

Модул А: Дефиниция, контекст и разбиране на насилието в училище

Част А1: Разбиране на дефиницията и контекста на насилието в училище

Росарио Ортега¹, Вирджиния Санчес¹,
Лук Ван Васенховен², Ги Дебут² и Йохан Деклерк²
Испания¹
Белгия²

Цели на част А1

- Запознаване с различните интерпретации на насилието в училище
- Разглеждане на ключовите фактори в дефиницията на насилието в училище от различни гледни точки
- Разбиране на социалния и културен контекст на средата, в която се срещат случаите на насилие
- Интерпретиране на насилственото поведение в сложната социална система
- Оценка и интегриране на различните теоретични схващания за насилието в училище

Умения, които фасилитаторът ще развие в тази част

Знание и разбиране относно:

- съвременното схващане на дефинициите на насилието в училище
- взаимоотношенията между социалния контекст и насилието в училище
- връзките между климата в училище и насилието в училище
- важността да се създаде училищна общност, която да предлага подкрепа и грижи.

Личните качества и атрибути включват:

- способност за критично отношение при анализа на комплексните социални явления
- способност да се отразят чуждите идеи в един отворен дебат
- интегриране на различните теоретични схващания по отношение на насилието в училище

Литература за предварително четене

Council of Europe. (2002). *Violence in schools – A challenge for the local community*. Strasbourg: Council of Europe Publications.

http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/violence/06_Our_publications/Violence%20in%20schools%20a%20challenge%20for%20the%20local%20community.pdf

Smith, P. K. (2003). Violence in schools: An overview. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe* (с. 1-14). London: RoutledgeFalmer.

Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools: Awareness-raising, prevention, penalties. General Report*. Luxembourg: Council of Europe Publications.

World Health Organization (WHO). (2002). Violence - a global public health problem. Глава 1, с. 3-21, *World Report on Violence and Health*. Geneva: Author.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/index.html

Обобщение на съвременното мислене и знание за дефиницията и контекста на насилието в училище ***Дефиниции на насилието в училище***

Какво е насилието в училище? По принцип дефиницията може да покрие следните категории: вербално, физическо, сексуално и психологическо насилие; социална изолация; насилие, свързано с частната собственост; насилие, свързано с кражба; заплахи; обиди; разпространение на клевети (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999; Smith, 2003). Олуеус (Olweus, 1999, стр.12) определя насилието като “агресивно поведение, чрез което извършителят използва собственото си тяло или даден предмет (включително и оръжие), за да нанесе (относително сериозна) травма или чувство на дискомфорт върху друг индивид”. Дефинициите, които излизат извън рамките на физическата травма, обхващат и тази, дадена от Световната здравна организация (WHO, 2002), която включва заплахите, както и реалното насилие, докато Дебарбийо (Debarbieux, 2003) изтъква идеологически и исторически влияния върху начините на определяне на насилието като явление от страна на обществото. Както той пише:

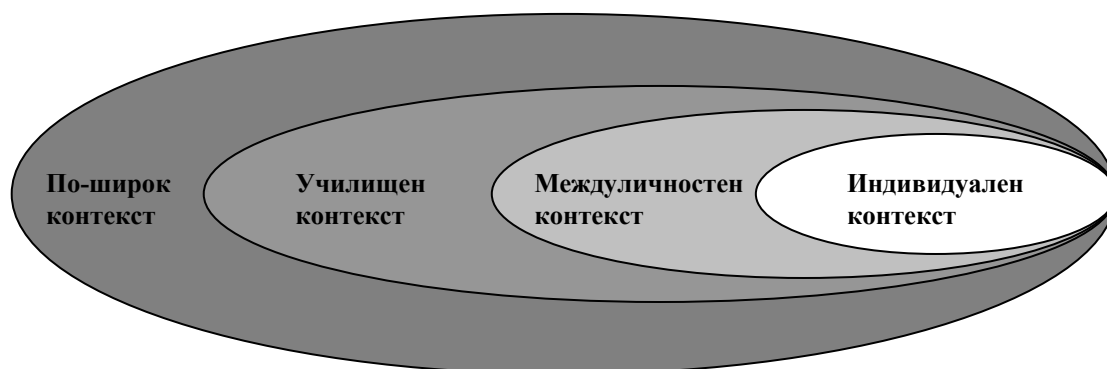
“Това, което ние наричаме насилие, е идеологически и исторически предопределено. Нашата настояща загриженост по отношение на насилието в образователната система също така отразява нашето променящо се отношение към насилието. От приемано, ако не и в същност поощрявано, то за нас в Европа насилието стана недопустимо. Това не е универсален феномен, а индикация за едно новосподелено разбиране относно най-ранния период от развитието на детето. Това становище се колебае между продължаващата представа за напълно нецивилизовани деца, които имат нужда от някаква форма на ортопедична корекция и последиците от това, което през 1900 г. шведският педагог Елън Ки нарече век на детето, в който се предпочита обичта пред забраната и превенцията пред наказанието” (Debarbieux, 2003, с. 43-44).

