

ПОДОЛАННЯ НАСИЛЬСТВА В ШКОЛАХ ЧЕРЕЗ ОСВІТУ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА ТА ОСВІТУ В ГАЛУЗІ ПРАВ ЛЮДИНИ



Спільний аналітичний звіт про сталі методи подолання та запобігання насильства в школах. Розроблено у співпраці з Грецією, Угорщиною, Чорногорією, Польщею та Румунією.

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Implemented
by the Council of Europe

ПОДОЛАННЯ НАСИЛЬСТВА В ШКОЛАХ ЧЕРЕЗ ОСВІТУ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА ТА ОСВІТУ В ГАЛУЗІ ПРАВ ЛЮДИНИ

Спільний аналітичний звіт про
сталі методи подолання та
запобігання насильства в школах.
Розроблено у співпраці з Грецією,
Угорщиною, Чорногорією,
Польщею та Румунією.

Original title:

Addressing violence in schools through education for democratic citizenship and human rights education

This publication was produced with the financial support of the European Union. Its contents are the sole responsibility of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the European Union or the Council of Europe.

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or transmitted, in any form or by any means, electronic (Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the prior permission in writing from the Directorate of Communications (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

All requests concerning the reproduction or translation of all or part of this document should be addressed to the Directorate of Communications. All other correspondence concerning this publication should be addressed to the Co-operation and Capacity Building Division, Education Department, Council of Europe.

Обкладинка та макет: Відділ виробництва документів та публікацій, Рада Європи
Фотографії обкладинки: © Shutterstock та інші фотографії, зроблені членами з країн-учасниць під час проведення нарад або координаційних зустрічей

Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex,
<http://book.coe.int>, www.coe.int

© Рада Європи, липень 2016 року, English publication

Title of the Ukrainian translation:

Подолання насильства в школах через освіту для демократичного громадянства та освіту в галузі прав людини

Text originated by, and used with the permission of, the Council of Europe. This translation is published by arrangement with the Council of Europe, but under the sole responsibility of the translator.

© NGO Fulcrum UA, October 2019, Ukrainian translation

Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO)



ЗМІСТ

ПОДЯКА	5
Автори	5
Країни-учасниці та члени національних команд	5
1. ВСТУП	7
1.1. Мета та огляд проекту	7
1.2. Основні тези проекту та методологія	8
1.3. Список національних доповідей	8
2. ПОЛІТИКА ТА ДОСЛІДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА У ШКОЛАХ ГРЕЦІЇ, УГОРЩИНИ, ЧОРНОГОРІЇ, ПОЛЬЩІ ТА РУМУНІЇ - ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ	11
2.1. Вступ	11
2.2. Політики та законодавча база	11
2.3. Концептуалізація насильства в країнах-учасницях	14
2.4. Прикінцеві положення	15
3. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ НАСИЛЬСТВА У ШКОЛІ - ПОРІВНЯЛЬНИЙ ЗВІТ НА ОСНОВІ СПІВБЕСІД З ФОКУС-ГРУПАМИ	17
3.1. Вступ	17
3.2. Сприйняття насильства в школі	18
3.3. Основні підстави шкільного насильства	24
3.4. Засоби боротьби з насильством та рекомендації	29
4. ТЕМИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ ДЛЯ РОЗГЛЯДУ ТА ПОДАЛЬШИХ ДІЙ	35
4.1. Вступ	35
4.2. Сприйняття насильства в школі	36
4.3. Засоби для боротьби з насильством в школі. Підхід «всієї громади» для досягнення культури демократії в школі	40
4.4. Пропозиції для подальших дій	42
5. ПОСИЛАННЯ	45
ДОДАТКИ	51
Таблиця 1: Законодавство, що стосується насильства в школі	51
Таблиця 2: Політики про шкільне насильство	52
Таблиця 3: Термінологія	53
Таблиця 4: Гендер	55
Таблиця 5: Походження	56
Таблиця 6: Підходи до насильства	56
Таблиця 7: Соціально-економічний статус	57

Список скорочень:

СоЕ - Рада Європи

EDC / HRE – Освіта для демократичного громадянства / Освіта в галузі прав людини

НУО - Неурядова організація

ЛГБТІК - Лесбійки Геї Бісексуали

Трансгендери Інтерсекс Квір

UNCRC - Конвенція ООН про права дитини

ЄС - Європейський Союз



Second coordination meeting, Athens, Greece, 29th February - 1 March 2016

ПОДЯКА

Цей документ є результатом пілотного проекту Ради Європи, Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини (EDC/HRE) і називається «Подолання насильства в школах через освіту для демократичного громадянства та освіти в галузі прав людини». Він базується на національних звітах та діалогах, які були розроблені в контексті цього проекту командами з Греції (країни-координатора), Угорщини, Чорногорії, Польщі та Румунії.

Автори

— Evie Zambeta, Mary Leontsini, Nelly Askouni, Yulie Papadaku, Nikos Psochios, Maria Chalari and Katerina Toura.

Країни-учасниці та члени національних команд

ГРЕЦІЯ (країна-координатор)

- ▶ Неллі АСКОУНІ (PhD) доцент, Національний Каподістрійський університет Афіні
- ▶ Марія ЧАЛАРІ, науковий співробітник Національного Каподістрійського університету Афіні
- ▶ Марія ЛЕОНЦІНІ, доцент, Національний Каподістрійський університет Афіні
- ▶ Юлія ПАПАДАКУ, науковий співробітник Національного Каподістрійського університету Афіні
- ▶ Нікос ПСОХІОС (М.А.) Науковий співробітник, Національний Каподістрійський університет Афіні
- ▶ Катерина ТУРА, координатор з питань освіти для демократичного громадянства / освіти в галузі прав людини, Відділ міжнародних відносин, Міністерство освіти, досліджень та релігійних питань, (координатор проекту)
- ▶ Еві ЗАМБЕТА, (PhD) доцент, Національний Каподістрійський університет Афіні (науковий координатор)

УГОРЩИНА

- ▶ Агнес ЕН'ЄДІ, (МА) Тренер викладачів, освітній радник
- ▶ Сара ГАТОНІ, (МА) Координатор програми Еврідіка в Угорщині та Координатор проекту Освіта для демократичного громадянства / Освіта в галузі прав людини, Угорський інститут освітніх досліджень та розвитку
- ▶ Ілдіко ЛАЗАР, доцент, Будапештський університет імені Лоранда Етвеша, Будапешт
- ▶ Ева СЕНКАР, (заступник директора з соціальних питань та розвитку, Угорська міжцерковна місія)
- ▶ Юлія ВІДА, (МА) Експерт з питань освіти

ЧОРНОГОРІЯ

- ▶ Бойка ДЖУКАНОВИЧ, (PhD), професор, Університет Чорногорії, Координатор проекту Освіта для демократичного громадянства / Освіта в галузі прав людини (координатор проекту у Чорногорії)
- ▶ Відосава КАШЦЕЛАН, Міністерство освіти Чорногорії, (викладач і дослідник)
- ▶ Єлена МАШНИЦ, (PhD), доцент кафедри психології Університету Чорногорії
- ▶ Славіца ВУЖОВИЧ, педагог, Барська Гімназія (викладач і дослідник)

ПОЛЬЩА

- ▶ Микола Єднач, (М.А.), Віце-президент Асоціації педагогів
- ▶ Станіслава Барбара КУЧАЛЕК, (М.А.), Президент Асоціації педагогів
- ▶ Ева ПІВОНЬСЬКА, (М.А.), директор, початкова школа „Szkoła Podstawowa w Paproci Dużej”
- ▶ Марзена РАФАЛЬСЬКА, (М.А.), Консультант, Регіональний центр підготовки вчителів
- ▶ Олена СТИСЛАВСЬКА, (М.А.), Незалежний консультант з питань освіти для демократичного громадянства / освіти в галузі прав людини та міжкультурної освіти

РУМУНІЯ

- ▶ Сорін МІТУЛЕСКУ, старший науковий співробітник, Інститут освітніх наук, Бухарест, координатор проекту освіти для демократичного громадянства / освіти в галузі прав людини (координатор проекту для Румунії)
- ▶ Йоана САНДРУ, психолог, шкільний радник, Національний коледж Міхай Вітеазу, Бухарест
- ▶ Андреа Діана СКОДА, (PhD), дослідник, Інститут освітніх наук, Бухарест

1. ВСТУП

1.1. Мета та огляд проекту

— Основною метою цього проекту є підвищення обізнаності про насильство в школі, вивчення політик та освітніх практик щодо насильства в школі та випрацювання схеми рекомендацій для поширення демократичного громадянства та запобігання насильству в школі. Інноваційність цього пілотного проекту по відношенню до вже існуючих моделей полягає у тому, що:

- ▶ по-перше, проект розглядає і контекстуалізує питання усунення насильства через освіту для демократичного громадянства / освіти в галузі прав людини в країнах-учасницях;
- ▶ по-друге, здійснення відбувається шляхом залучення у моделі попередження насильства зацікавлених сторін та інститутів громадянського суспільства (НУО, молодіжних організацій) які представляють соціальні групи, що постраждали від насильства в школі.

— У зв'язку з цим запропонований пілотний проект спрямований на розробку стійкої та контекстуально відповідної моделі для усунення насильства в школі.

— Проект розроблявся у три етапи:

- а. По-перше, у проекті розглядалися інституційні рамки, політики та дослідження щодо насильства в школі, що проводилися у кожній країні-учасниці. Національні звіти були зібрані у порівняльному звіті про Дослідження та Політику щодо насильства в школах країн-учасниць.
- б. По-друге, було проведено якісне дослідження на основі інтерв'ю фокус-груп на рівні шкільної спільноти, яке мало на меті вивчення сприйняття учасниками насильства в школі. Національні звіти про аналіз інтерв'ю з фокус-групами були детально викладені у порівняльному звіті про Концептуалізацію насильства в країнах-учасницях.
- в. По-третє, у проекті були здійснені спроби розробити рефлексивну схему щодо сталих шляхів боротьби з насильством та щодо пропозицій подальших дій, спрямованих на запобігання та боротьбу з насильством у школах та розбудові демократичної шкільної культури.



Початкова зустріч, Підгориця, Чорногорія, 5-6 листопада 2015 року

1.2. Основні тези проекту та методологія

- ▶ Шкільне насильство не тільки порушує право на освіту як таке, а й порушує інші фундаментальні права людини, переважно права людини на людську гідність та особисту недоторканність. Таким чином, усунення насильства в школі має першочергове значення для впровадження прав людини, демократичного громадянства та соціальної згуртованості.
- ▶ Насильство, здійснене у школі, не можна інтерпретувати та сприймати як виключно шкільне явище. Основна теза проекту полягає в тому, що насильство в школі походить від соціальних ієрархій у суспільстві в цілому, зокрема, у навчальних закладах; шкільне насильство відтворює стереотипи, які створюють упередження, ізолюють, стигматизують і віктимізують певні соціальні групи або практики. Упереджене ставлення і булінг часто роблять жертвами менш захищені (вразливі) групи, зокрема групи меншин і мігрантів, людей з інвалідністю, ЛГБТ.
- ▶ Незважаючи на значну активність та застосування політик націлених на вирішення даного питання, не можна стверджувати, що існує чітка і загальноприйнята концептуалізація насильства. Цей пілотний проект взяв до уваги існуючі науково-дослідні та освітні практики, орієнтовані на подолання насильства в школах; до прикладу практики, розроблені ЮНЕСКО, які мають на меті поглиблення розуміння того, у який спосіб насильство сприймається ключовими соціальними учасниками, які складають шкільну спільноту. Тому проект використовує індуктивний метод вивчення - знизу до гори.
- ▶ Розуміння та вирішення цього явища передбачає залучення всієї шкільної громади та її відкриття для місцевої громади.
- ▶ Питаннями, які ми поставили перед шкільною спільнотою, були: чи є в школі насильство? Якщо є, які його характеристики? Кого зачіпає насильство? Чи можна визначити специфічні соціальні характеристики порушника і потерпілого? Чи існує взаємозв'язок між соціальними ієрархіями та потерпілими прошарками суспільства?
- ▶ Для ефективного вивчення цих питань необхідно зібрати свідчення потенційно найбільш уразливих для насильства соціальних категорій. Таким чином методологія дослідження цього питання була заснована на інтерв'ю з фокус-групами, що складаються як з усіх соціальних груп, представлених у школі, так і з представників громадянського суспільства, пов'язаних з групами, які постраждали від насильства.

1.3. Список національних доповідей

1. ГРЕЦІЯ

- ▶ Zambeta, E., Leontsini, M., Askouni, N., Toura, K., Papadaku Y., Psochios, N. (2015) Policies on combatting violence in Greek schools, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Athens, Ministry of Education, Research & Religious Affairs - National & Kapodistrian University of Athens.
- ▶ Leontsini, M., Zambeta, E. Askouni, N., Papadaku Y., Psochios, N. (2015) Research review on school violence in Greece, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/ HRE», Athens, Ministry of Education, Research & Religious Affairs - National & Kapodistrian University of Athens.
- ▶ Zambeta, E., Askouni, N., Leontsini, M., Papadaku, Y., Psochios, N., Chalari, M. (2016) Conceptualisations of school violence in Greece: focus group analysis, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Athens, Ministry of Education, Research & Religious Affairs - National & Kapodistrian University of Athens.

2. УГОРЩИНА

- ▶ Lázár, I. (2015a) *A review of the legal framework and policies on combatting school violence in Hungary*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Budapest, Eötvös Loránd University with the Hungarian Institute of Educational Research and Development (OFI).
- ▶ Lázár, I. (2015b) *A review of research results and action programmes on combatting school violence in Hungary*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/ HRE», Budapest, Eötvös Loránd University with the Hungarian Institute of Educational Research and Development (OFI).

- ▶ Enyedi, A., Lázár, I. (2016) *Focus group analysis, HUNGARY*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Budapest, Hungarian Institute of Educational Research and Development (OFI).

3. ЧОРНОГОРІЯ

- ▶ Kascelan, V. (2015a) *Policy*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Podgorica, The Bureau of Education of Montenegro.
- ▶ Vujović, S. (2015b) *Research*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Podgorica, UNESCO Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights, UCG.
- ▶ Vujović, S. (2016) *Focus group content analysis*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Podgorica, UNESCO Chair in Education for Democratic Citizenship and Human Rights, UCG.

4. ПОЛЬЩА

- ▶ Styslavská, O. & Rafalska, M. (2015a) *Policy*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Warsaw, Educator Association.
- ▶ Styslavská, O. & Rafalska, M. (2015b) *Research*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Warsaw, Educator Association.
- ▶ Rafalska, M., Styslavská, O. (2016) *Focus group content analysis*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Warsaw, Regional In-Service Teacher Training Centre - "Educator" Association.

5. РУМУНІЯ

- ▶ Mitulescu, S. & Scoda, A. (2015) *Policies on combatting school violence in Romania*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Bucharest, Institute of Educational Sciences.
- ▶ Mitulescu, S., Scoda, A., Șandru, I. (2015) *Research review Romania*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Bucharest, Institute of Educational Sciences.
- ▶ Mitulescu, S., Scoda, A., Șandru, I. (2016) *Focus-group discussion on violence in school: Romania*, report on the Council of Europe's pilot project «Addressing Violence in Schools through EDC/HRE», Bucharest, Institute of Educational Sciences.

2. ПОЛІТИКА ТА ДОСЛІДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА У ШКОЛАХ ГРЕЦІЇ, УГОРЩИНИ, ЧОРНОГОРІЇ, ПОЛЬЩІ ТА РУМУНІЇ - ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

2.1. Вступ

Цей розділ має на меті критично вивчити, як сприймається концепція насильства у школі в Греції, Угорщині, Чорногорії, Польщі та Румунії, а також вивести та порівняти основні відкриття проекту:

- a. правові рамки, що застосовуються в кожній країні-учасниці щодо насильства в школі;
- b. тип політик, які були розроблені для вирішення та боротьби з явищем насильства у відповідних освітніх системах;
- c. концептуалізація та підходи до шкільного насильства в дослідженні, що проводилося в країнах-учасницях.

