Press, Cambridge, Mass

Weare, K and Gray G. (2003) 'What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?' 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.

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

## Autorii

*Chris Gittins* este consilier principal al guvernului pentru ameliorarea comportamentului, frecvenței școlare și reducerii violenței în școală la Departamentul de Educare și Formare Profesională, Anglia.

Profesorul *Peter K. Smith* este directorul Unității pentru Studiile privind Școala și Familia la Colegiul Goldsmith, Universitatea din Londra. Lucrarea sa „Violența în școală, răspunsul în Europa” este cea mai recentă activitate a sa în acest domeniu.

*Peter Galvin* este psiholog-educator pentru Educational Leeds. Autor de publicații privind gestionarea comportamentului, el este și creatorul bazei de date a Leeds și al instrumentului de audit al comportamentului și absenteismului din mediul școlar.

*Doctorul Julie Shaughnessy* este responsabilă cursului principal al Școlii de Formare a Profesorilor a Universității din Surrey, Roehampton. Este coordonatoarea Programului primar PEGC și membră fondatoare a Observatorului Regatului Unit.

*Julie Casey* este psiholog și consultantă diplomată (comportament emoțional). Ea este membră a echipei care elaborează strategia națională engleză în materia comportamentului și absenteismului în mediu școlar.

*Profesoara Helen Cowie* predă psihiatria și pedagogia. Ea este directoarea Observatorului Regatului Unit pentru Promovarea Non-violenței la Institutul European pentru Sănătate și Științe Medicale (Universitatea din Surrey).

*Profesoara Mona O'Moore*, directoare (fondatoare și coordonatoare) a Departamentului de Educație și *Stephen James Minton* (cercetător în educație) lucrează împreună la Centrul de Cercetări și Resurse pentru Prevenirea Brutalităților din Colegiul Trinity, Dublin.

*George Robinson* și *Barbara Maines* sunt fondatorii și proprietarii ediției Lucky Duck și autorii unei vaste game de publicații din domeniul dezvoltării elevului. *Robyn Hromek* lucrează în Australia ca psiholog-educator. Ei trei au acumulat cunoștințe considerabile în domeniul psihologiei educative, culturii instituționale, formării profesorilor, consultanței și cursurilor în domeniul gestionării comportamentului.



## Anexă: Copiii și violența

Programul de acțiune „Copiii și violența” este un element al unei inițiative mai largi a Consiliului European, „Construirea unei Europe cu și pentru copii”, al cărei obiectiv este dezvoltarea unei abordări bazate pe drepturile copilului în toate activitățile Organizației.

În toate statele membre ale Consiliului European, copiii sunt victimele celor mai rele forme de violență și de încălcare a drepturilor lor fundamentale. Pentru multe motive, respectarea drepturilor copiilor și dreptul lor la protecție împotriva violenței este o prioritate pentru guvernele celor mai multe dintre statele membre. Toate statele membre au ratificat Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului și se presupune că dezvoltă planuri naționale de acțiune pentru a asigura deplina ei implementare.

Violența împotriva copiilor este strâns legată de formele mai largi de violență și de crimă organizată. Violența atinge copiii la școală, pe stradă, în instituțiile care îi găzduiesc și în sânul familiei. Copiii sunt și victimele crimelor pe plan mondial, cum ar fi: traficul de ființe umane, traficul de droguri, terorismul, conflictele armate și criminalitatea informatică.

Complexitatea acestor probleme necesită apelarea la strategii globale care permit coordonarea eforturilor tuturor actorilor și mobilizarea ansamblului de resurse disponibile. Astfel, obiectivele programului sunt:

- asigurarea aplicării drepturilor copiilor și protecția lor împotriva oricărei forme de violență;
- implicarea directă a copiilor și tinerilor în politicile de luptă împotriva violenței;
- definirea unor strategii de acțiune pe teren privind diferitele contexte și tipuri de violență împotriva copiilor. Cinci domenii de intervenție au fost identificate: familia, școala, instituțiile de primire, comunitatea, exploatarea sexuală și abuzul copiilor;
- elaborarea strategiilor naționale de prevenire;
- elaborarea propunerilor de strategii locale integrate de prevenire;
- sensibilizarea și difuzarea informațiilor privind drepturile copiilor.



## Agențiile de vânzare a publicațiilor Consiliului European

### 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](mailto: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](mailto: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](mailto:order.dept@renoufbooks.com)  
<http://www.renoufbooks.com>

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisků Praha  
Ceskomoravská 21  
CZ-18021 PRAHA 9  
Tel.: (420) 2 660 35 364  
Fax: (420) 2 683 30 42  
E-mail: [import@suweco.cz](mailto: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@gaddirect.dk](mailto:info@gaddirect.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](mailto:akatilauk@stockmann.fi)  
<http://www.akatilauk.com>  
<http://www.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](mailto:commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr)  
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Stras-  
bourg)  
Palais de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Fax: (33) 03 88 52 91 21  
E-mail: [librairie.kleber@coe.int](mailto: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](mailto:bestellung@uno-verlag.de)  
<http://www.uno-verlag.de>

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann  
28, rue Stadiou  
GR-ATHINAI 10564  
Tel.: (30) 1 32 22 160  
Fax: (30) 1 32 30 320  
E-mail: [ord@otenet.gr](mailto: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](mailto: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](mailto:licos@licosa.com)  
<http://www.licosa.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](mailto: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

GI/owna Księgarnia Naukowa  
im. B. Prusa  
Krakowskie Przedmieście 7  
PL-00-068 WARSZAWA  
Tel.: (48) 29 22 66  
Fax: (48) 22 26 64 49  
E-mail: [inter@internews.com.pl](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:info@adeco.org)

### UNITED KINGDOM/RO- YAUME-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](mailto: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](mailto:Info@manhattanpublishing.com)  
<http://www.manhattanpublishing.com>

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

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