В своя доклад пред Съвета на Европа Ветенбург (Vettenburg, 1999) заключава, че няма ясна дефиниция на насилието в училище, което от своя страна затруднява, наред и с други неща, да се установи дали нараства насилието в училище, както и да се направят валидни сравнения между степента на насилие в училищата в различни страни. Въпреки това, както Дебарбийо (Debarbieux, 2003) посочва, сега има по-голямо разбиране относно нуждата да се приемат многообразни дефиниции на насилието в училище от различни гледни точки, включително и тези на децата и младите хора. Това дава възможност изследователите и практиците да изградят една солидна база от знания

и да акумулират хипотези, които могат да бъдат запазени или отхвърлени в светлината на новопоявяващите се научни открития.

Контекстът на насилието в училище

За да бъдем в състояние да разберем сложността на явлението “насилие в училище” е необходимо да се направи един подробен анализ на икономическия, културния, училищния и индивидуалния контекст на средата, където то възниква. Анализът на ВИСТА приема биекологичната перспектива (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). (Виж фиг.1)



Фигура 1. Биекологичен модел за разбиране превенцията на насилието в училище (адаптиран от Световната здравна организация, 2002)

Сега повечето от изследователите в тази област, когато анализират проблема, имат предвид социално-културните фактори като раса, пол и социален статус. Рискови и защитни фактори, свързани с насилието, са открити на всяко едно от нивата в този модел, включително на индивидуално ниво, междупличностно ниво, училищно ниво, както и в по-широкия социален контекст. *Рискови* са тези фактори, които при една неблагоприятна ситуация въздействат върху индивида и способстват да се появят проблеми, като тези фактори сами по себе си не е задължително да причиняват затруднения. *Защитни фактори* са тези фактори, които предпазват индивида от проблеми, дори и при неблагоприятно стечение на обстоятелствата. Много е трудно да се открият специфичните причинни фактори, тъй като взаимодействащите променливи са многобройни, но дългите научни проучвания, проследяващи развитието на децата от една ранна възраст, могат да открият тези рискови и защитни фактори, които се проявяват в причинно-следствени вериги и по този начин предлагат една фактическа база, върху която да се изградят начините на интервенция.

За да разберем защо възниква насилието в училищата, ВИСТА препоръчва по-скоро един отворен и гъвкав подход, отколкото обикновен причинно-следствен анализ. В следващата част, проследявайки модела на Бронфенбренер, ние изучаваме начините, при които различният контекст – *индивидуален, междупличностен, училищен*

и по-широкия обществен контекст могат или да повишат или да редуцират явлението “насилие” в училище (Farrington, 1998).

Индивидуален контекст

Изследователите са проучили в дълбочина индивидуалните характеристики на момчетата и на момичетата, които се превръщат в агресори, както и тези, които стават жертви. Агресивните момчета и момичета са импулсивни, с ниска степен на самоконтрол и ниска устойчивост към безсилието (Baldry & Farrington, 2000). В допълнение, няколко проучвания показват, че агресивните деца проявяват важни когнитивни недостатъци, свързани с интерпретацията на социални дейности, като определят непознати социални ситуации твърде враждебно (Dodge & Frame, 1982). Изследванията, направени в последно време, също така намират, че различията между момчетата и момичетата, що се отнася до социалните и когнитивните им умения, могат да ни помогнат да разберем половите различия, открити при децата, проявяващи насилническо и криминално поведение. Изглежда, че ключови социални и когнитивни фактори предпазват момичетата, в сравнение с момчетата, да не се забъркват в такъв род действия (Bennett, Farrington, & Huesmann, 2004).