2.2. Політики та законодавча база

2.2.1. Закони, що стосуються насилля у школі

У всіх країнах-учасницях ратифікація Конвенції ООН про права дитини розвинула соціальну та правову свідомість щодо порушення прав та насильства щодо дітей. Результатом зростаючої соціальної свідомості та правового доробку стали повага до людської гідності дітей та усунення практик фізичного або психічного насильства, знущань та недбалості щодо дітей. У певних випадках (e.g. Румунія) запобігання торгівлі дітьми, сексуального насильства та експлуатації є предметом особливої уваги в правовій системі країни.

Не існує загального визначення насильства в школі в правовій системі країн-учасниць. У випадку Польщі, наприклад, «наси́льство з боку колег - це складне явище, яке включає в себе педагогічні, соціологічні та правові аспекти. Всі спроби описати це як правове явище могло б викликати звуження цього поняття. Тому в польському законодавстві не існує чіткого визначення шкільного насильства». (Styslavska & Rafalska, 2015a, c. 2).

Відповідне законодавство відрізняється за змістом та рівнем юрисдикції (тобто загальної кодифікації кримінального злочину, актів і законів, ратифікованих Парламентом або розпорядженнями і постановами державних органів). Правова основа, що застосовується у випадку насильства над дітьми та, зокрема, шкільного насильства, може бути частиною Карного Кодексу і загального кримінального права, сімейного права або освітнього законодавства.

Це стосується захисту людської гідності дітей (Угорщина), заборони дискримінації та насильства (Чорногорія), заборони тілесних покарань у школі (Греція та Румунія), розширення управління та організації шкільного життя, що виключає насильство (Греція, Угорщина, Чорногорія, Польща, Румунія). Нещодавня поправка у Кримінальному кодексі Греції передбачає, що «заподіяння шкоди постійною жорстокою поведінкою» є кримінальним злочином, положення, яке розробляє правові підстави для розгляду випадків знущань у контексті судочинства Греції.

Зокрема, зростає поінформованість щодо асиметричних відносин, що стають причиною випадків насильства. У Греції та Польщі існує спеціальне положення про кримінальну відповідальність, коли існує залежність від порушника (зокрема, дітей, які знаходяться під опікою дорослих, або в домашніх умовах, або у школах).

Основні правові положення, що стосуються насильства в школах у країнах-учасницях, наведено в таблиці 1, (див. Додаток).

2.2.2. Політики

Незалежні органи з прав дітей

■ Адвокат громадянина (Омбудсман) - це незалежний посадовець, призначений парламентом для захисту та просування прав громадян, створений у всіх країнах-учасницях. У деяких випадках цей інститут розгалужений та диференційований заступниками омбудсманів, відповідальними за гендерну, соціальну та політику по питанням дітей. У Греції, Польщі та Румунії є заступник омбудсмана, який спеціалізується на питаннях прав дітей. У Греції Омбудсмен з прав дітей вжив рішучих заходів щодо вирішення проблеми насильства в школі та ініціював декілька проектів, програм дій і навіть регламентів з боку Міністерства освіти (Zambeta et al., 2015, с. 7). Більше того, ця установа виступала як посередник і вела переговори у кількох випадках насильства в школах, представляючи комунікативну і діалогічну модель для усунення цього явища.

Центральні установи

■ У деяких країнах-учасницях існує центральна установа або схема, відповідальна за моніторинг та запобігання насильству в школі, які діють або під егідою Міністерства освіти (і.е. "Наглядового органу для Запобігання шкільному насильству та знущанню" в Греції, "Управління комісара освіти з питань освітнього права" в Угорщині), або діють на більш широкому рівні центрального уряду (як у випадку з "Національною радою запобігання та боротьби з насиллям у школі", утвореною Міністерством освіти в Румунії).

Національні мережі, політики та програми

■ Для підвищення обізнаності, запобігання та усунення явища насильства у школі, що є предметом соціального занепокоєння, у всіх країнах-учасницях проводиться широке коло заходів, запроваджуються інституції, політики та програми.

■ У всіх країнах-учасницях існують досить широкі тематичні національні програми з профілактики та боротьби з насильством в школі. Деякі з цих проектів фінансуються ЄС у Греції, Польщі та Румунії. Тематичні проекти в основному зосереджені на попередженні насильства з боку однолітків та кібер-булінгу. Програми охорони здоров'я також долають насильство різними шляхами, пропагуючи психічне та емоційне здоров'я та виробляючи допоміжні матеріали для вчителів

■ На прикладі Польщі можна побачити політику, що стосується насильства в школі запроваджену у навчальних програмах, різноманітні інтеграції у навчальні програми розроблені в Румунії, у Греції можна побачити такий захід, як "національний день" присвячений різним акціям, що ініціюються для привернення уваги до шкільного насилля

■ У Польщі систематичне вивчення шкільного середовища за допомогою відеозапису є частиною політики профілактики, у Польщі та Румунії поліція бере участь у розробці політики боротьби з насильством і знущанням у школі.



Фокус-група, Бухарест, Румунія, січень 2015 року

Навчальні матеріали та підготовка вчителів

■ Вищезазначені програми та ініціативи проведені в країнах-учасницях випрацювали широкий спектр навчального матеріалу, спрямованого на полегшення роботи вчителів та освітнього співтовариства у боротьбі з насильством у школі. Цей матеріал включає:

- a. анкети та інструменти для ранньої діагностики, реєстрації та оцінки насильства в школі (Греція, Чорногорія);
- b. «Інструменти для розвитку соціальних компетенцій вчителів», посібників та методичок для запобігання та боротьби з насильством в школі, включаючи плани уроків, посібники для вчителів, відео тощо (Греція, Угорщина, Чорногорія, Польща, Румунія);
- c. адаптація програм боротьби з булінгом, які були впроваджені в інших місцях, наприклад, фінській Проект KIVA (Угорщина);
- d. різноманітні та розгорнуті схеми підготовки вчителів (Греція, Чорногорія, Польща, Румунія).

■ Основні інституції, політики та заходи, прийняті в країнах-учасницях, наведені в таблиці 2, (див. Додаток).

2.2.3. Активність громадянського суспільства

■ Громадянське суспільство активно брало участь у вирішенні проблеми насильства в школі задовго до втручання держави. В Польщі, наприклад, Програма «Школа без насильства», була започаткована ще у 2006 році, як ініціатива між регіональними газетами та Фондом Orange, майже за десять років до урядових програм «Безпечна та дружня школа» та проектом «Безпечний +», які були ініційовані відповідно у 2014 та 2015 роках (Styslavska & Rafalska, 2015a). У ряді випадків активізм громадянського суспільства висуває на перший план і розглядає форми насильства що стишуються офіційною політикою, як, наприклад, у справах прав людини ЛГБТ студентів Румунії та Греції (Mitulescu & Scoda, 2015, с. 17 & 21; Zambeta et al., 2015, с. 12)

■ Більш того, громадянське суспільство також продовжує активно діяти, коли розвивається державна політика у сфері насильства в школі, здійснюючи кілька ініціатив та програм дій, паралельно або у співпраці з урядовими органами.

■ Проте, ініційовані громадянським суспільством програми відрізняються за тривалістю, ефективністю, сталістю та соціальним впливом.



Семінар в Сінаї, Румунія, 9-11 березня 2016 року

2.3. Концептуалізація насильства в країнах-учасницях

2.3.1. Використана термінологія

■ У більшості країн терміни «насильство в школі», «агресія» і «булінг» є взаємозамінними. На рівні законодавства не існує диференціації між різними термінами, що використовуються, так само як і для явного визначення насильства. Зокрема, насильство в школі може бути рівноцінним насильству між однолітками (наприклад, згідно польському законодавству). Однак, навіть за відсутності розрізнених термінів, визнаються різні форми насильства (наприклад у румунському та чорногорському законодавствах). Крім того, насильство може бути пов'язане з дискримінацією, терміном, який загалом застосовується без будь-якого точного визначення (гомофобія, расизм і т.д.). У дослідженнях терміни також є взаємозамінними в більшості країн, не завжди тому, що вони є досить точними концептами, а через те, що відповідної термінології, що використовується на національній мові, може просто не існувати (наприклад, у Чорногорії не існує термінології для залякування - булінгу).

■ У Польщі існує чітке розмежування між цими трьома термінами, принаймні на рівні досліджень

■ У Греції існує термін, еквівалентний булінгу, але англійський термін також широко використовується в суспільному дискурсі.

■ Таблиця 3 (див. Додаток) окреслює визначення насильства у відповідному законодавстві, політиці та наукових дослідженнях країн-учасниць.

2.3.2. Підходи до насильства

■ Насильство в основному розуміється як явище, що виникає серед однолітків. Більшість розглянутих досліджень підкреслює насильство або знущання серед студентів (Lázár, 2015b; Leontsini et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015; Styslavska & Rafalska, 2015b; Vujović, 2015b), в той час як інші відносини, де одна сторона має владу, такі як викладач-студент (Lázár, 2015b; Leontsini et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015; Styslavska & Rafalska, 2015b; Vujović, 2015b), батьки-учні та учні-працівники шкіл (Leontsini et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015) не вивчені.

■ Концепція дисбалансу влади переважно концептуалізується в індивідуалістичних термінах. Ольвеус¹ передбачає домінуючий приклад у дослідженні та визначенні насильства (Lázár, 2015b; Leontsini et al., 2015). Домінуючі підходи до насильства виникають в основному з (клінічної та соціальної) психології (Leontsini et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015), у той час як дослідники не надають перевагу соціологічним та міждисциплінарним підходам. У Польщі існує парадигма, що стосується «шкільної атмосфери», «шкільної культури» та «шкільного клімату» у методологічному підході до явища шкільного насилля.

■ Таблиця 4 (див. Додаток) підсумовує основні підходи до насильства в дослідженні, проведеному в країнах-учасницях.

2.3.3. Соціальні підстави - озвучені й приглушені

Походження

■ Концепт походження з'являється у звітах двох країн-учасниць. Немає чіткого або прихованого посилання на концепт в звітах з Угорщини, Польщі та Чорногорії. У звіті Румунії «підвищення загальної свободи пересування» (Mitulescu, Scoda & Sandru, 2015, с. 5) згадується як можлива «соціальна причина» насильства в школі, без будь-якого прямого посилання на імміграцію.

■ Більше того, ромські діти в Румунії згадуються як соціально вразлива група, яка часто стає жертвою фізичного насилля. У той час в Греції, де (національне) походження або етнічна приналежність можуть стати причиною расистських нападів, повідомляється, що дані для оцінки важливості цієї складової в дослідженні шкільного насильства відсутні (Leontsini et al., 2015, с. 12).

■ Таблиця 5 (див. Додаток) окреслює підходи до складової походження у вивченні шкільного насильства у країнах-учасницях.

¹ Ден Ольвеус - професор психології Бергенського університету. Протягом 1970-х років він займався діяльністю, що вважається першим дослідницьким і інтервенційним проектом з теми булінгу в школах. Його перша книга про булінг була видана в Швеції у 1973 році й перекладена англійською мовою в 1978 році під назвою «Агресія в школах. Хулігани і хлопчики для биття». Його теорії та його програми профілактики були дуже впливовими в дослідженнях і проектах, що стосуються насильства в школах.

Гендер

■ Гендерна складова присутня у звітах всіх країн, але вона в основному концептуалізована у розумінні «статі». Статя в основному розглядається в біологічному плані як різниця між хлопчиками та дівчатами, за винятком Греції, де представлений звіт Агентства Європейського Союзу з фундаментальних прав з вивчення гомофобії. (Leontsinі et al., 2015, с. 11). Розрізнення між хлопчиками та дівчатами згадуються або за їхньою роллю в ситуаціях знущання або у контексті форм знущань, в яких вони беруть участь. Хлопчики частіше беруть участь у знущаннях (Lázár, 2015b; Leontsinі et al., 2015; Styslavska & Rafalska, 2015b) або стають їхніми жертвами (Leontsinі et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015; Styslavska & Rafalska, 2015) та більше від дівчат стають жертвами фізичного насилля (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015; Styslavska & Rafalska, 2015b).

■ Так як розглядаються форми знущань, у звітах всіх країн-учасниць є висновки, що дівчата пов'язані з непрямим, нефізичним знущанням, а хлопці більше пов'язані з фізичним знущанням. Інші відкриття показують, що дівчата більше схильні говорити з родиною або друзями, на відміну від хлопчиків, чий страх бути стигматизованими як "боягузи" стає причиною приховування того, що вони стали жертвами булінгу (Leontsinі et al., 2015).

■ Таблиця 6 (див. Додаток) окреслює гендер як складову в дослідженні насильства в країнах-учасницях.

Соціально-економічний статус

■ У більшості випадків соціально-економічний статус не вивчається, а коли й так, він не береться до уваги як складова насильства. Проте свідчення вказують на те, що різні соціальні контексти мають вплив на масштаби насильства. В Угорщині та Польщі дослідження вказують на відмінності в масштабах насильства серед різних типів шкіл (Lázár, 2015b; Styslavska & Rafalska, 2015b). Коли у висновках виникають розбіжності, які стосуються різних типів шкіл, це не пов'язано явно з соціально-економічними факторами. Якщо згадуються типи шкіл, професійні школи видаються за такі, що мають більш високий рівень агресії порівняно з гімназіями, де «насилницькі акти менш часті» (Lázár, 2015b, с. 10; Styslavska & Rafalska, 2015b). Ці висновки можуть бути вивчені глибше, оскільки вони надають докази кореляції між соціально-економічним положенням і насильством в школі. Існує багато досліджень на підтримку ідеї, що вибір школи «систематично пов'язаний з соціальними класовими відмінностями та відтворенням соціальних ієрархій» (Ball, Bove & Gewirtz, 1996, с. 89; див. Також Reay & Ball, 1998; Lucey, 2000; Reay & Lucey, 2003), що означає, що учні робітничого класу широко представлені у професійній освіті (Shavit & Müller, 2000; Nylund, 2012), тоді як учні, що належать до середнього класу складають більшість у гімназіях (Harris & Rose, 2013). Беручи до уваги те, що зазвичай існує значна диференціація на соціально-економічному рівні учнівського складу між професійно-технічними та гімназійними школами, вищенаведені висновки, що стосуються типів шкіл можна інтерпретувати як ознаку підтвердження кореляції між насильницькою поведінкою і соціально-економічним статусом. З іншого боку, соціально-економічний статус сім'ї більш чітко пов'язаний з насильством в школі: низький соціально-економічний статус батьків пов'язаний із віктимізацією (Leontsinі et al., 2015; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2015; Styslavska & Rafalska, 2015b) та переслідування (Leontsinі et al., 2015, Styslavska & Rafalska, 2015b).

■ Таблиця 7 (див. Додаток) стосується соціально-економічного статусу як складової при вивченні шкільного насильства

2.4. Прикінцеві положення

Обізнаність: хто долає шкільне насилля?

■ Хоча насильство в школі викликає занепокоєння у всіх країнах-учасницях, не існує спільного розуміння визначення терміну, а також категоризації різних форм насильства.

■ Конвенція ООН про права дитини вплинула на сприйняття прав дітей, що відображено в дискурсах щодо захисту «людської гідності» дитини і в політиці, яка також стосується шкільного насильства. Більше того, політика ЄС та механізми фінансування відіграли важливу роль у формуванні політичної програми щодо насильства в школі в більшості країн-учасниць. У всіх країнах-учасницях велика кількість інституцій та мереж діє на запобігання шкільному насильству.

■ Схоже, громадянське суспільство випереджає державну політику у вирішенні цього питання та раніше вживає заходи щодо насильства у школах. У певних випадках активна позиція громадянського суспільства висуває на перший план і розглядає форми насильства, які замовчуються офіційною політикою. Будь-яка спроба підвищити обізнаність та розробити стабільні стратегії для запобігання шкільному насильству має робити це послуговуючись допомогою громадянського суспільства, включаючи його в процес.