Теорията на разума обяснява защо някои деца малтретират своите съученици (Smorti, Ortega, & Ortega, 2002; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Изглежда че побойниците са добри когнитивни стратегии, в състояние са да проумеят в детайли своите действия и като резултат могат да усетят болката, макар и с ограничена съпричастност, която причиняват на другите (Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Lo Feudo, 2003). Що се отнася до жертвите, проучванията показват, че при тях има тенденция да бъдат с по-ниско самочувствие, да са стеснителни и трудно да се сприятеляват.

Междоличностен контекст

В същото време насилието трябва да се разглежда в междоличностен контекст. Например, приятелите могат да бъдат защитен или рисков фактор по отношение на превръщането в жертва, в зависимост от качеството на приятелството (Adams, Bukowski, & Bagwell, 2005). Основно естеството на семейните взаимоотношения играе критична роля при изграждането на връзките между съучениците в училище (Smith, Bowers, Binney, & Cowie, 1993). Фарингтън (Farrington, 1998) посочва три семейни фактора, свързани с риска от въвличане в инцидент на насилие в училище:

- Липса на привързаност и емоционална топлина между майката и бащата и като цяло в семейството, което е очевидно още от първата година в училище.
- Използването или наличието на физическо или психическо насилие в семейството; живеенето в семейна среда, където домашното насилие е обичайно.
- Липса на правила, насоки и обоснован контрол от страна на възрастните спрямо поведението, отношението и дейностите, които извършват децата.

Що се отнася до стила на родителите, Балдри и Фарингтън (Baldry and Farrington, 1998) откриват, че момчетата, които упражняват тормоз, по-често имат авторитарни родители, които често използват наказателни мерки, докато жертвите по-често имат авторитарни родители с ниско самочувствие. Други проучвания откриват връзка между момчетата, жертва на насилие, и техните прекалено покровителстващи ги майки; при жертвите от женски пол се наблюдава значителна връзка с осезателното отблъскване от майката (Finnegan, Hodges, & Perry, 1998).

Теорията на привързаността предполага, че на един ранен етап децата развиват вътрешен работен модел на взаимоотношения, който например обяснява психологическата безпомощност на жертвата и несправедливата агресия на извършителя. Проучванията на взаимовръзката между тормоза и привързаността също са открили, че несигурните деца са по-склонни да бъдат въввлечени в отношения насилник/жертва (Smith & Myron-Wilson, 1998), особено що се отнася до жертвите на тормоза. Теорията на привързаността може да помогне и да обясни например твърде голямата вероятност, че децата от семейства, където се среща тормоз (между родители, както и между деца и родители), са склонни да повторят същите опасни модели на взаимоотношение и със своите връстници.

Училищен контекст

Междупersonностните взаимоотношения, вкоренени в семейството, по-късно се развиват и в училище. Насилието процъфтява в институционалните среди, каквито са училищата, където честите контакти сред участниците могат да запазят стереотипните роли на надмощие и подчинение (Ortega, 1994). Устойчиви структури като училищата имат потенциала да създават условия, които поощряват позитивните връзки посредством процеса, наречен "*конвивенция*" (*convivencia*)- да живееш сред другите с "...чувство на солидарност, братство, подкрепа, хармония, желание за взаимно разбиране и разбирателство и разрешаването на конфликти чрез диалог или други мирни средства" (Ortega, del Rey, & Mora-Merchán, 2004, с. 169). Много е важно да се разбере как се зараждат социалните системи, които поддържат *конвивенцията*, както и силите, които подкопават *конвивенцията*.

Няма две еднакви училища, както няма и еднакви ученици. При някои ученици или липсва мотивация, или се отегчават в училище, или ненавиждат правилата и реда; при някои е утежнена семейната обстановка или може би дори са подлагани на тормоз и малтретирани в къщи. Важен източник на конфликт между учители и ученици е *дисциплинарната* система, която училището одобрява. В тази връзка няколко програми за борба с тормоза и насилието наблягат върху значимостта на дисциплинарната система като средство за ограничаване на насилието в училище (Например, Olweus, 1999; O'Moore & Minton, 2004; Ortega, 2003; Ortega, del Rey, Sánchez, Ortega-Rivera, Mora-Merchán, & Genebat, 2003; Ortega & Lera, 2000; Smith, 1997).

В допълнение, това са социалните системи, сформирани между ученици и учители и начините на поведение между тях, които заздравяват *конвивенцията*. Конфликтите са неизбежна част от социалния живот и училищата не правят изключение. Взаимодействието между съучениците, както и между учители и ученици са обичайният повод за конфликт в училищата. Учителите често се оплакват от поведението на своите ученици като не отчитат влиянието, което тяхното собствено поведение може да окаже върху училищния климат. Въпреки това, няма по-добър начин да създадем *конвивенция* и култура на ненасилие от този да се изправим лице в лице с конфликтите по един честен начин, чрез който те биха намерили своето подходящо решение, независимо от това дали се случват сред учителското или ученическото съсловие. Тези конфликти трябва да се разрешават положително, тъй като те служат за урок както на учениците, така и на учителите и се явяват техен шанс за положителна промяна.

Неразрешените конфликти и неоспорваното арогантно поведение могат да се самозапазят и по този начин да заразят *конвивенцията* в училище. Концепцията за *конвивенцията* ни позволява да обясним явлението "насилие" в училище в рамките на междуличностните взаимоотношения, които се срещат в училище. В същото време, идеята на *конвивенцията* може да ни бъде полезна при превенцията и редукцията на насилието в училище чрез обуздаването на тези вкоренени в живота на училището вътрешноличностни процеси. Ако възприемем тази идея, може да не се наложи да наемаме външни агенции при разрешаване на проблемите на насилието, тъй като тяхното успешно решение се крие в структурите и системите на самото училище.

По-широк контекст

Социолози и криминолози предлагат по-широка перспектива като очертават въздействието, което културата, обществото и политиката оказват върху насилието в училище. От тази гледна точка насилието в училище се счита като резултат от социална патология и „социална уязвимост“ (Vettenburg, 1999; Walgrave, 1992), тъй като съществуват определени сектори от населението, особено изложени на риск да бъдат въввлечени в инциденти, свързани с насилие. Тези специфични групи „имат по-малка полза от позитивните неща, които институциите предлагат“ (Vettenburg, 1999, с. 38), тъй като те твърде често само се конфронтират с авторитета, упражняван от обществото, (представлявано в този случай от училището) и рядко изпитват ползата, която обществото предлага. Те често имат негативни преживявания, свързани с образователната система (например затруднено усвояване на учебния материал, прекъсване или изключване от училище, липса на уважение от страна на училищния персонал, понижена успеваемост, нисък морал), което може да доведе до ниска мотивация, незачитане и като цяло враждебно отношение към училищната система.

Харгрийвс (Hargreaves, 2003) подчертва въздействието на глобализацията както в образователната система, така и в произхода на насилието. В капиталистическите общества хората имат нагласата да се

държат по индивидуалистичен, конкурентен начин, което запазва социалните класови различия и откроява положението на групите в неравностойно положение. Потенциално тези културни различия могат да имат въздействие върху нивата на насилие в различните страни (Ortega et al., 2003). Всъщност, направени наскоро проучвания показват как общности със силен ангажимент за равни възможности имат по-ниски нива на директна агресия (Bergeron & Schneider, 2005). Затова най-важно за образователната система е да подкрепи ценностите на подпомагане, сътрудничество и творчество чрез активна работа за развитието на позитивна училищна култура.

Отговорности на фасилитаторите на тази част

Вашите задачи в тази част са:

- да изпратите на всички участници информация за това кога и къде ще се проведе сесията и детайли относно необходимата предварителна литературна подготовка
- да се запознаете с текста от тази част, както и с бележките на фасилитаторите
- така да планирате сесията, че да се отговори на нуждите на участниците
- да се уверите, че всички източници/материали от практическо значение са копирани и/или подготвени
- да ръководите сесията и всички упражнения

Последователност на упражненията в част А1

Тази част представлява обучение в рамките на един ден от 5 часа, плюс почивки.

Упражнение 1 Разчупване на леда: Игра с имената (15 минути)

Цел

- Да се научат имената на всички
- Да се започне позитивно и целенасочено взаимодействие между всички участници в групата

Материали

Няма

Начин на действие

Един от участниците започва като казва своето собствено име. Този до него повтаря името на съседа си и казва своето. Третият участник казва първите две имена, както и своето собствено. Така се продължава, докато всички в групата не си кажат имената, както и тези на предходните участници. Последен остава фасилитаторът, за да покаже че поемането на риска да не се запомни някое име се оценява и че е нормално да се допускат грешки.