■ Проте виникає питання щодо шкіл та освітніх спільнот: чи сприймають школи та освітні спільноти насильство як освітню проблему і вирішують її як питання, що викликає занепокоєння, чи вони є кінцевою інстанцією політики, ініційованої центральними інституціями? А якщо так, то що потрібно зробити для того, щоб освітнє співтовариство було залучене до дискурсу про освіту для демократичного громадянства / освіту в галузі прав людини, боролосся та ефективно запобігало насильству в школі?

Засоби для боротьби з насильством

■ У країнах- учасницях впроваджено широкий спектр проектів, що забезпечують навчальні матеріали та програми підготовки вчителів. Здається, однак, що існують два дискурси, що стосуються боротьби з насильством, які можуть розглядатися як взаємно суперечливі, хоча в деяких випадках вони співіснують в одному національному контексті:

- a. Комунікативний, діагностичний дискурси, а також дискурс вирішення конфліктів представлені переважно Грецією та Чорногорією. Польща та Румунія також підкреслюють важливість «підходу усім співтовариством».
- b. Дискурс, що підкреслює безпеку і порядок шляхом використання механізмів спостереження у шкільній спільноті (відеокамери) та залученні поліції (як у Польщі та Румунії). Участь поліції в безпеці та попередженні злочинності також згадується на прикладі Угорщини (Lázár, 2015a, с. 10).



Воркшоп, Будапешт, Угорщина, 11 квітня 2016

Нові виклики для подальшого вивчення

■ Оскільки насильство у школі, схоже, є нестандартною та неоднозначною концепцією, цікаво вивчити способи, якими її розуміють різні зацікавлені сторони, такі як ті, які беруть участь у інтерв'ю, що проводилися в рамках фокус-груп у контексті цього проекту. Якою мірою різні зацікавлені сторони засвоюють відмінності, виведені у дослідженні щодо насильства (наприклад, у Польщі у дослідженні існує відмінність термінів насильство, агресія та хуліганство. Чи інформанти фокус-груп розрізняють ці відмінності у своїх дискурсах?). Однією зі звичних проблем дослідження є донесення результатів дослідження та доведення результатів зацікавленим сторонам і суспільству в цілому.

■ Коли мова йде про засоби боротьби з насильством, як різні зацікавлені сторони говорять про два виникаючих і, можливо, конфліктуючих дискурси? (наприклад, у Польщі та Румунії, помітна тенденція до подолання насильства в школі шляхом використання механізмів спостереження в рамках шкільної спільноти та залучення поліції. Чи є це тим, чим слід зацікавитися іншим країнам- учасницям? Наскільки важливим є залучення громади до боротьби зі шкільним насильством, на думку зацікавлених сторін?).

■ Здається, існують певні недовомки в політиці та у дослідженнях, наприклад, щодо взаємозв'язків між насильством та соціальною дискримінаційною практикою гомофобії, ксенофобії, або соціальної нерівності. У деяких випадках згадується неясне формулювання "дисбалансу влади" без подальшого пояснення соціальних змінних цього процесу. Як вирішується це питання з боку різних зацікавлених сторін шкільної спільноти?

■ Ці питання будуть додатково вивчені та обговорені в наступному розділі.

3. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ НАСИЛЬСТВА У ШКОЛІ - ПОРІВНЯЛЬНИЙ ЗВІТ НА ОСНОВІ СПІВБЕСІД З ФОКУС-ГРУПАМИ

3.1. Вступ

Ця глава має на меті підсумувати та порівняти результати співбесід з фокус-групами, проведених під час цього пілотного проекту. Загалом було проведено роботу з вісьма фокус-групами: кожна країна проводила або одну (Угорщина, Польща) або дві (Греція, Чорногорія, Румунія) співбесіди з фокус-групами. Основними завданнями було вивчення міри, в якій насильство в школі викликає занепокоєння, а також способи, якими ключові зацікавлені сторони намагаються вивчити та вирішувати насильство, вивчені фактори, пов'язані з насильством, і рекомендації зацікавлених сторін щодо необхідних заходів для боротьби з насильством. Робота з фокус-групами відбувалася протягом грудня 2015 та січня 2016 років.

Учасниками фокус-груп стали різні зацікавлені сторони шкільної спільноти: вчителі, директори шкіл, батьки, шкільні психологи, шкільні радники й ін. У Греції та Польщі зосереджували увагу на зацікавлених учасниках початкової освіти, у той час як в Угорщині, Чорногорії та Румунії включали також зацікавлені сторони середньої освіти у свої фокус-групи. Два представники поліції взяли участь у одній з фокус-груп Чорногорії.

Всі інтерв'ю були зафіксовані на відео та / або звуковий запис.

Дослідницькі групи країн-учасниць повідомили, що учасники були активно залучені до обговорення, а в деяких випадках вони зверталися за зворотним зв'язком або супровідними зустрічами (напр. в Угорщині).

Огляд питань, які були поставлені під час інтерв'ю з фокус-групами:

- ▶ Чи є насильство у школі проблемою для вашої шкільної спільноти?
- ▶ Як відбувається повідомлення про таке насильство?
- ▶ Які характеристики людей, що чинять насильство?
- ▶ Які характеристики жертв?
- ▶ Де відбуваються випадки насильства в школі?
- ▶ Чи не могли б Ви дати нам конкретні приклади насильства в школі?
- ▶ Чи можуть ксенофобія, расизм та гомофобія стати причиною насильства в школі? Як саме?
- ▶ Чи є шкільна спільнота джерелом насильства? Якими способами?
- ▶ Скажіть, будь ласка, як ви вважаєте, як можна шкільним спільнотам допомогти впоратися з насильством у школах?



Фокус група острову Саламіна, Греція, 23 січня 2016 року

3.2. Сприйняття насильства в школі

3.2.1. Обізнаність щодо насильства в школі

■ Насилля в школі вивчається і вважається глобальним явищем, яке вражає багато ключових інститутів у всьому світі (Akiba, Letendre, Baker & Goesling 2002). Згідно зі зворотним зв'язком зібраним під час цього пілотного проекту, насильство є універсальним явищем, притаманним соціальним відносинам і може відбуватися в різних умовах. Оскільки школа є соціальним інститутом, де формуються відносини, насильство є їхньою невід'ємною частиною. Школи потенційно є місцями, де зустрічається насильство, яке проникає у них так, як і у будь-які інші соціальні інститути (Zambeta et al., 2016). Отже, на думку всіх країн-учасниць, насильство в школі викликає велике занепокоєння (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Șandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskva, 2016).

Я вважаю, що школи - це місця, де виражається насильство. Не тільки насильство, але і все, що ми, вчителі, батьки і діти, маємо у собі, [школа] - це дуже маленький простір, невелика спільнота, в якій все унаочнюється, (...) і речі, які приходять ззовні школи тут відтворюються.

(Директор школи, Греція, с. 6)

■ Учасники двох фокус-груп у Чорногорії вказують, що насильство є важливим питанням, яке викликає занепокоєння, оскільки насильницькі інциденти є повсякденним явищем. Отже, шкільне насильство має вирішуватися суспільством в цілому (Vujović, 2016). В Угорщині рівень насильства в школі серйозний і тривожний. На думку угорських учасників, насильницькі інциденти шкодять навчальному процесу, оскільки діти, як правило, мають надзвичайно емоційні реакції і їм потрібен час, щоб заспокоїтися (Enyedi & Lázár, 2016). Для учасників фокус-груп в Румунії насильство в школах викликає серйозне занепокоєння і є важливим предметом обговорення через часті випадки насильства (Mitulescu, Scoda & Șandru, 2016).

Ми обговорюємо цю проблему, тому що вона є частим явищем у нашій школі; в основному ми маємо справу з вербальним насильством. Я обговорюю з учнями в класі форми насильства, ми намагаємося знайти рішення; ми аналізуємо дослідження конкретних випадків і займаємо дітей діяльностями з розвитку особистості.

(Шкільний радник, Румунія, с. 3)

■ У Греції насильство в школі також викликає занепокоєння. Учасники визнають, що в школах є випадки насильства. Проте, деякі з учасників стверджують, що в даний час вони менш очевидні, ніж у минулому (Zambeta et al., 2016). Вони в основному згадують фізичне насильство у формі фізичного покарання вчителями, що здається зменшилося. Покращення проблеми насильства у формі фізичного покарання є наслідком встановлення інституційних рамок та заборонаю на законодавчому рівні тілесного покарання дітей; це також пов'язано зі змінами в методах навчання в напрямку до анти-авторитарної освіти (там само). Твердження учасників з Греції, що ця форма фізичного насильства знижується, узгоджуються з твердженнями учасників фокус-групи Чорногорії.

■ У Польщі, на думку учасників фокус-груп, насильство в школах стало стало постійно присутнім у школах, що викликає велике занепокоєння (Rafalska & Styslavskva, 2016). Польські учасники вважають, що насильство поширюється і видозмінюється, особливо серед молодших студентів. Зміни у формах насильства особливо помітні у сфері нових інформаційно-комунікаційних технологій. З іншого боку, деякі учасники стверджують, що навіть у час виникнення кібер-насильства шкільне насильство таке ж розповсюджене (там само).

Масштаби цього явища зростають. Виникає все більше і більше насильства і воно постійно набуває нових форм. З'явився новий вид насильства - кібер-насильство.

(Шкільний педагог, Польща, с. 3)

3.2.2. Визначення насильства

■ На основі аналізу фокус-груп можна стверджувати, що не існує загальноприйнятого, чіткого і легкозрозумілого визначення насильства в школі, головним чином тому, що шкільне насильство є дуже складним і дуже неоднозначним явищем (див. також Benbenishty & Astor, 2005). Насильство - це нечіткий термін, який охоплює величезний і часто змінюваний діапазон фізичних, емоційних і символічних практик, ситуацій і відносин, це є також суперечливий термін (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Andru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskva, 2016; див. також Henry, 2000).

Однак, визначення насильства є суб'єктивним. Серед батьків, вчителів та учнів. (...) і для мене є більш цікавим обговорення цього поза визначенням булінгу і освіти про булінг, що таке насильство, з чого воно починається, які характеристики насильства в школі?

(Група активістів 2, Греція, с. 5)

■ У випадку Польщі, наприклад, учасники фокус-груп аналізують всі форми агресивної поведінки як насильство (Rafalska & Styslavska, 2016). У Греції також існує думка, що будь-яка агресивна практика, наприклад, у школі або поза межами школи на футбольному матчі, або будь-що, що шкодить комусь, є насильством (Zambeta et al., 2016). В Угорщині учасники погоджуються, що немає чіткої рамки, в якій агресія і насильство можуть бути зрозумілі та визначені (Enyedi & Lázár, 2016).



Подія, проведена у Папроць-Дужа, Польща, 11 березня 2016

Для однієї людини вербальна образа є найбільш болючою, для іншої - це фізичне насильство, тоді як для ще іншої особи бути виключеним зі спільноти є більш руйнівним, ніж коли б вона піддавалася биттю ледь не кожен день.

(Представник НУО, Угорщина, с. 4).

■ За словами угорських учасників, існують культурні відмінності у визначенні того, що таке насильницька або неприйнятна поведінка; те, що розуміється як насильство, залежить від контексту, порушника і постраждалого (Enyedi & Lázár, 2016). Наприклад, було зазначено, що діти можуть бути грубими під час гри (наприклад, у спорті), але це не вважається насильством, поки всі члени розуміють це як гру. Як наслідок, вчителю може складно оцінити ситуацію і вирішити, чи повинен він чи вона втручатися (там само).

■ Більшість учасників використовують різні терміни в описі випадків насильства. У Польщі учасники переважно використовують терміни агресія і насильство, а іноді й взаємозамінні (Rafalska & Styslavska, 2016; див. також Astor, Benbenishty, Pitner, & Zeira, 2004). Грецькі учасники використовують такі терміни, як «напруженість», «систематичне роздратування», «сутічки», «сварки», «конфлікти», «жорсткі хлопці», «мачо», але найчастіше вживається «булінг» (Zambeta et al., 2016). У Чорногорії також термін «булінг» найчастіше вживається в описі випадків насильства у школі. (Vujić, 2016), на відміну від Польщі, де булінг взагалі не згадується. (Rafalska & Styslavska, 2016).

■ Для деяких учасників булінг - це лише відправна точка до багатогранного феномену шкільного насильства, а для деяких інших використовується для опису цілого спектру агресії (Zambeta et al., 2016; Vujić, 2016; див. також Bickmore, 2011). Деякі з учасників окреслюють, в основному, фізичне насильство і жорстоке поводження як булінг і, як правило, підкреслюють фізичний вплив на учнів-жертв, що описують інші види насильства (вербальні тощо) як «нормальні» процеси соціалізації. Тим не менш, учасники в цілому погоджуються, що «насильство» є більш широким терміном, ніж «булінг», і що «булінг» передбачає дисбаланс влади між винуватцями і жертвами (Olweus, 1999), намір нашкодити або залякати (Coyle, 2001; Pepler & Craig, 1994), і, як правило, зразком повторюваної агресії або агресивного виключення (фізичного, вербального та / або реляційного) з часом (Zambeta et al., 2016; див. також Randall, 1991; Stephenson and Smith; 1991).

3.2.3. Причини насильства

■ У цьому розділі представлено результати інтерв'ю з фокус-групами, проведеними в Греції, Угорщині, Чорногорії, Польщі та Румунії щодо факторів, що відіграють роль, коли йдеться про насильство в школі. Питання, пов'язані з сім'єю, інституційні складові роботи школи, недостатнє спілкування між батьками, вчителями та учнями, розмір школи, дефіцит ресурсів, пов'язаних з інклюзивними структурами, з метою

підвищення ефективності практики управління «різницею» (в основному стосується ромів) згадуються як причини насильства. Ці результати відповідають основній частині міжнародної наукової роботи щодо насильства в школах (Rigby, 2002; Curtner-Smith, 2000; Harber, 2002; Stoudt, 2006), але регіональні відмінності залишаються важливими і заслуговують на подальше вивчення.

Сім'я

■ У більшості національних звітів питання, пов'язані з формами організації та функціонування сім'ї, висвітлюються як основні фактори в здійсненні насильства (Vujović, 2016, с. 3 & 5; Enyedi & Lázár, 2016 с. 6; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 10 & 11; Rafalska & Styslavska 2016 с. 4), а також учнів з неблагополучним походженням (Enyedi & Lázár, 2016, с. 11). У відповідній літературі сім'я пов'язана з віктимізацією учнів та / або вчиненням насильства. Це стосується організації сім'ї, способу спілкування між її членами, виховних практик, дозволеного або обмежувального стилю батьківства та батьківського нагляду (Curtner-Smith, 2000; Rigby, 2002; Christenson, Anderson & Hirsch, 2004). Імміграція батьків, нетривкі сімейні зв'язки та відсутність взаємно прийнятих правил (див. також Carney & Merrell, 2001), а також застосування насильства з боку батьків у якості виховання (див. також Shields & Cicchetti, 2001) сприймаються учасниками як причини насильства (Vujović, 2016, с. 5; Rafalska & Styslavska, 2016 с. 4; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 10 & 11). Подальша напруженість, що створюється в сім'ї як репресивна інституція, може бути причиною напруженості учнів, що зрештою вивільняється у школі (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 9):

(...) Негативні приклади походять саме з сімей, які не піклуються про своїх дітей. (Представник батьків, Чорногорія, с. 5)

Діти, яких суворо виховували вдома, у школі вивільняються; їхні насильницькі батьки часто карають їх, і це призводить до стану, який розковується у школі. (Директор школи, Румунія, с. 9)

3.2.3.1. Причини насильства пов'язані зі шкільною структурою

Інституційне та педагогічне насильство

■ У Греції та Польщі багато учасників інтерв'ю з фокус-групами стверджували, що насильство пов'язане зі структурними характеристиками системи освіти.