Анализ на резултата

Упражнението не се нуждае от анализ, но фасилитаторът може да посочи, че някои хора по-лесно запомнят имена. Също така и процесът на запаметяване е стимулиран от желанието за сътрудничество, помощ, съпричастност и подкрепа от страна на групата. Допълнителна полза е

обстоятелството, че хората често се стремят да помогнат на другите, когато не могат да си спомнят нечие име и че започва процеса на оценка на възможностите на другите, който се явява много важен за сформирание на целостта на групата.

Упражнение 2 Представете вашия съсед (30 минути)

Цел

- Да започнем да се чувстваме по-комфортно в групата, посредством целенасочена комуникация с един участник
- Да откриете до каква степен умеете да задавате въпроси на някой друг, както и това как говорите за себе си и слушате другите
- Да накарате всеки да се изкаже в присъствието на всички участници в голяма група, дори и тези, които обикновено биха избегнали такава изява

Материали

Няма

Начин на действие

Помолете участниците да се разделят по двойки, за предпочитане с някого, когото не познават. Помолете всеки да открие нещо интересно и забавно за своя партньор – например: какво обича да прави, къде живее, необикновени места, които е посетил, дали имат домашен любимец и т.н. Информацията не бива да бъде твърде лична. Всеки участник има кратко време (от 3 до 5 минути) за това. След това те отново трябва да се върнат в групата и всеки участник трябва да представи пред всички своя партньор въз основа на събраната информация.

Анализ на резултата

Без да се посочват конкретни индивиди, струва си да се изтъкне фактът, че едни от участниците са слушали внимателно и са запомнили информацията, която са им предали, докато други не са успели. Ако се обсъжда в групата ще се види, че някои са говорили по-дълго от разрешеното им време. Това може да не се изтъкне като упрек, като се каже че едно от нещата, което се надявате всеки участник да научи за себе си, е върху кои умения трябва да работи по-задълбочено.

Упражнение 3 Дефиниране на насилието в училище (70 минути)

Цел

- Да се запознаем с различните интерпретации на насилието в училище

Материали

Помощно средство 1 *Индивидуални примери на насилие в училище*

Помощно средство 2 *Основни характеристики на тези примери на насилие в училище*

Помощно средство 3 *Нашата дефиниция*

Флипчарт

Начин на действие

Първо раздайте Помощно средство 1 *Индивидуални примери на насилие в училище*, което участниците сами попълват. Дайте 10 мин. за индивидуална работа. След това сформирайте групи от по 4-5 души и раздайте на всяка от тях Помощно средство 2 *Основни характеристики*

на тези примери на насилие в училище. Помолете групите да попълнят основните характеристики и отличителните елементи на тези индивидуални примери, както е показано в Помощно средство 2. За тази задача отделете 30 минути. Съберете малките групи в пленарна сесия и помолете по един представител от група да изложи направените изводи. Те се резюмират от фасилитатора на флипчарт. И накрая, в пленарна сесия голямата група като цяло се опитва да формулира възможна дефиниция на насилието в училище, основана върху характеристиките и елементите, определени от малките групи. Тази дефиниция се документира от фасилитатора в помощно средство 3 *Нашата дефиниция*. Дайте 30 минути за тази част от дискусията и за анализ на резултата.

Анализ на резултата

Фасилитаторът набляга върху ключовите точки на дискусията и участниците се приканват да коментират процеса на формулиране на дефиницията в групата (или дефиниции, ако не се е стигнало до консенсус на пленарната сесия). Може би някои от участниците са дебатирали по-дълго от разрешеното им време. Навярно някои мнения не са били взети предвид. Процесът на постигане на консенсус може да бъде дискутиран без критикуване като се каже, че следващото упражнение ще покаже нагледно трудностите, които експертите срещат, когато се опитват да дадат единна дефиниция на насилието в училище.

Упражнение 4 Насилието в училище според международните експерти (70 минути)

Цел

- Да се разгледа дефиницията на насилието от различни гледни точки

Материали

Помощно средство 4 *Дефиниции на международните експерти*

Начин на действие

Помолете участниците да се върнат в своите малки групи и на всяка група раздайте копие от помощно средство 4. Накарайте групите да сравнят „Нашата дефиниция“ с дефинициите на международните експерти. Определете 30 минути за дискусии в малките групи. Помолете участниците да се върнат в пленарната сесия, където на флипчарт фасилитаторът записва ключовите теми. Разрешете 40 мин. за тази дейност, включващи и анализа. Теми за дискусия могат да бъдат следните въпроси, адаптирани от Смит (Smith, 2003):

1. Насилието непременно физическо ли е?
2. Насилието задължително ли се извършва срещу даден човек?
3. Трябва ли насилието действително да се проявява като поведение, което уврежда някой или нещо или е достатъчна само заплахата от него?
4. Ако е законосъобразно насилието пак ли е насилие?
5. Трябва ли насилието да бъде извършено от конкретно лице или то може да бъде извършено по-безлично, от дадена социална група или институция?

6. Променила ли се е дефиницията на насилието с времето?

Анализ на резултата

Фасилитаторът завършва упражнението като набляга върху това, че чрез мисловна дейност, дискусии и работа с дефиниции имаме възможност да разберем как се оформят различните мнения и гледни точки в различните култури и във времето. И не само това: начинът, по който хората гледат на насилието в училище, определя техните становища и реакции спрямо него.

Упражнение 5 Контекстът на насилието в училище (115 минути)

Цел

- Да накараме участниците да определят какво знаят за контекста на насилието в училище и да чуят мнението на другите

Материали

Помощно средство 5 *Учебен пример, описващ инцидент на насилие в училище*

Помощно средство 6 *Видове насилие в училище*

Помощно средство 7 *Обобщение на учебните примери*

Помощно средство 8 *Модел на училищната система*

Начин на действие

Индивидуална задача: Фасилитаторът раздава на всеки участник Помощно средство 5 *Учебен пример, описващ инцидент на насилие в училище*. Всеки участник трябва да си спомни и да опише един специфичен пример на насилие в училище, който са преживели или наблюдавали. Те трябва да опишат главните действащи лица, случките и контекста, където това насилие се е проявило и да попълнят колкото се може повече квадратчета. За тази част отделете 30 мин.

Групова задача: Участниците сформират групи от по 4-5 човека. Всеки един от тях споделя примера, който е описал/а в Помощно средство 5 *Учебен пример, описващ инцидент на насилие в училище*. Тогава фасилитаторът дава на всяка група празно копие на Помощно средство 6 *Видове насилие в училище* и Помощно средство 7 *Обобщение на учебните примери*. След като всеки сподели своя пример, задачата на групата е да стигнат до еднакво предложение как да попълнят съвместно Помощни средства 6 и 7, вземайки под внимание своите индивидуални примери. За тази задача са необходими 40 мин.

Пленарна сесия: Всяка малка група докладва на пленарната сесия за техният процес на постигане на съгласие относно съдържанието на всяко от квадратчетата в Помощни средства 6 и 7. Фасилитаторът обобщава отговорите на всяка група на флипчарт (Помощно средство 7 *Обобщение на учебните примери*). Осигурете за това упражнение 25 минути.

Анализ на резултата

За тази част от упражнението фасилитаторът може да намери за полезно да използва теоретичното съдържание, описано в резюмето за съвременните възгледи (индивидуален, междуличностен, социален, училищен контекст). Важно е да се направи заключението за връзките и

влиянието на различни фактори, а не само на един от тях върху насилието в училище. Анализът, който използва биекологичния модел на Бронфенбренер, трябва да продължи в пленарната сесия. И последно, що се отнася до анализа на училищния контекст, Помощно средство 8 *Модел на училищната система* може да бъде използван при обобщение на заключенията от упражнението, заедно с теоретичните теми за *конвиецията*, описани в резюмето. Фасилитаторът може да покаже по какъв начин *конвиецията* може да бъде подпомогната или възпрепятствана в различните училища. Това също е една възможност да се споделят приликите и разликите в начините, чрез които групите са интерпретирали задачата. Проучете темите, които са най-често и най-рядко срещани. Дискутирайте какво ще отнесе всеки един от участниците като опит от този семинар в своята училищна среда. Направете сравнения и обсъдете начина, по който те потвърждават или отхвърлят модела на ВИСТА. Ключовите аспекти на този анализ трябва да включват следното:

- Насилието в училище е комплексно явление, което изисква комплексни интервенции.
- Важно е да има ясна дефиниция на насилието (част А1)...
- ... и анализ на това какво се случва в нашите училища (Модул Г).
- Ние трябва да изберем най-подходящите и пълноценни интервенции за нашите училища (прегледайте отново Модули Г и Д за различни примери на интервенция и превенция)...
- ... и да споделим отговорностите във и извън училищата (виж Модул Б).
- Трябва да осигурим междуличностна и организационна подкрепа...
- ...и да помислим какви училища са ни необходими и какво образование искаме да дадем на нашите ученици.