■ Такі характеристики можуть бути пов'язані з оцінюванням учнів (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016 с. 12; Zambeta et al., 2016, с. 15 & 16; Rafalska & Styslavska, 2016, с. 5), або з навчальним планом (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 12; Zambeta et al., 2016, с. 16; Rafalska & Styslavska, 2016, с. 9):

(...) система класифікації є формою психологічного насильства. (Батько 1, Греція, с. 17)

Є багато шкільних предметів, вчителі повинні робити все в навчальному плані, діти не мають вільного часу ... вони не мають часу для відпочинку ... це нормально, коли вони накопичують напругу. (Батько, Румунія, с. 12)

■ Учасники часто стверджують, що сама програма не залишає місця для управління насильством. Іншими словами, жорсткість і щільність навчального плану часто пов'язані з напругою і поспіхом. Напруженість, ймовірно, зводить нанівець намагання вчителів зберегти дисципліну та забезпечити безпеку всередині та поза класом, і це пов'язано з неспокійними ритмами шкільного життя (Zambeta et al., 2016, с. 18; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 12; Vujović, 2016, с. 6).

У школі є якась дразливість. Я не впевнений, чи можна назвати це «насильством» чи ні, я б назвав це «неудумством». (...) У школах, де проявляється насильство, присутня рутинність. (Учитель 1, Греція, с. 18)

(...) Ви прагнете зберегти безпеку, дисципліну, захистити дитину від травм. У таких умовах комусь легко, - і я тут говоритиму за себе - перевищити певні межі, які ми знаємо, не є прийнятними. Існує загальна напруга. І ця напруга існує на шкільному дворі, вона скрізь (Учитель, Греція, с. 18)

■ Бюрократичне функціонування шкіл і централізований контроль як шкільного часу, так і правил, що стосуються дисципліни (графік, навчальний план, який визначає чіткі ролі учасників школи тощо), як наслідок розглядається як потенційний генератор насильства. Таким чином, школа зображується як версія суворої установи (Foucault, 1977), роль якої полягає у встановленні передбачуваної поведінки у всіх своїх членів за допомогою дисципліни, відсторонює шкільних виконавців від їхніх дій і позбавляє їх контролю над шкільним часом (Goffman, 1961), що сприймається як стимулювання насильства.

■ Насамкінець, на думку деяких учасників, дисциплінарне насильство є найпоширенішою формою насильства, яке учні переносять у школі, оскільки воно використовується вчителями як покарання (Zambeta et al., 2016, с. 17; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016), стор 11).

Є дорослі, потенційно схильні до насилля, які працюють у сфері освіти. Не секрет, що є (у школі) старий учитель, який зараз вийшов на пенсію, але все ще продовжує навчати; Цей учитель смикає дітей за вуха ... Я

застиг, я не міг повірити ... але він відмовився визнати, що використовує таку педагогічну модель. (Директор школи, Румунія, с. 11)

■ Однак, для деяких інших учасників дисципліна не обов'язково означає насильство. Згідно з їхньою думкою, школа повинна навчити дітей поважати правила, за якими працює команда.

Мені здається, що вчителі не застосовують насильство щодо учнів. Це інша річ, інший тип тиску, тиск для того, щоб учень завершив урок, тиск для дисципліни.

(Батько 1, Греція, с. 17-18)

Відсутність комунікації

■ Відсутність комунікації в школі також згадується як передумова насильства. Комунікація між вчителями та учнями, очевидно, є надзвичайно важливим, (Rafalska & Styslavska, 2016, с. 6), так само як між вчителями та батьками в шкільному контексті (Zambeta et al., 2016, с. 21), оскільки її відсутність може спричинити насильство.

Фактом є також те, що ми, вчителі, спричиняємо агресію серед студентів. Через (...) відносини.

(Учитель, Польща, с. 6)

Закриті двері для батьків. У школі. Це усталена практика, політика багатьох шкіл для того, щоб вижити. Це насильство.

(Група активістів 2, Греція, с. 21)

■ Зокрема, як було зафіксовано в Греції, співпраця між вчителями та батьками у школі здається дещо проблематичною. Вчителі відкрито заявляють, що відсутність співпраці в основному обумовлена виключенням батьків зі шкільної спільноти, що можна бачити в інтерв'ю фокус-груп у Чорногорії:

Батьки не виступають, як партнери у розмові з нами.

(Вчитель, Чорногорія, с. 7)

Розмір школи та управління

■ Крім того, велика кількість учнів разом з інфраструктурою школи створює перешкоди в управлінні насильством в школах (Zambeta et al., 2016, с. 21; Vujović, 2016, с. 5; див. Також Harber, 2002):

(...) В школі, де я колись був, зі 180 дітьми, я знав ім'я кожного з батьків (...) Я знав компанію кожної дитини. (...) Освітній процес не міг бути безликим. Я не міг почути «Привіт» і сказати «Привіт» у відповідь, не знаючи, з ким привітався. (...) Та у величезних школах ви не можете стверджувати, що впораєтесь із насильством.

(Директор школи, Греція, с. 21)

Управління різницею

■ Викладачі описали свою неефективність в управлінні відмінностями, як проблему, яка споріднена з виникненням насильства. Тим не менш, вони також підкреслили свою критично-важливу роль у потенційному внесенні позитивних змін у питання, пов'язані з різноманітністю (Zambeta et al., 2016, с. 20).

Що ж, ромські діти стали більше вихованими маючи такий близький контакт, хоч ми тут не впораємося, як мали б (...), але в кінцевому підсумку ми випрацювали ставлення до них, ізолюючи цих дітей таким чином і будучи не в змозі керувати цим; нам не завжди все вдається.

(Група активістів 2, Греція, с. 20)

(...) Вони знущалися над дитиною через чорний колір шкіри. У якийсь момент прийшов батько подивитися, що сталося, тому що вже багато разів боротьба переростала у бійку, менше з тим, вчитель лише тоді розумів, ніби «о, виявляється я не говорив з дітьми на цю тему».

(Група активістів 1, Греція, с. 20)

■ Присутність учнів з числа груп меншин у школах вимагає більш рішучої відповіді з боку вчителів, які вважаються відповідальними за управління культурними відмінностями та встановлення рівності. Це завдання доволі складне, оскільки покликане вирішувати як відкритий, так і прихований расизм і дискримінацію, а також їхні інституціоналізовані форми (див. Rostas & Kostka, 2014; Peguero, 2011; Horvai, 2010).

Нестача інклюзивних практик

■ Школа була описана як неефективна беручи до уваги нерівні стартові умови для учнів і, таким чином, відповідальна за посилення відтворення соціальних ієрархій, що сприймається як стимулювання насильницьких практик. Офіційні знання (Apple, 2000 [1993]), відображені в національних навчальних

програмах, освітні політики, тести, підручники тощо, зазвичай не відповідають реальним освітнім потребам усіх студентів і таким чином підтримують соціальну нерівність у школах.

Як ви впливаєте на досвід дитини - наприклад в першому класі - вчите її читати. (...) Всі ці речі не пропрацьовані у нашій системі освіти. Вони не входять до наших навчальних планів, тому ця ієрархія проявляється у школі (...) Тобто, всі ці речі так важко випрацювати. Ідентичності ієрархізовані, подобається нам це чи ні.

(Директор школи 1, Греція, с. 19)

■ Наприклад, учасники висловили жаль з приводу недостатньої компенсаторної структури у випадках учнів з інвалідністю (Zambeta et al., 2016, с. 19). Оскільки в цілому загальноосвітні навчальні заклади з точки зору інфраструктури, навчальних матеріалів і цілей сконструйовані для вирішення проблем учнів з інвалідностями, існування учнів з обмеженими можливостями порушує їх «нормальну» роботу і піднімає питання про сегрегацію студентів у спеціальні класи.

(...) і виключення дітей, яких ми можемо включити в більш широкий спектр проблем з навчанням (...) Я вважаю, що велика нерівність проявляється в класах. Тобто, дитина з аутизмом відвідує звичайний клас, скажімо, з ехололією, і ви не можете продовжувати урок. Це дратує дітей, також дратує вчителя, коли він сам не може працювати, потім про це дізнаються батьки, і вони приходять в школу обуреними.

(Директор школи 1, Греція, с. 19)

■ Деякі учасники розуміють сегрегацію як інклюзивну практику, оскільки вона може допомогти уникнути конфліктів між батьками та школою, а також подальшої ізоляції учнів з інвалідністю. Однак ряд вчених ставлять під сумнів практики сегрегації та роблять акцент на соціальному та інституційному конструкті інвалідності (Watts & Erevelles, 2004). Стверджується, що сегрегація учнів – це практика насильства як така, оскільки вона відмежовує деяких учнів як таких, що мають девіантну поведінку, та нормалізує небезпечні процеси пригноблення (там само).

Суспільно обумовлені причини насильства

■ Нарешті, було зазначено й про такі суспільно обумовлені причини, як економічна криза (Zambeta et al., 2016, с. 8; Vujović, 2016, с. 6), вплив соціального середовища (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 12; Enyedi & Lázár, 2016, с. 7), вплив засобів масової інформації (Vujović, 2016, с. 4; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 12; Rafalska & Styslavskaja, 2016, с. 5; див. також Meeks Gardner et al., 2003).

3.2.4. Форми та суб'єкти насильства

■ Незважаючи на те, що відповіді учасників не містять чіткого та одностайного визначення насильства в школі (див. також Henry, 2000), конкретні форми та способи прояву насильства, а також конкретних суб'єктів, стосовно і за участю яких проявляється насильство в школах, може бути виявлено.

■ Щодо суб'єктів насильства, можна стверджувати, що учасники розглядають насильство в школі або знущання як індивідуальний або колективний акт (див. також Rigby, 2002, с. 43-49), що відбувається всередині та за межами школи, і відбувається в основному між учнями, а також між вчителями і учнями, між учнями та вчителями (агресивність учнів щодо вчителів; див. також Espelage et al., 2013), між батьками і вчителями, а також батьками та учнями (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskaja, 2016). Крім того, деякі учасники з Румунії повідомляють про випадки насильства учнів над тваринами (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). Насильство над тваринами, коли толерується, стає ознакою несприйняття живих істот, і може поширюватися на виправдання порушення прав людини (McMahan, 2005).

Насильство між однолітками (учнів над учнями)

■ Відповіді учасників демонструють, що насильство серед однолітків у школі вирізняється різними характеристиками і приймає різноманітні форми, такі як вербальне насильство (образа і обзивання, погрози з метою викликати страх, вербальну агресію і, як наслідок, залякування), невербальне насильство і фізичне насильство (агресія з діями), психологічне насильство (прояви фаворитизму або призначення цапом-відбувайлом, виплески гніву, завдання шкоди), соціальне виключення та ізоляція (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskaja, 2016, див. також Benbenishty & Astor, 2005, с. 25-41), і «візуальні домагання» як форма насильства, що розповсюджується останнім часом та здійснюється із використанням сексуального контенту і сцен згвалтування, які пересилаються за допомогою смартфонів (Enyedi & Lázár, 2016).

(...) Використання образливої мови, крику, словесних образ (...) наступним кроком можуть бути фізичні дії; удари, побиття, напади групою осіб, також взяття особистих речей однолітків, або виключення когось із громади (вчитель французької мови та історії, Угорщина, с. 4)

■ У Чорногорії, хоча учасники обох фокус-груп згадують різні приклади фізичного насильства, які їм відомі, починаючи від хлопчика, що імітує героїв мультфільмів, підбирає гілки дерев і кидається ними в інших дітей, – до сексуального домагання хворого хлопчика; вони роблять висновок, що вербальне насильство (насмішки, образи, виключення, погрози) є більш поширеним, ніж фізичне (Vujić, 2016). На їхню думку, частішають деякі нові й менш помітні форми насильства. Зокрема, спостерігається зростання насильства через соціальні мережі – форма насильства, яку важко виявити і запобігти. Крім того, спостерігається зростання насильства серед дівчат, які формують групи за різними «статусами» (там само).

Вже в першому класі початкової школи видимим є психологічне і словесне насильство, і часто це неусвідомлена поведінка, яка нормалізована в домашніх умовах.

(Вчитель початкової школи, Чорногорія, с. 1)

■ У Румунії також найбільш поширеною формою насильства серед учнів є вербальне насильство, проте повідомляється й про багато випадків фізичного насильства. Учасники в Румунії заявляють, що для багатьох учнів насильство видається нормальним, переважно як спонтанна реакція, що супроводжує гнів і розчарування (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). В Угорщині, на думку учасників, існує особлива форма насильства, що пов'язана з ритуалами ініціювання або «обрядами проходження», які включають приниження або фізичне насильство (Enyedi & Lázár, 2016).

Насильство з боку вчителів - педагогічне та інституційне насильство

■ На думку деяких учасників, найпоширенішою формою насильства, від якого страждають учні в школі, є дисциплінарне насильство, застосовуване вчителями в якості покарання (див. частину розділу Інституційне та педагогічне насильство, с. 10-11; див. також Saltmarsh, Robinson та Davies, 2012).

■ Крім того, грецькі учасники засвідчують, що вчителі можуть бути жорстокими до учнів, зокрема виганяти їх з класу в якості покарання, жартувати над ними або навіть хапати й трясти учнів (Zambeta et al., 2016). Повідомляється, що ця практика продовжується, незважаючи на пряму заборону тілесного покарання згідно законодавства (там же).

■ Незважаючи на те, що про педагогічну та інституційну форми насильства нечасто повідомляють, їх наявність в деяких країнах є безсумнівною. В Румунії, наприклад, учасники повідомляють про випадки запланованої агресії, яку вчителі навмисно виражають в якості попередження або покарання учнів за неналежну поведінку (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016).



Семінар в Сінаї, Румунія, 9-11 березня 2016 року

Агресивна батьківська участь (батьки-вчитель / батьки-учень)

■ У цьому пілотному проекті батьки представлені як потенційні агенти насильства. На думку деяких грецьких учасників, батьки часто використовують випадки насильства щодо своїх дітей як привід для втручання в роботу школи, а також контролюють не тільки вирішення проблеми насильства, а й також роботу вчителів та школи (Zambeta et al., 2016). У Румунії також батьки «беруть правосуддя у свої руки», оскільки вони вважають, що зусилля вчителів є неефективними (Olweus, 1997) і виражають насильство по відношенню до вчителів, а також до учнів, які образили їхніх дітей у школі, таким чином втручаючись у діяльність школи (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016).

Я працював у трьох різних школах, і у всіх з них я зустрічався з батьками, які здійснювали насильство над учнями (...) Мати, яка тягала дівчинку за волосся. Вона взяла правосуддя в свої руки (...).

(Учитель, Румунія, с. 4)

■ Участь батьків є питанням, яке широко досліджується і в якому перетинаються соціальний клас та культура, що в свою чергу впливає на форми залученості батьків до шкільного життя (Lareau, 2000; Buttler & van Zanten, 2007). Іноді, втім, залучення батьків сприймається вчителями як підрив їхньої професійної ідентичності (Zambeta et al., 2007).

3.2.5. Умови/місця/випадки, коли відбувається насильство

■ Як повідомлялося у всіх країнах, насильство відбувається як у приміщеннях школи, так і поза ними (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavská, 2016). Зокрема, випадки насильства часто трапляються у класі, а також у публічних місцях шкіл, таких як шкільні майданчики, коридори, сходи та вбиральні (див. також Bickmore, 2011; Astor & Meyer, 2001). Такі інциденти відбуваються в основному під час перерв, але дуже часто й до або після школи, по дорозі в/зі школи, на автовокзалі, в автобусі, в студентському районі і в місцях, де учні проводять вільний час (див. також Rigby, 2002, с. 195-199). Крім того, за словами учасників фокус-груп у Чорногорії, насильство часто відбувається під час шкільних поїздок та екскурсій (Vujović, 2016).