References

- Adams, R. E., Bukowski, W. M., & Bagwell, C. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 139-145.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parents' influences on bullying and victimisation. *Legal and Criminological Psychology, 3*, 237-254.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17-31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2006). Individual risk factors for school violence. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 107-133). Ariel: Centro Reino Sofia.
- Bennett, S., Farrington, D. P., & Huesmann, L. R. (2004). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive

- skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 263-288.
- Bergeron, N., & Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, 31, 116-137.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley & Son.
- Debarbieux, E. (2003). School violence in Europe – Discussion, knowledge and uncertainty. In Council of Europe *Violence in schools – A challenge for the local community*. Luxembourg: Council of Europe Publications. http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/violence/06_Our_publications/Violence%20in%20schools%20a%20challenge%20for%20the%20local%20community.pdf
- Debarbieux, E., Blaya, C., 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: RoutledgeFalmer.
- Depuydt, A., & Deklerck, J., (1998). An ethical and social interpretation of crime through the concepts of “linkedness” and “integration-disintegration”. Applications to restorative justice. In L. Walgrave (Ed.), *Restorative justice for juveniles. Potentialities, risks and problems* (pp. 137-156). Leuven: Leuven University Press.
- Dodge, K., & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Farrington, D. W. (1998). Individual differences and offending. In M. Tonry & M. H. Moore (Eds.), *Youth violence* (pp. 421-475). Chicago: University of Chicago Press.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Huybregts, I., Vettenburg, N., & D'Aes, M. (2003). Tackling violence in schools: A report from Belgium. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 33-48). London: RoutledgeFalmer.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying. A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 2-27). London: RoutledgeFalmer.
- O'Moore, M. (n.d.). Defining violence: Towards a pupil based definition. *NoVAS RES CONNECT Initiative*. Retrieved June 14, 2006, from <http://www.comune.torino.it/novasres/newviolencedefinition.htm>
- O'Moore, M., & Minton, S. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2003). *Enseñanza de Prevención de la Violencia en las Escuelas. Informe Sobre la Violencia en las Escuelas de Centroamérica*. Washington: BID.
- Ortega, R. (2006). Convivencia: A model to prevent violence. In A. Moreno (Ed.), *La convivencia in the classroom: Problems and solutions* (pp. 29-44). Madrid: Ministry of Science and Education.
- Ortega, R., del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, R., del Rey, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Mora-Merchán, J., & Genebat, R. (2003). *Violencia escolar en Nicaragua*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Nicaragua.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *Irish Journal of Psychology*, 18, 191-201.
- Smith P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationship processes. Vol. 2: Learning about relationships* (pp. 184-212). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of bullying*. London and New York: Routledge.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Smorti, A., Ortega, R., & Ortega, J. (2002). The importance of culture for a theory of mind: A narrative alternative. *Cultura y Educación*, 14(2), 147-159.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Vettenburg, N. (1999). *Violence in schools. Awareness-raising, prevention, penalties*. General Report. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociale*. Paris/Génève: Méridiens/Médecine et Hygiène.
- World Health Organization (WHO). (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: Author.

Further reading and additional materials

Books and articles

- Gittins, C. (2006) (Ed.). *Violence reduction in schools – How to make a difference*. Strasbourg: Council of Europe Publications.

Websites

Council of Europe *Violence in Schools – A Challenge for the Local Community*. Luxembourg: Council of Europe Publications.

http://www.coe.int/t/e/integrated_projects/violence/06_Our_publications/Violence%20in%20schools%20a%20challenge%20for%20the%20local%20community.pdf

Council of Europe Responses to violence in everyday life in a democratic society http://www.coe.int/T/E/Integrated_Projects/violence/

UK Observatory for the Promotion of Non-Violence
<http://www.ukobservatory.com>

Помощно средство 1 Индивидуални примери на насилие в училище

Опишете индивидуално една или две ситуации на насилие във вашето училище.