(...) туалети, коридори та шкільний майданчик – це місця, де відбувається насильство (...) у шкільному автобусі (...) і там [на автобусі], нам втрутитися непросто, тому що ми не володіємо юрисдикцією. Відповідальними в такому випадку є водій, помічник водія (...) Є скарги з околиць і з місць, де діти відпочивають, іноді люди приїжджають з сусіднього супермаркету й розповідають мені, що студенти робили це або те, або посварилися між собою під час покупок (...). розірвати студентів з різних класів, різного віку співіснувати (...) (директор школи 1, Греція, с. 14). Надходять скарги із сусідніх районів та місць, де відпочивають учні; іноді приходять працівники із найближчого супермаркету й розповідають, що учні робили те або інше, посварилися між собою, роблячи покупки (...). Багато інцидентів трапляються під час перерви (...), адже саме тоді стикаються учні з різних класів, різного віку (...)

(Директор школи 1, Греція, с. 14)

■ Крім того, кіберпростір стає все більш популярною платформою для насильства (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Rafalska & Styslavská, 2016; див. також Keith & Martin, 2005). В Угорщині, наприклад, учасники зазначили, що кібер-насильство дуже важко долати, бо часто жертви агресивних дій схильні вважати випадки насильства жартом, навіть якщо вони серйозно постраждали (Enyedi & Lázár, 2016).

3.3. Основні підстави шкільного насильства

■ Цей розділ зосереджується на детермінантах шкільного насильства з точки зору аналітичних категорій, таких як стать, національне походження, етнічна приналежність та інвалідність.

3.3.1. Гендер

■ Школи - це місця, де (ре)продукуються інституційні визначення статі (Connell, 1996). Більше того, вони функціонують як ключові платформи, де ідентичності будуються як переважно гетеросексуальні (Erstein, 1997; Renold, 2000). У цьому контексті насильство є засобом встановлення гетеронормативності серед однолітків (Connell, 1996).

■ У більшості фокус-груп гендерні питання згадувалися в контексті маскулінності та жіночності. Крім того, мужність і жіночність рішуче пов'язувались із гомосоціальністю, тобто з гендерними практиками та соціальними зв'язками, сформованими в одностатевих групах серед однолітків (Hammarén & Johansson, 2014).

(...) Так чи інакше вони соціалізуються в тій чи іншій мірі за статтю – хлопчики повинні довести свою маскулінність, і вони можуть зробити це тільки діючи один проти одного ... (...)

(НУО, Румунія, с. 8)

■ Згідно з позицією учасників, насильство переплетене з маскулінністю та гомосоціальною, а це означає, що насильство є засобом підтвердження чистоти відповідності маскулінності в одностатевих групах (Zambeta et al., 2016 с. 23; Enyedi & Lázár, 2016 с. 5; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016 р. 8; див. також Connell 1996; Stoudt, 2006).

■ На відміну від маскулінності, жіночість рідко згадувалася під час обговорень фокус-груп. Схоже, що насильство серед дівчат пов'язується із символами статусності та (жіночою) споживацькою практикою.

(...) Наприклад, часто трапляється, що дівчата формують групи за деякими зовнішніми символами статусу (зовнішній вигляд, одяг, гроші ...) і вони тиснуть та відторгують тих, хто «не відповідає» їхнім стандартам.

(Вчитель початкової школи, Чорногорія, с. 6)

■ На думку Skeggs (2004), зовнішність є показником соціальних ієрархій, в яких прикраси, пов'язані з нижчими соціально-економічними групами, оцінюються нижче. Крім того, враховуючи те, що споживчі практики є гендерними (Bristor & Fischer, 1993), можливість придбати аксесуари для дівчат, як правило, впливає на соціальні ієрархії, а також насильство між жінками (Vujović, 2016, с. 6).

■ Гендерні норми можуть відрізнятися в залежності від соціально-економічного, національного або етнічного походження, а також можуть залежати від конкретних умов, наприклад, економічної кризи. Відповідність певним гендерним нормам, в основу яких поставлена маскулінність або жіночість, може розпалювати насильницькі інциденти (Zambeta et al 2016, с. 22).

Зокрема, якщо маленького хлопця називають «дівчинкою» що в патріархальній системі є образливим – і подібне відбувається на повторній основі або якимось іншим чином, з більш... важкими словами, то дитині буде досить важко розповісти про це батькам.

(Група активістів 2, Греція, с. 22)

■ Коли під впливом певних факторів маскулінності загрожує ризик, хлопці дисциплінують своїх однолітків шляхом насильства (Stoudt, 2006).

■ Більш того, хоча гомофобія згадувалася у випадках Греції, Угорщини та Чорногорії (Zambeta et al., 2016, с. 23; Enyedi та Lázár, 2016, с. 7; Vujović, 2016, с. 4), про неї не було заявлено у польських та румунських фокус-групах (Rafalska та Styslavska 2016; Mitulescu, Scoda та Şandru, 2016). Оскільки гомофобія зазвичай толерується як така, що пов'язана із дотриманням загальноприйнятих гендерних норм, це питання необхідно досліджувати й надалі.



Фокус-група, Афіни, Греція, 20 січня 2016 року

3.3.2. Національне походження та етнічна приналежність

■ Насильство на ґрунті національного походження або етнічної приналежності вбудоване в спроби соціального позиціонування дітей, на які впливають більш широкі суспільні дискурси про однаковість і відмінність (Devine, Kenny та Macneela, 2008). Учасники повідомили про насильство за ознакою національного та/або етнічного походження в школах, головним чином згадавши про віктимізацію учнів, що є ромами або належать до другого покоління (Zambeta et al., 2016; Enyedi та Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016).

■ Дослідження підкреслюють, що освітні системи в Європі характеризуються нерівністю та сегрегацією ромських студентів (Horvai, 2010; Rostas & Kostka, 2014). Крім того, більшість учасників свідчать, що

учні-роми справді віктимізовані, соціально ізольовані або навіть підлягають виключенню як вчителями, так і учнями (Zambeta et al., 2016, с. 24 та 25; Enyedi та Lázár, 2016 с. 7; Mitulescu, Scoda та Şandru, 2016, с. 7; див. також Kende, 2007; Devine, Kenny та Macneela 2008; Foster та Norton, 2012).

(...) Ромські діти. Надмірно. Я перебуваю в школі повного дня і працюю з різними класами, а також маю повний робочий день, і для мене це дуже дивно – як в інноваційній школі, в школі ANT.AR.SY.A. [крайня ліва політична партія в Греції], а також в більш лівих школах ромські діти є ізольованими.

(Група активістів 2, Греція, с. 24)

Коли закінчилися заняття, увечері деякі дівчата (сьомого класу) зупинили її [ромську дівчину] біля шкільних воріт і побили її ...

(Батько, Румунія, с. 7)

■ Проте, навіть якщо потенційне насильство щодо ромів або студентів другого покоління визнають, це не завжди сприймається центральною проблемою в шкільному контексті, як підкреслено фокус-групами в Чорногорії. (Vujić, 2016, с. 5).

Це трапляється іноді (наприклад, діти дражили дівчину, матір якої албанка, іноді дражнять дітей ромів), але це не є домінуючою причиною насильства.

(Педагог початкової школи, Чорногорія, с. 5)

■ Насильство над учнями з другого покоління емігрантів також було згадане під час інтерв'ю в фокус-групах у Греції (Zambeta et al 2016, с. 24):

(...) Так, в минулому були такі [насильницькі] інциденти щодо іноземних дітей. Принаймні спочатку [згадує свою кар'єру в початковій школі], коли я вперше прийшла до школи, де кількість студентів була великою, були тенденції виключення. Існував домінуючий [расистський] дискурс, наприклад, греків щодо албанських дітей. Я помічаю це тому, що у нас були албанські діти, й менше з інших [національних] груп. Я теж бачила це.

(Директор школи 1, Греція, с. 24)

■ Хоча дослідження підтверджує факт, що виключення через національне походження менш поширене у порівнянні з іншими формами насильства в школах (Smith & Shu, 2000; Verkuyten & Thijs, 2002), учасники в Греції вказують інше. Для них насильство у формі практики виключення учнів другого покоління є більш видимим; у початковій школі цей вид насильства був більш проявлений у минулому порівняно із сучасністю. Тим не менш, насильство не відсутнє; учасники також заявили, що більш видимими є випадки насильства в середній освіті.

■ Що стосується вищезазначеного, у більшості звітів не було розрізнення між початковою та середньою освітою, за винятком Греції, де такі випадки відбуваються рідше у початкових класах, ніж в середніх:

З усіх інцидентів, половина яких мала місце в початковій школі, а половина – у середній школі, я тільки зіткнувся з расистськими інцидентами з боку вчителя щодо учня у середніх класах. Вчитель називав його «албанцем» у класі тощо. Про середню школу – це особистий досвід.

(Група активістів 2, Греція, с. 24)

3.3.3. Інвалідність

■ Інвалідність фігурує як підстава насильства у більшості звітів (Zambeta et al., 2016, с. 26; Rafalska & Styslavskaya, 2016, с. 6; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 7). Дослідження продемонструвало, як ідентичності людей з інвалідністю та людей без інвалідності виражені та проявляються в школах (Holt, 2004).

■ Показово, що учні з інвалідністю описуються як потерпілі (див. також Norwich та Kelly 2004; Little 2002) та порушники (див. Також Kaukiainen et al., 2002; Kuhne & Wiener 2000; Whitney et al 1994). Вчителі можуть не бути в змозі впоратись із проблемою насильства, і припускають, що учні з комунікативними порушеннями є більш схильними до насильства (Rafalska & Styslavskaya, 2016, с. 5).

■ Коли йдеться про віктимізацію учнів з (різними формами) інвалідності, то, здається, існує диференціація щодо інтенсивності та закономірностей такого насильства, оскільки батьки також можуть здійснювати насильство щодо них. Наприклад, коли учасники посилаються на насильство над учнями з розладами навчання, обзивання згадується як повторювана форма насильства (Zambeta et al., 2016, с. 27):

Іншим важливим фактом є, як свідчить (ім'я Вчителя 1), ми спостерігаємо багато випадків насильства з боку більшості класу до дітей з розладами навчання, він дурень, ідіот тощо.

(Директор школи, Греція, с. 27)

■ Обзиваючи такими словами, як дурень або дебіл, діти значно впливають на продуктивність своїх однолітків у класі, а також встановлюють чіткі межі їх сприйняття. Таким чином, діти з розладами навчання починають сприйматись як «інші» через їх невідповідність очікуванням класу (Holt, 2004).

3.3.4. Соціальний клас – соціальна нерівність

■ За словами Rigby (2004), не існує істотного зв'язку між насильством в школах та соціальною нерівністю. Втім, є й інші точки зору, оскільки деякі дослідники підтримують наявність такої можливої кореляції (O'Moore, Kirkham та Smith, 1997; Herr та Anderson, 2003), в той час як інші заперечують її (Rigby, 2004) або вважають її невеликою (Wolke et al., 2001; Due et al., 2009).

■ Загалом, учасники пов'язують соціальну нерівність з різними формами насильства (Zambeta et al., 2016, с. 26; Rafalska та Styslavskа, 2016, с. 26; Enyedi та Lázár, 2016, с. 11; Vujović, 2016, с. 3). Проте злочинність та віктимізацію, пов'язані з соціально-економічним становищем учнів, характеризують по-різному залежно від країни. У цьому контексті як суб'єктів злочину й потерпілих згадують як тих, хто належить як до найбільш бідних, так і до найбільш привілейованих соціальних груп. Зокрема, у доповідях з Греції та Чорногорії учні з вищих соціально-економічних груп частіше описуються як порушники (Zambeta et al., 2016, с. 26; Vujović, 2016, с. 3).

(...) До групи бандитів приєдналися діти, які ніколи не проявляли ознак неналежної поведінки («всі хороші учні, з хороших сімей»)

(Вчитель, Чорногорія, с. 3)

■ В Угорщині та Польщі, на противагу, учасники характеризують порушників як учнів, що походять з неблагополучного середовища (Enyedi та Lázár 2016, с. 11, Rafalska та Styslavskа, 2016, с. 11).

■ Проте, учасники не лише асоціюють суб'єктів злочинності і віктимізації з соціальним походженням, але й визнають та пов'язують соціальний клас з насильством. В цьому контексті важливо згадати символічне насильство, яке пов'язане з домінуючими групами, що використовують культурний капітал і досягають успіху в консолідації його як домінуючої соціальної норми через соціальні інститути, такі як школа (Bourdieu та Passeron, 1990). Учасники повідомляють про символічне насильство у формі ізоляції серед різних соціально-економічних груп, але вони не згадують про це в контексті соціальних ієрархій в шкільних умовах, оскільки воно часто не сприймається як таке:

Існує значна ізоляція, існує істотна ієрархія, ідентичності оцінюються, проблема соціального поділу, хоча про неї ніхто не говорить, присутня.

(Директор школи, Греція, с. 26)

■ У більшості країн форми насильства не пов'язані з соціально-економічною ситуацією, за винятком Греції, де, як повідомляється, фізичне насильство здійснюється найнижчими соціально-економічними групами та нефізичне (виключення, погрози) – найбільш привілейованими.

Фізичне насильство в нижчих [соціально-економічних групах], а також ізоляція і: «Я не запрошую вас», «Я не буду говорити з вами», «Я ігнорую вас», «Я втручаюся у вашу справу», і так далі – у верхніх.

(Група активістів 2, Греція, с. 26)

3.3.5. Основні характеристики порушників і потерпілих

■ Загалом ознаки, що приписуються порушникам і потерпілим, є змінними. Таким чином, учасники фокус-груп подібним чином описують потерпілих і порушників, маючи на увазі, що немає жодних ознак (особистості), які б їх відрізняли, отже ролі можуть бути взаємозамінними (Rafalska та Styslavskа, 2016, с.10; Enyedi та Lázár, 2016, с. 5). Якщо говорити про вчинення злочинів і віктимізацію, то особлива увага приділяється учням, і менша – вчителям або батькам. Тому в основному як порушників і потерпілих зображують учнів (Enyedi та Lázár, 2016; Rafalska та Styslavskа, 2016; Mitulescu, Scoda та Sandru, 2016). Тим не менш, у деяких випадках порушення та віктимізація ілюструються у зв'язку із насильством «вчитель-учень» (Zambeta et al., 2016, с. 11; Vujović, 2016, с. 2; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 11) або «батьки-учень» й «батьки-вчитель» (Zambeta et al., 2016, с. 11 і 27; Mitulescu, Scoda та Şandru, 2016, с. 10).

Основні характеристики порушників

■ Порушників характеризують з акцентом на їх психологічний стан (Ringrose та Renold, 2010), як таких, що повні напруженості (Enyedi та Lázár 2016, с. 6),

(...) Це дивно, що вони настільки в стресі, наскільки вони є, тому що немає способу, який би допоміг випустити пар, й напруга наростає всередині них, і це виглядає так, ніби ми дорослі робимо часом ці способи неможливими.

(Медіатор, Угорщина, с. 6)

... Вразливі, незахищені, залежні від групи, іноді однолітки примушують їх вчинити порушення (Mitulescu, Scoda та Şandru, 2016 с. 9; Vujović, 2016, с. 3 та 5; Rose et al., 2010),

(...) Він буде повторювати за групою все...

(Вчитель, Румунія, с. 9)

(...) Діти часто попадають під тиском, щоб бути учасниками групи, «діє принцип - якщо ви не з нами, ви наступна жертва».

(Вчитель, Чорногорія, с. 3)

(...) Імпульсивний, нездатний стримати себе

(Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 9).

(...) дівчина чує від іншої дівчини, що третя дівчина обізвала її; вона не перевіряє інформацію й стикається з дівчиною, яка нібито обізвала її, та нападає на неї.

(Психологічний консультант, Румунія, с. 9)

(...) Винні особи також можуть бути жертвами, які обертають свою постійну віктимізацію (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 9).

(...) Він, здавалося, був мирний, спокійний, хороша дитина, але я дізнався, що його принижували його однокласники ... він не міг нав'язати себе іншим. І дитина, яка, здавалося, є дуже тиха, фактично страждала глибоко всередині; він продовжував страждати і, як тільки він вибухнув і вдарив колегу, який знущався над ним, можливо, не більше, ніж інші, але в той момент він більше не міг витримати, це була соломинка, яка розтрощила спину верблюда...

(Вчитель, Румунія, с. 9)

■ Таким чином, вони вказують на необхідність зосередитися на потребах порушників та надавати їм підтримку (Zambeta et al., 2016, с. 28), як заявив один з учасників у Греції:

І в багатьох випадках, я згоден з (ім'я Вчителя 1), цей порушник, ця дитина має більшу потребу в підтримці, оскільки іноді ви б побачили в сімейному середовищі такі речі, які б вам не сподобались.

(Директор школи 1, Греція, с. 28)

■ Крім психологічних особливостей, учасники приписували порушникам фізичні ознаки, наприклад фізичну силу (Enyedí & Lázár, 2016, с. 5; див. також Ma, 2001). Погану або високу успішність також пов'язують із порушеннями (Zambeta et al., 2016, с. 28; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 10; Vujović, 2016, с. 3; see also Rose et al., 2010):

(...) Є хорошим учнем, втім хитро маніпулює, він розмовляє з вами, і ви не зрозумієте так просто, що відбувається, і він радіє.

(Шкільний радник, Греція, с. 28)

Основні характеристики потерпілих

■ Психологічному портрету потерпілого характерні пасивність (Zambeta et al., 2016, с. 29; Vujović, 2016, с. 5) та низька самооцінка (Zambeta et al., 2016, с. 29; Rose et al., 2010):

Я вважаю, що [жертвами] є в основному ті люди, які не так легко реагують, які є менш захищеними (...). Серед дітей, які в основному стають жертвами, більше тих, хто має нижчу самооцінку (...)

(Учитель 2, Греція, с. 29)

■ З точки зору взаємодії з однолітками, учасники повідомили, що жертви часто є непопулярними серед однолітків (Zambeta et al., 2016, с. 29; Rose et al., 2010)

Вони не є популярними.

(Група активістів 1, Греція, с. 29)

■ і можуть бути виключені з груп однолітків (Zambeta et al., 2016 с. 29; Rose et al., 2010). Віктимізація може призвести до ізоляції, оскільки вона часто приховується від школи або членів сім'ї (Zambeta et al., 2016 с. 29; Enyedí & Lázár, 2016, с. 4; Vujović, 2016, с. 6; Roberts & Coursol, 1996).

Потерпілі бояться звертатися по нашу допомогу, оскільки вважають, що це ще більше загострить насильство.

(Викладач початкової школи, Чорногорія, с. 6)

■ Зайва вага та невідповідність модним тенденціям також згадуються як зовнішні ознаки, характерні потерпілим (Zambeta et al., 2016, с. 29; Vujović, 2016, с. 3 & 5; див. також Griffiths et al., 2006; FrancombeWebb & Silk, 2015).

3.4. Засоби боротьби з насильством та рекомендації

Важливість превентивних дій підкреслювалася на всіх національних фокус-групах. Існує загальна домовленість про те, що акцент повинен робитись на заходи, спрямовані впливати на фактори, які сприяють або уможливають насильство, а не на самі випадки насильства.

Якщо система, що дозволяє підтримувати превентивну атмосферу в школі, постійно контролюється, розвивається і впроваджуються, існує реальний шанс для боротьби з насильством

(Учитель французької мови та історії, Угорщина, с. 11)

Рекомендації в деяких країнах свідчать про два конфліктні дискурси, які навіть співіснують в одному і тому ж національному контексті: тенденція до заохочення діалогу між зацікавленими сторонами і тенденція до застосування обмежувальних заходів, таких як більш жорсткі правила та механізми спостереження, таким є висновок, якого дійшли у порівняльному огляді політик. Примітно, що, незважаючи на часте схвалення індивідуалістичних концепцій насильства, рекомендації, зроблені учасниками, не обмежуються лише внутрішньо-шкільними заходами, а пронизують освітню політику та стейкхолдерів з локальної громади. Ми можемо стверджувати, що, розглядаючи широке суспільство як сукупність ресурсів для попередження насильства в школі, учасники наголошують на школі як частині суспільства, а також насильстві як соціальному явищі.

3.4.1. Підхід «всієї громади» – нетворкінг



Фокус-група, Будапешт, Угорщина, 18 січня 2016 року

Учасники фокус-груп підкреслили необхідність співпраці між різними стейкхолдерами. Пропозиції обертаються навколо відкриття школи для локальної громади шляхом партнерств з різними інституціями. Цікаво, що цього висновку дійшли на різних рівнях в усіх аналізах національних фокус-груп.

Необхідність обговорень та спільних дій директорів шкіл, вчителів, учнів та батьків стали загальним висновком у фокус-групах всіх країн. Учасники стверджують, що батьків необхідно заохочувати до активної участі в шкільному житті та співпраці з вчителями з метою боротьби з насильством.

Школи потребують підтримки системи, і установи поза межами школи повинні мати контакт з сім'єю. Кращу співпрацю з батьками.

(МУП - голова районного відділу з питань злочинності, Чорногорія, с. 8)

Існувала тенденція до залучення зацікавлених сторін з більш широкої громади що було дуже проявлено у Греції та Румунії (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Zambeta et al., 2016). Окрім співпраці між вчителями, учнями та батьками, багато учасників стверджували, що існує потреба у відкритті шкіл для локальної громади. Вони посилалися на «нетворкінг» як на практику, що розширить можливості працівників школи в їхніх зусиллях у боротьбі з насильством (Zambeta et al., 2016, p. 30). Насправді, в Угорщині розмова із фокус-групою сама по

собі послужила прикладом нетворкінгу й надихнула учасників на його продовження: «Одним з безпосередніх результатів інтерв'ю фокус-групи було подальше спілкування, яке відбувалось між учасниками» (Enyedi & Lázár, 2016, с. 14). Відкриття школи призвело б до партнерства з муніципалітетами, соціальними службами, департаментами університетів, місцевими активістськими групами, НУО, компаніями, іншими школами та місцевими музеями. Було відзначено, що співпраця з вищезгаданими групами може посилити компетенції шкіл у боротьбі з насильством. В інтерв'ю польської фокус-групи учасники повідомили, що одним з ефективних шляхів підтримки вже є співпраця з центром соціального захисту (Rafalska & Styslavska, 2016, с. 8).

Ми співпрацювали з центром соціального захисту.

(Шкільний педагог, Польща, с. 8)

Вона [мережа] може включати університети; вона може включати програми та політичні рухи. Яка б мережа не була активною в регіоні, я думаю, що може бути мережа в [всередині регіону], яка пов'язана з громадянами, що є мобілізована в цьому напрямку. Вони почнуть об'єднуватися; вони проводитимуть освітні заходи, і вони допомагатимуть місцевим музеям.

(Група активістів 2, Греція, с. 31-32)

Рішенням є систематична робота, скоординовані дії всього суспільства, зараз відсутній зв'язок.

(Педагог початкової школи, Чорногорія, с. 8)

Співпраця з різними фондами, компаніями або НУО важлива для школи, вона довершує неформальну освіту.

(Батько, Румунія, школа № 64)

■ Співпраця з поліцією була ще однією опцією, якої дійшли у ряді фокус-груп. Деякі учасники в Чорногорії, Польщі та Румунії зазначили, що співпрацювали з поліцією для боротьби з випадками насильства, пов'язаними з учнями, (Vujović, 2016), шляхом запрошення поліції провести запобіжні та просвітницькі програми (Rafalska & Styslavska, 2016) або лише залучення поліції в процесі випадків насильства як один з варіантів (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). Проте в Угорщині повідомлялося, що звернення до поліції досі не було необхідним (Enyedi & Lázár, 2016, с. 7). Схоже, що в цих країнах зацікавлені учасники з боку школи розглядають поліцію як членів громади, які могли б стати потенційним союзником в подоланні насильства й запобіганні.

Ми підтримуємо ідею колективної роботи, співпрацю між керівниками класів, директорами, батьками та поліцією.

(Директор школи, Румунія, с. 14)

3.4.2. Шкільна політика запобігання

■ Попередню підготовку плану дій було визнано життєво важливою для ефективності вирішення проблем насильства. Учасники визнали, що чіткі шкільні правила, надані вчителям, учням та батькам на початку навчального року, є важливим інструментом запобігання насильства (Zambeta et al., 2016, р. 32-33). Деякі учасники в Угорщині, Польщі та Румунії наголосили на важливості участі студентів у процесі визначення правил та способів донесення до студентів правил (Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Rafalska & Styslavska, 2016).

Отже, я хочу сказати з досвіду. У школах, які обговорюють проблему насильства в школі на першому засіданні, на початку навчального року - і обговорюють її, але не для галочки, тому що [директива Міністерства] визначає, що вони повинні - а більш детально, і запроваджують план дій із запобігання насильству в школі, - я вірю або хочу вірити, що в них проблема не настільки велика.

(Шкільний радник, Греція, с. 33)

■ Угода та дотримання правил в ідеалі запобігають насильству, але забезпечення дисципліни залишається досить складним і тернистим питанням в рамках шкільної політики. У всіх країнах повідомлялося, що дисциплінарні методи, які існують, іноді є неефективними або недоречними. В Угорщині учасники запропонували замінити методи дисципліни, орієнтовані на покарання, альтернативними методами, які були б розроблені за участю студентів (Enyedi & Lázár, 2016, р. 10).

■ Однак, іноді учасники пропонували, щоб правила стали більш суворими, і щоб санкції за неналежну поведінку розширювались до виключення із шкільних заходів або із самої школи (Vujović, 2016)

Діти, які поводяться неналежним чином, повинні бути виключені зі школи - щоб вони не впливали негативно на інших дітей.

(Вчитель середньої школи, Чорногорія, с. 8)

■ У будь-якому випадку, учасники Угорщини, Чорногорії та Румунії підкреслили, що сприятливий шкільний клімат, де студенти впевнено висловлюють свої відчуття, можуть отримати підтримку шкільного персоналу, коли вони її потребують, та є задоволеними від відвідування школи, є ключовим елементом

в попередженні насильства (Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Șandru, 2016; Vujović, 2016). Було підкреслено, що для досягнення цього слід заохочувати спілкування між зацікавленими сторонами, щоб між ними можна було розвинути довірчі відносини на основі діалогу.

■ Інші пропозиції щодо стратегій запобігання в школах включають оволодіння студентів компетенціями, що зроблять їх здатними захищати себе, поважаючи свої тіла і тіла своїх однолітків, виражаючи свої емоції й розвиваючи емпатію (Enyedi & Lázár, 2016). Зокрема, учасники в Угорщині перерахували низку прийомів, які студентам варто навчатись використовувати для набуття соціальних навичок, навичок емпатії, почуття чесної гри, самоконтролю та саморегуляції.

Вони повинні продемонструвати навички емпатії і розпізнавати, що відчувають їхні колеги і що вони відчувають самі. Питання полягає в тому, чи можуть вони визначити власні почуття і наскільки в цьому їм можуть допомогти вчителі.

(Професійний медіатор, Угорщина, с. 10)

■ Більше того, деякі учасники стверджували, що студентам варто запропонувати альтернативну конструктивну поведінку, коли їм необхідно «звільнити напругу». Залучення до фізичної активності та використання гумору були двома конкретними прикладами, які згадувалися (Enyedi & Lázár, 2016, с. 11, 12).

Фізична діяльність зазвичай є корисною, також можна розривати папірець і кидати щось в урну.

(Учитель, Угорщина, с. 11)

■ Угорські учасники також підкреслили, що залучення учнів до творчої та конструкторської діяльності є процесом, який запобігає насильству, надаючи їм можливість співпрацювати один з одним і приймати виклики нових захопливих навчальних процесів (Enyedi & Lázár, 2016, с. 12). Наприклад, волонтерська робота в школі та участь у групах підтримки з однолітками згадувалися як діяльність, що приносить великий потенціал відпочинку й відтворення у шкільному житті.

У багатьох випадках така група може працювати як терапевтична, оскільки тут розкривається учасник, який був маргіналізований.

(Учитель середньої школи, Угорщина, с. 12)

■ У деяких країнах учасники повідомили, що обмежувальні заходи та підвищення нагляду в школах можуть становити потенційно ефективні заходи проти насильства. У Чорногорії було зазначено, що створення мережі відеоспостереження допоможе боротися з насильством (Vujović, 2016).

У кожній школі має бути встановлено відеоспостереження. Соціальні мережі повинні контролюватися.

(Батько, Чорногорія, с. 8)

■ Іншими пропозиціями від учасників стали контроль соціальних мереж (Vujović, 2016, с. 8; Rafalska & Styslavska, 2016, с. 7) та засобів масової інформації, спрямований на публікацію ненасильницьких матеріалів (Mitulescu, Scoda & Șandru, 2016, с. 14). Більш того, в Чорногорії висловили пропозицію повернення шкіл до шкільної форми з метою приховання відмінностей між учнями (Vujović, 2016).

Ввести шкільну форму.

(Учитель, Чорногорія, с. 8)

■ З іншого боку, учасники з Греції повідомили, що вони чинять опір спробам Спостережних пунктів із запобігання шкільного насильства та булінгу для моніторингу насильства в школах, тому що вони стурбовані і виступають проти розповсюдження установ нагляду (Zambeta et al., 2016).

(...) ми всі зараз обговорюємо, які саме заходи школа повинна зробити, щоб досягти інклюзії

(...) і вся ця система [Спостережний пункт] – ініційована Міністерством – призводить до (...) загострення і закріплення проблеми. (Директор школи 1, Греція, с. 35)

3.4.3. Консультування

■ На необхідності консультування, переважно у формі професійної психологічної підтримки вчителів, батьків і учнів, наголосили у всіх національних фокус-групах. Консультаційні сервіси зміцнюють зв'язки між учасниками й покращують спілкування між зацікавленими сторонами для забезпечення співпраці й спільних дій між ними. Учасники всіх фокус-груп стверджували, що школи потребують постійного та тісного співробітництва зі шкільними психологами, які допоможуть налагодити спілкування між вчителями, батьками та учнями.

■ Втім небагато учасників стверджували, що психологи були дуже корисними при боротьбі з насильством в минулому. Учасники у Польщі та Румунії повідомили, що, незважаючи на доступність у школах професійної

психологічної підтримки, цього недостатньо, оскільки з урахуванням кількості студентів часу на консультування виділяється мало (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 15; Rafalska & Styslavska, 2016, с. 9).

Важливо залучити психологів до роботи над полегшенням, адаптацією дітей до шкільних вимог, а також працювати над оцінюванням всіх учнів та управлінням конфліктами.

(Вчитель, Румунія, с. 15)

■ Розвиток медіації «рівний-рівному» була однією з пропозицій по активному залученню студентів до вирішення конфліктів (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016, с. 14).

Консультування «рівний-рівному», студенти-медіатори та партнерства з викладачами, щоб сприяти просуванню антинасильницьких меседжів.

(Представник НУО, Румунія, с. 16)

■ Батьківські консультаційні школи були запропоновані в якості допоміжних структур, що допоможуть школам побороти насильство (Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). Про батьків, які відвідують консультаційні школи, говорили як про більш схильних до взаємодії зі школами для спільного вирішення проблеми насильства. Деякі учасники стверджували, що школи стикаються зі значними труднощами у вирішенні проблем, коли насильство використовується як засіб спілкування в сім'ї, коли батьки намагаються заперечувати неналежність поведінки своїх дітей, мінімізуючи її або коли вони не з'являються в школі, незважаючи на запити (Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavska, 2016). На думку деяких учасників, батьки теж потребують інструментів для розуміння та виявлення насильства, а також навичок ефективного спілкування зі своїми дітьми.