Помощно средство 2 Групова дискусия на основните характеристики на тези примери на насилие в училище

Разкажете един на друг, в малки групи, относно вашите преживявания, описани в Помощно средство 1. Кои са основните характеристики? Кои са отличителните елементи?

ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ	ОТЛИЧИТЕЛНИ ЕЛЕМЕНТИ

Помощно средство 3 Нашата дефиниция

Помощно средство 4 Дефинициите на международните експерти

ДЕФИНИЦИИ НА НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ	ГРУПОВ КОМЕНТАР
"Насилието се определя като поведение, замислено да причини наранявания, но то също така включва и заплахи" (Baldry & Farrington, 2006, с. 107).	
"Насилието е не само един безпрецедентен, брутален и непредвидим факт, произхождащ извън училище, но също така и резултат от често банално дразнене, малки прояви на агресии... Насилието ще бъде илюстрирано чрез три групи променливи: престъпление и провинения, микронасилие и чувство на несигурност" (Debarbieux, Blaya, & Vidal, 2003, с. 18).	
"Правонарушението означава липса на връзка с жертвата (средата), което може да бъде открито и в самата етимология на думата. Следователно, от ключово значение е да се развие, укрепи или поправи една връзка с екзистенциално качество с околната среда. Хората, които развиват чувството на връзка със своята околната среда, ще се отнасят с нея по един по-различен начин, с уважение" (Deruydt & Deklerck, 1998, с. 137).	
"Антисоциалното поведение в училищата обхваща целия спектър на вербално и невербално взаимодействие между тези хора, които са активни във или извън училище и включва злонамерени или уж злонамерени намерения, причиняващи умствени, физически или материални увреждания или наранявания на лица във или извън училище, като се нарушават неформалните правила на поведение" (Huybregts, Vettenburg, & D'Aes, 2003, с. 35)	
"Насилието или насилническото поведение е агресивно поведение, при което извършителят използва своето собствено тяло или предмет (включително и оръжие), за да нанесе (относително сериозни) травми или чувство на дискомфорт върху друг индивид (Olweus, 1999, с.12).	
"Насилието е агресивно поведение, което може да се изразява във физическо, сексуално или емоционално малтретиране. Агресивното поведение се извършва от един или от група индивиди върху един или няколко индивида. Насилието, свързано с физическо малтретиране е това, при което детето, подрастващия или групата директно или индиректно малтретира, наранява или убива друг или други. Агресивното поведение може да включва блъскане, бутане, разтърсване, ритане, стискане, изгаряне или каквато и да е друга форма на физическо насилие над личността или хората или върху собствеността. Насилието, свързано с психическо малтретиране е това, при което съществуват словесни атаки, заплахи, подигравки, подмятания, присмивания, викове, изолация и злонамерени слухове. Насилието, свързано със сексуално малтретиране е това, при което се наблюдава сексуално посегателство или изнасилване" (O'Moore, n.d.). http://www.comune.torino.it/novasres/newviolencedefinition.htm	

<p>“Междоличностното насилие и малтретиране са незаконни начини да се конфронтират мотивите и нуждите на един човек, група от хора или институции, които имат доминираща роля и принуждават другите да се подчиняват, бидейки физически, социално и морално увредени” (Ortega, 2006, с. 31)</p>	
<p>"Умишленото използване на физическа сила, възможна или реална, срещу даден индивид, група от хора или общности, която или завършва със, или има голяма вероятност да завърши с наранявания, смърт или психологически травми, невъзможност за развитие или загуба" (WHO, 2002, стр.5)</p>	

Помощно средство 5 Учебен пример, описващ инцидент на насилие

Участници (не използвайте истински имена)		
←	↓	→
Какво се е случило между участниците?	Характеристики на участниците	Къде се е извършило действието?
Фактори, имащи връзка с контекста		

При желание може да представите случая с рисунка или диаграма:

Помощно средство 6 Видове насилие в училище

- * **например, социална изолация**
- *
- *
- *
- *
- *

Помощно средство 7 Обобщение на учебните примери

Общество

Индивидуални характеристики на участниците

Училищен контекст

Динамика на междоличностните отношения

Заклучения

Помощно средство 8 Модел на училищната система