Навчити батьків діяти узгоджено зі школою, створити Школу для батьків, навчитися спілкуватися з батьками, забезпечити реальні потреби своїх дітей.

(Батько, Румунія, с. 16)

3.4.4. Обізнаність вчителів, самостійність, професіоналізм

■ Учасники повідомили, що вчителі за своїм статусом можуть вживати значних заходів щодо запобігання насильству.

Вчителі можуть багато чого зробити. Ми маємо важелі впливу; ми можемо багато зробити в цій сфері.

(Учитель, Польща, с. 12)

■ Прихильність викладачів до своєї роботи, професійна самостійність та довіра до їхніх навичок стали важливою складовою будь-якої запобіжної політики. Учасники підтримали ідею, що вчителі, які впевнені у своїх професійних навичках, задоволені своїм робочим середовищем і відчують, що їхні зусилля визнаються, мають тенденцію до більш ефективного вирішення проблеми насильства. Поінформованість про педагогічні методи, взяття ініціативи на себе та організація позакласних заходів і проектів були згадані як успішні стратегії, яких слід дотримуватися вчителям з метою запобігання та подолання насильства (Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavska, 2016; Zambeta et al., 2016). Також, деякі вчителі зазначили, що їм потрібні регулярні педагогічні сесії, під час яких вони можуть обговорювати свої занепокоєння та думки а також матимуть можливість колективно обмірковувати свої практики викладання (Zambeta et al., 2016, с. 34).

Я хочу, щоб ми провели педагогічну сесію, проаналізували деякі пропозиції й чому нам треба постійно реалізовувати свої ідеї, про які ми думаємо. Ми ніколи не робимо педагогічні заняття (Група активістів 2, Греція, с. 34)

■ У Чорногорії та Польщі учасники стверджували, що вчителі повинні працювати над вибудовою свого авторитету та репутації. Наголошувалось, що не всі вчителі мають повагу учнів та батьків; і ті, хто їх не має, мають більше труднощів у подоланні насильства (Vujović, 2016; Rafalska & Styslavska, 2016). Також учасники зв'язали відсутність авторитету вчителів із недостатньою ефективністю шкіл як інституцій (Vujović, 2016, с. 8).

Відновити гідність вчителів і школи.

(Директор школи, Чорногорія, с. 8)

Ми часто забуваємо, що наш авторитет не надається нам лише тому, що ми є вчителями; ми повинні наполегливо працювати на нього.

(Вчитель, Польща, с. 10)

3.4.5. Тренінги для вчителів

■ У всіх країнах-учасницях, за винятком Греції, учасники стверджували, що вчителям слід запропонувати додаткові тренінги з питань насильства. Вони засвідчили, що вчителі не мають навичок ефективного вирішення конфліктів, а також розпізнавання деяких форм насильства. Таким чином, багатьма учасниками було заявлено, що тренінги для вчителів на робочому місці повинні вибудовуватись на основі експериментального або конструктивістського підходу, щоб вчителі могли розвинути всебічне розуміння проблеми насильства та мали доступ до педагогічних методів та інструментів.

Тренінги, які допоможуть нам оволодіти дієвими методами, підвищать ефективність вирішення конфліктів.

(Директор школи, Польща, с. 9)

■ Види тренінгів, про які було зазначено, мають включати конкретні методи, стратегії та керівні принципи для врегулювання конфліктів, тоді як поінформованість про соціальні ієрархії та обізнаність вчителів та учнів з таких питань, як расизм і гомофобія, говорили лише учасники з Греції та Румунії (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Zambeta et al., 2016).

■ Що стосується Греції, то зафіксовано відсутність запиту на додаткові тренінги для вчителів початкової освіти. Проте ми можемо говорити про існуючу потребу в тренінгах для вчителів середньої освіти. Це обґрунтовується розрізненням учасниками особливостей педагогічної практики вчителів початкової та середньої освіти, а отже, і їхньої обізнаності з питань соціальної ієрархії (Zambeta et al., 2016, с. 35).

3.4.6. Первинна підготовка вчителів

■ Первинну підготовку вчителів зазначали як важливий фактор, що впливає на спроможність вчителів у подоланні насильства як у Греції, так і в Чорногорії. У випадку Греції акцент робився на вчителів середніх класів, яких називали такими, що більш схильні до прояву дискримінаційної поведінки; це може бути пов'язано з дуже обмеженим включенням модулів із соціальних наук до програми первинної підготовки (Zambeta et al., 2016, стор. 35). Учасники висловили пропозицію, щоб майбутні вчителі обирали гуманітарні та соціальні модулі в університетах, і таким чином отримували всебічне розуміння соціального контексту, в якому проявляється насильство (Zambeta et al., 2016, с. 35). Зокрема, учасники в Чорногорії обґрунтовували необхідність оновлення первинної підготовки вчителів високим рівнем їх упередженості щодо ЛГБТ (Vujić, 2016, с. 8). Визнаючи проблеми нерівності, соціальних ієрархій та упереджень, вчителі могли б краще аналізувати шкільний контекст та були б більш ефективними у запобіганні насильства.

(...) це те, що принесе результати в довгостроковій перспективі, зміни відбудуться в довгостроковій перспективі, і ми почнемо з гуманітарних курсів для вчителів в університеті. І гуманітарних класів у школах.

(НУО, Греція, с. 35)

3.4.7. Оцінювання має значення

■ Освітнє лідерство було визнано деякими країнами-учасницями вирішальним серед підходів до подолання насильства. Учасники з Греції запропонували належне оцінювання шкільних радників та директорів щодо відповідності їх вимогам, які висуваються до таких посад. Компетентні посадовці в сфері освіти були зазначені як важливі союзники для вчителів у запобіганні та подоланні насильства (Zambeta et al., 2016, с. 33-34).

Учитель не може сам зробити це (...) [цей учитель] намагався говорити про гомофобію, а шкільний радник хотів відірвати вчителів голову. Неможливо вільно говорити, працювати в школі, коли шкільний радник накидує петлю на шию (...) керівник школи починає тиснути на вчителя (...) Що це означає? Необхідне оцінювання. Оцінювання та правильний вибір людей, які займають ці посади.

(Директор школи, Греція, с. 35)

■ У Чорногорії було запропоновано здійснювати оцінювання вчителів для забезпечення їх професійної компетентності (Vujić, 2016, с. 7). Необхідність оцінювання вчителів пов'язується з їхньою важливою роллю у формуванні майбутніх поглядів учнів.

Ми формуємо світогляд; це робить кожен, хто працює в школі. Тому кожен вчитель повинен пройти відповідні тести; слід визначити суворі критерії, хто може бути вчителем.

(Соціальний працівник - представник ромської громади, Чорногорія, стор. 7)



Міжнародна координаційна зустріч, Будапешт, Угорщина, 9 квітня 2016 року

4. ТЕМИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ ДЛЯ РОЗГЛЯДУ ТА ПОДАЛЬШИХ ДІЙ

4.1. Вступ

Метою цього розділу є:

- ▶ по-перше, розробити основоположне розуміння того, як насильство в школі сприймається та осмислюється ключовими соціальними сторонами країн-учасниць;
- ▶ по-друге, поміркувати над стійкими засобами запобігання та протидії насильству в школі, як частиною більш широких цілей Статуту РЄ по підтримці демократичного громадянства та освіти в сфері прав людини;
- ▶ по-третє, сформулювати пропозиції щодо подальших дій, спрямованих на підвищення обізнаності та розробку стратегій запобігання та протидію насильства в школах.

Розділ складається з трьох глав. Перша глава, що базується на результатах інтерв'ю з фокус-групами та відповідної літератури, має на меті забезпечення розуміння концепції шкільного насильства в країнах-учасницях. Зокрема, в ньому розкриваються теми: обізнаність про насильство в школі, визначення насильства, причини, форми та суб'єкти насильства, умови, місця та випадки насильства, основні підстави насильства та основні характеристики винуватців і жертв.



Закриття зустрічі в м. Афіни, Греція, 1 березня 2016 року

■ Другий розділ досліджує концепцію підходу «всієї громади» як засобу запобігання насильству в школі та розвитку демократичної шкільної культури.

■ Третя глава цього розділу, що базується на поглядах учасників фокус-груп, окреслює ряд пропозицій щодо подальших дій на двох рівнях – пропозиції для шкільної спільноти та для освітньої політики. Всі висловлені пропозиції є варіантами та можливостями, і формують порядок денний для обґрунтованих дій. Втім вони не є рішеннями одноразового використання, і стануть панацеєю для всіх тих комплексних проблем, з якими стикаються шкільні спільноти.

4.2. Сприйняття насильства в школі

4.2.1. Обізнаність про насильство в школі

■ Насильство - це універсальне явище, яке притаманне соціальним відносинам та існує в усьому суспільстві (Smith, 2003). Оскільки школа є соціальним інститутом, де формуються соціальні відносини, насильство є невід'ємною його частиною. Школи є потенційними місцями насильства, і насильство пронизує їх, оскільки пронизує й будь-який інший соціальний інститут (Zambeta et al., 2016). Протягом останніх десятиліть спостерігається значне зростання інтересу до теми шкільного насильства. Те, що було в значній мірі занедбаною областю, швидко стало центром уваги сотні вчених і дослідників з різних частин планети (Rigby, 2002).

■ Всі країни-учасниці проявили велику стурбованість через насильство в школах; ніхто не виразив сумніву в тому, що в школах відбувається насильство і що деякі діти дуже страждають від нього (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskva, 2016). Проте, деякі країни-партнери стверджують, що на відміну від загальної оцінки громадськості, вони не можуть відмітити зростання рівня насильства в школах або поза нею. При цьому вони в більшій мірі посилаються на проблему фізичного насильства, що здійснюється вчителями у формі фізичного покарання, адже поширеність таких практик зменшилась (Zambeta et al., 2016). Що ж безумовно, зросло, на відміну від фактичних доказів насильства, є розповсюджений страх і стурбованість з приводу насильства в школі. Деякі з цих проблем викликані сенсаційною інформацією про випадки насильства в засобах масової інформації (Bickmore, 2011).

4.2.2. Визначення насильства

■ Шкільне насильство є дуже складним і високо амбівалентним явищем, внаслідок цього не існує його чіткого і конкретного визначення (Benbenishty & Astor, 2005). Насильство - це непростий термін, який охоплює величезний і змінний діапазон фізичних, емоційних практичних ситуацій і відносин, а також термін, який викликає суперечки (Henry, 2000). Описуючи випадки насильства, дослідники і практики використовують різні терміни, такі як агресія, насильство та знущання, і іноді вони використовують ці терміни як взаємозамінні (див. також Astor, Benbenishty, Pitner, & Zeira, 2004).

■ Найбільш часто вживаним в описі випадків насильства в школі є термін «булінг». Хоча протягом останніх років використання цього терміну викликає певне занепокоєння (Bickmore, 2011), і він вживається так, ніби його визначення є очевидним, але втім його зміст продовжує залишатись в певній мірі заплутаним (Zambeta et al., 2016). Школа та громадськість по-різному визначають поняття булінгу, і часто цей термін невірно використовують на позначення будь-якого типу агресії (Bickmore, 2011). Деякі визначають булінг як початкову точку насильства в школі як комплексного явища, в той же час для інших цей термін використовують для опису цілого спектру агресії (Zambeta et al., 2016). Деякі розуміють під булінгом переважно фізичне насильство і жорстоке поведіння, і, як правило, роблять акцент саме на фізичному впливі на учнів, при цьому описуючи інші види насильства (вербальні тощо) як «нормальні» процеси соціалізації.

■ Тим не менш, учасники даного пілотного проекту загалом погоджуються з тим, що «насильство» є більш широким терміном, ніж «булінг», і що «булінг» передбачає дисбаланс влади між винуватцями та жертвами (Olweus, 1999), намір заподіяти шкоду або залякати (Coy, 2001; Pepler & Craig, 1994), і зазвичай характеризується повторюваною в часі агресією або агресивним виключенням (фізичним, вербальним та/або реляційним) (Benbenishty & Astor, 2005). Однак деякі дослідники стверджують, що булінг є формою соціальної взаємодії і може бути одноразовим досвідом (Randall, 1991; Stephenson & Smith, 1991).

■ Розповсюджений страх і занепокоєння щодо булінгу підсилюються значним висвітленням випадків насильства в засобах масової інформації (Benbenishty & Astor, 2005), що призводить до розширення трактування поняття «булінг» вчителями, учнями та батьками. Повсюдне використання терміну «булінг» та надмірне посилення на нього іноді формують колективні установки, що не базуються на фактичному

масштабі цього явища. Ці колективні погляди і практики стосуються головним чином батьків, які є найбільш вразливими до такого роду дискурсів (Zambeta et al., 2016).

4.2.3. Причини насильства

■ Причини насильства частіше пов'язують із факторами сім'ї, школи як структури та із суспільством.

Сім'я

■ В якості факторів, що можуть стати чинниками вчинення злочинів, учасники фокус-груп відзначили організацію та структуру сім'ї, разом із неблагополучним середовищем. У літературі часто зустрічається взаємозв'язок сім'ї та залучення учнів до випадків насильства в школі, оскільки спосіб життя сім'ї, її структура та виховна практика часто пов'язані зі злочинністю чи віктимізацією (Rigby, 2002; Christenson, Anderson & Hirsch, 2004). Як фактори, що пов'язують із насильством, також відзначаються нестійкі сімейні зв'язки та імміграція батьків, а також застосування насильства з боку батьків в якості методу виховання.

Фактори, пов'язані зі школою

■ Школа як соціальний інститут є пов'язаною з насильством. Інституційне та педагогічне насильство, наприклад, оцінка студентів, жорсткість і щільність навчального плану, напруженість шкільного часу, що викликають поспіх і розчарування, та дисциплінарні методи (Harber, 2002) згадувалися як потенційні чинники, які або сприяють, або створюють насильство в школі. Таким чином, сама роль школи як інституту соціального контролю (Foucault, 1977) пов'язана з насильством (Watts & Erevelles, 2004).

■ Відсутність спілкування між вчителями і батьками, а також між вчителями та учнями може сприяти насильству. Покращення комунікації між працівниками школи, батьками та учнями дійсно є основоположним для дослідження насильства й втручання в ситуацію (Padrós, 2014). Є кореляція між розміром школи та рівнем насильства: для більших шкіл подолання насильства є більш складним завданням (Harber, 2002).

■ Більш того, присутність ромів або темношкірих учнів у школі може підсилювати конфлікти, що не перешкоджаються ефективно ні вчителями, ні запобігаються навчальними планами, адже навчальні програми сприяють поширенню офіційних знань і не враховують культурні особливості учнів (Rostas & Kostka, 2014; Watts & Erevelles, 2004; Akiba et al., 2002). Неспроможність навчальних програм задовольнити реальні освітні потреби учнів призводить до закріплення соціальних ієрархій і створює відмінності в досягненнях (Apple, 1993) – це теж є фактором, що впливає на поширення насильства в школі (Akiba et al., 2002).

■ Учасники звернули увагу на неефективність шкіл у врахуванні різного початкового рівня учнів, а отже, і на її відповідальність у закріпленні соціальних ієрархій (наприклад, у випадку учнів з інвалідністю). Відсутність інклюзивних практик, які б робили школи «безбар'єрними» (Thomas, Walker & Webb, 2005, с. 23), доступними для всіх з точки зору інфраструктури та освіти і сприяли б рівності та співпраці, згуртовуючи при цьому громаду (там само), була представлена як потенційний фактор, що породжує насильство.

Суспільно обумовлені фактори

■ Суспільно обумовлені причини насильства пов'язуються із впливом засобів масової інформації (Meeks-Gardner et al., 2003) та економічною кризою (Zambeta et al., 2016; Vujović, 2016).



Координаційний захід,
Афіни, Греція, 18 березня
2016 року

4.2.4. Форми та суб'єкти насильства

а. Насильство з боку однолітків

■ Незважаючи на те, що не існує чіткого й загальноприйнятого визначення шкільного насильства (Henry, 2000), в школах країн-учасниць можна прослідкувати сильну подібність між формами насильства, шкільною динамікою, а також конкретними суб'єктами, які є сторонами насильства. Згідно учасникам, шкільне насильство відбувається переважно між учнями та виражається у багатьох формах, таких як вербальне насильство (образи, погрози з наміром викликати страх, вербальна агресія, залякування), невербальне насильство і фізичне насильство (агресивні дії), психологічне насильство (прояви фаворитизму, призначення цапом-відбувайлом, виплески гніву, нанесення шкоди), соціальне виключення та ізоляція, і «візуальні домагання», також останнім часом поширюється форма насильства, що здійснюється із використанням сексуального контенту і сцен звалтування, які пересилаються за допомогою смартфонів (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskaja, 2016).

Іншою формою насильства, поширеною серед учнів, є насильство над тваринами (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). Насильство над тваринами може передувати насильству над людьми (McMahan, 2005).

б. Інституційне та педагогічне насильство

■ Шкільне насильство також виражається у вигляді покарань учнів вчителями (Saltmarsh, Robinson & Davies, 2012). До покарань відносяться догани, вигнання та будь-які дії, що призводять до страху, болю або залякування учнів (Zambeta et al., 2016). Також, шкільне насильство може здійснюватись учнями щодо вчителів (у формі агресивності учнів по відношенню до вчителів) (Espelage et al., 2013), батьками щодо вчителів та батьками щодо учнів (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskaja, 2016).

с. Участь агресивно налаштованих батьків

■ Батьки беруть встановлення справедливості у «власні руки», тому що, як вони часто повідомляють, вчителі не діють достатньо ефективно у своїх спробах відреагувати на випадки насильства (Olweus, 1997). Повідомляється, що в ряді випадків батьки були по-насильницьки налаштовані щодо вчителів, а також учнів, які напали на їхніх дітей у школі, втручаючись таким чином у роботу школи. Участь батьків у шкільному житті є широко обговорюваною і дискусійною проблемою, оскільки вона опосередкована класом і культурою (Lareau, 2000; Buttles & van Zanten, 2007). У деяких випадках така участь батьків викликає застереження з боку вчителів, які сприймають це як підрив їхньої професійної ідентичності (Zambeta et al., 2007).

4.2.5. Умови/місця/випадки, коли відбувається насильство

■ Насильство відбувається як у приміщенні школи, так і поза ним (Enyedi & Lázár, 2016; Zambeta et al., 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016; Rafalska & Styslavskaja, 2016). Зокрема, випадки насильства часто трапляються в класі, а також у публічних місцях шкіл, таких як шкільні майданчики, коридори, сходи та туалетні кімнати (Bickmore, 2011; Astor & Meyer, 2001). Подібні інциденти відбуваються в основному під час перерв, але також дуже часто до або після школи, на шляху до/зі школи, на зупинці автобуса, в автобусі, у місцевостях біля навчальних закладів, у місцях, де учні проводять вільний час, а також під час шкільних поїздок та екскурсій. Більш того, все більше насильства відбувається в кіберпросторі за допомогою електронних засобів зв'язку (Keith & Martin, 2005).

4.2.6. Основні підстави шкільного насильства

Гендер

■ Гендерно-обумовлені та сексуальні форми насильства є критичними для формування домінуючої (гетеросексуальної) маскулінності та жіночності в школах (Connell, 1996; Renold, 2000). У більшості країн насильство серед хлопцями є засобом оволодіння чоловіками відповідної маскулінності в одностатевих групах (Zambeta et al., 2016; Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016), в той час як насильство між дівчатами – коли виникає – пов'язується із (жіночими) споживацькими практиками (Vujović, 2016). Таким чином, одностатеві групи відтворюють визначення гендерного характеру (Connell 1996). Відповідність ustalеним гендерним нормам може спровокувати випадки насильства (Zambeta et al., 2016). Про випадки гомофобії, тісно пов'язані з гендерними нормами, свідчили лише у Греції, Угорщині та Чорногорії.

Національне походження та етнічна приналежність

■ Висновки щодо насильства на ґрунті національного походження та етнічної приналежності, що з'явилися у звітах країн-учасниць, стосуються віктимізації учнів ромів (Zambeta et al., 2016; Enyedi & Lázár, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; see also Kende, 2007), а також учнів з другого покоління емігрантів (Zambeta et al., 2016; див. також Verkuyten & Thijs, 2002; Devine, Kenny & Macneela, 2008). Проте, національне походження та етнічна приналежність не завжди визнаються учасниками як основні фактори в шкільному контексті (Vujović, 2016). Зв'язок насильства та рівня освіти (початкова або середня школа) у більшості національних звітів не диференціюється. Тим не менш, в Греції випадки насильства відбуваються рідше у початкових класах, ніж у середніх і, здається, були менш проявлені в початковій школі в минулому, у порівнянні з нинішнім часом. Втім учасники відзначили видимість випадків насильства у середній школі.

Інвалідність

■ Дослідження розглядає студентів з інвалідністю і як порушників (Kaukiainen et al., 2002; Kuhne & Wiener, 2000; Whitney et al., 1994), і як потерпілих (Norwich & Kelly, 2004; Little, 2002). Відповідно, учасники більшості країн відносять студентів з інвалідністю як до тих, хто здійснює насильство, так і до тих, хто від нього потерпає (Zambeta et al., 2016; Rafalska & Styslavska, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016). Крім того, національні звіти розрізняють інтенсивність та характер насильства, оскільки іноді насильство над учнями з інвалідністю вчиняється батьками (Zambeta et al., 2016).

Соціальний клас – соціальна нерівність

■ Загалом дослідження не показують взаємозв'язку між соціально-економічним статусом і насильством в школах (Rigby, 2004). Хоча деякі дослідники приходять до висновку, що соціально-економічні фактори пов'язані з віктимізацією (O'Moore, Kirkham & Smith, 1997), інші не підтримують таку позицію (Rigby, 2004) або знаходять лише дуже малу кореляцію (Wolke et al., 2001). Учасники фокус-груп у різних країнах повідомляли, що порушники та потерпілі належать як до найбідніших, так і до найбільш привілейованих соціальних груп (Zambeta et al., 2016; Rafalska & Styslavska, 2016; Enyedi & Lázár, 2016; Vujović 2016).

■ Концепція символічного насильства важлива для того, щоб зрозуміти, як відтворюються соціальні нерівності (Bourdieu & Passeron, 1990). Символічне насильство у формі ізоляції існує між різними соціально-економічними групами; однак про це не згадується у дослідженні в контексті соціальних ієрархій у школах, оскільки таке насильство не часто проявляється (Zambeta et al., 2016). Форми насильства не пов'язані з соціально-економічною ситуацією. Проте в Греції, як повідомляється, фізичне насильство вчиняється найнижчими соціально-економічними групами, а нефізичне (виключення, погрози) – найбільш привілейованими.

4.2.7. Основні характеристики порушників і потерпілих

■ Вчинення насильства та віктимізація часто пояснюються за допомогою психологічних термінів (Ringrose & Renold, 2010). Учасники фокус-груп також описали порушників і потерпілих таким чином, показуючи їх як протилежність, але не надаючи жодних істотних характеристик особистості; отже, ролі можуть бути взаємозамінними (Rafalska & Styslavska, 2016; Enyedi & Lázár, 2016). Більше того, вчинення насильства в більшій мірі пов'язується з учнями (Enyedi & Lázár, 2016; Rafalska & Styslavska, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016), і в меншій мірі – із вчителями або батьками (Zambeta et al., 2016; Vujović, 2016; Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016).

Основні характеристики порушників

■ Напруженість злочинця (Enyedi & Lázár, 2016), вразливість, незахищеність, групова залежність і примус до вчинення насильства (Mitulescu, Scoda & Şandru, 2016; Vujović, 2016) демонструють групову динаміку, яка посилює вірогідність вчинення насильства (Rose et al., 2010). Крім того, тілесні характеристики (наприклад, фізична сила) (Ma, 2001) та (низькі або високі) досягнення (Rose et al., 2010) також пов'язуються із злочинністю, відповідно до учасників фокус-груп.

Основні характеристики потерпілих

■ Учасники описували жертв як пасивних (Zambeta et al., 2016; Vujović, 2016; див. також Olweus, 2003), з низькою самооцінкою, непопулярних і виключених з груп однолітків (Zambeta et al., 2016; Vujović, 2016; див. також Rose et al., 2010). Віктимізація може призвести до ізоляції (Zambeta et al., 2016; Enyedi & Lázár, 2016; див. також Roberts & Courso, 1996). Зайва вага (Griffiths et al., 2006) та невідповідність вимогам моди також повідомляються як характеристики тіла, властиві для потерпілого (Vujović, 2016).

4.3. Засоби для боротьби з насильством в школі. Підхід «всієї громади» для досягнення культури демократії в школі

■ Насильство в школі є порушенням права людини, воно ставить під загрозу право на освіту як таке. Для подолання проблеми насильства школи мають підвищити соціальну обізнаність та сприяти демократичній культурі школи, що ґрунтуються на принципах освіти для демократичного громадянства/освіти в галузі прав людини.

■ Виходячи з результатів цього пілотного проекту, ми можемо стверджувати, що школи можна розглядати як громадські місця, де такі проблеми, як насильство, вирішуються в рамках цілей локальної громади. Проблема можна подолати, якщо школи будуть перетворені на інклюзивні та демократичні системи, приділяючи особливу увагу соціальній справедливості, повазі до інших, критичному дослідженню, рівності, свободі, турботі про колективне благо (Giroux, 2004), якщо вибудовувати демократичну шкільну культуру, слідуючи підходу «всієї громади».

■ Підхід «всієї громади» як засіб запобігання насильства в школі займає центральне місце в декількох проектах, особливо в програмі Ради Європи «Pestalozzi» (Рада Європи, 2012). Однак здається, що концепцію всієї громади, зводять до шкільної спільноти, тобто до педагогів, батьків і локальної громади, і, по суті, поняття громади концептуалізується з точки зору місцевості (Lajović, 2012). Незважаючи на те, що просторовий аспект громади не може бути проігнорований, для нестатичного та динамічного розуміння цього терміну реляційний вимір є необхідним. Згідно з Boyes-Watson (2005), громада - це не тільки зв'язок з точки зору місцевості, а й спосіб та відчуття приналежності, що породжує соціальні дії. Такий підхід передбачає перенесення влади з центральних органів влади на громаду шляхом створення мереж взаємозв'язків між громадянами та організаціями для досягнення збалансованих партнерських відносин.

■ У цьому пілотному проекті наше розуміння «всієї громади» не тягне за собою ностальгічного поклоніння доіндустріальному поняттю «*gemeinschaft*»², (як це визначено Фердинаном Тонні), що передбачає існування органічного життя, заснованого на традиційних взаємовідносинах та емоційних зв'язках між членами громади, прив'язаними до певного місця. У сучасних складних, високо урбанізованих, промислових і постіндустріальних суспільствах традиційні зв'язки зникають, соціальні відносини в значній мірі безособові, а політичні прихильності виникають навколо договірних прав і обов'язків. З іншого боку, сучасні форми приналежності та політичні взаємодії є досить рефлексивними та не відповідають традиційним довгостроковим зобов'язанням (Hustinx & Lamertyn, 2003). Скептицизм щодо великих наративів і традиційних ідеологій, віддалення від виключно власного контексту, презенталізм проти ностальгічних образів минулого, прийняття гібридності та усвідомлення інших культур сприймаються як основні складові сучасної урбаністичної громадянської ідентичності. Ці характеристики розглядаються як такі, що відповідають поняттю «космополітизм», який є достоїнством постмодерного суспільства, як визначає Тернер (2000).

■ У цьому контексті плинності та невизначеності, спроба побудувати «всю громаду» як публічний простір залучення громадськості, об'єднання виглядають досить оптимістично та непросто. Боб Джессоп, розглядаючи поняття деліберативної (учасницької) демократії, припускає ідею того, що він називає «романтичним іроністом»: «на відміну від циніків, іроністи діють «доброросовісно» і намагаються залучити інших до процесу розробки політик, не для маніпулятивних цілей, а для того, щоб створити умови для узгодженої згоди і саморефлексивного навчання ... стають саморефлексивними засобами ... долаючи невдачі, протиріччя, дилеми і парадокси, які є неминучою ознакою життя. У цьому сенсі державне управління є ключовим засобом визначення цілей, об'єктів управління, а також сприяння спільній реалізації цих цілей шляхом зміцнення мотивації та мобілізації потенціалу для саморефлексії, саморегуляції та самокорекції (Jessop, 2002, с. 55).

■ Оскільки школи є навчально-орієнтованими навчальними закладами, їм буде легше, відверто кажучи, впоратися з іронічними викликами «саморефлексивного навчання», «саморегуляції» та «самокорекції» у реалізації демократичних шкільних практик. Більш складним завданням для шкіл було б визначити, хто є тими важливими «іншими», які мають бути залучені до демократичного процесу. Ключовим питанням є «хто має право брати участь» в демократичній моделі управління школою? Хто має право вирішувати такі проблеми, як насильство в школах? Хто має право бути почутим? Іншими словами, питання полягає в тому, хто є важливими «стейкхолдерами» у побудові «всієї громади» школи? У часи глобалізації та міжнародних потоків, громадянство - це недостатня основа легітимності у визначенні учасницького управління, не в останню чергу тому, що це виключало б соціальні групи та населення, яке вже представлено серед учнів. Більше того, легітимність, заснована на громадянстві, обмежена державним баченням формування політик

2 У своєму прагненні категоризувати соціальні зв'язки і у світлі дихотомії Вебера, Тонні використовував дихотомію *Gemeinschaft* und *Gesellschaft*, яка, як правило, перекладається «громада» і «суспільство». *Gemeinschaft* (громада) відноситься до особистих соціальних зв'язків, утворених міжособистісною соціальною взаємодією, тоді як *Gesellschaft* (суспільство) звертається до більш складних і безособових зв'язків, утворених непрямыми соціальними взаємодіями.

(Heinelt, 2002, с. 27). З приводу легітимності Хайнелт (2002), посилаючись на Шміттер (2002), стверджує, що «особи//організації, які потенційно можуть бути запрошені або допущені до участі [тому, що] вони мають певну характеристику або ресурс, що дає їм право на участь»: зокрема права, проживання на певній території, досвід, власність, зацікавленість, інтерес, статус (там само). Більш конкретно (і знову ж таки згідно аналізу Шміттера):

- ▶ носії прав – визначаються за ознакою прав громадянства;
- ▶ за ознакою місця проживання – ті, хто проживають на певній території;
- ▶ за ознакою знань – особи, які мають відповідний досвід;
- ▶ за ознакою власності;
- ▶ стейкхолдери – ті, на кого так чи інакше вплине прийняття рішень;
- ▶ за ознакою інтересу – ті, хто представляють групи з певними інтересами;
- ▶ за ознакою статусу - ті, хто здійснюють офіційне представництво (Klausen & Sweeting, 2005, с. 225-226).

■ Згідно з Klausen і Sweeting (2005), учасницьке управління характеризується горизонтальними зв'язками між залученими соціальними суб'єктами та взаємозв'язками на рівні громади. Залучення громади передбачає акцент на груповому, а не на особистісному рівні. Це сприяє відчуттю спільності та інтеграції; виділяють декілька типів громади, таких як громади за ідентичністю, громади за територіальною ознакою або громади за інтересами (там само, с. 218).

■ Підхід «Всієї Громади» передбачає цілісну інтеграцію різних суб'єктів до учасницького управління, що базується на горизонтальних взаємовідносинах та співпраці. Це означає, що підхід «Всієї Громади» є парасольковим терміном для залучення всієї громади до демократичного шкільного управління; і передбачає активне залучення важливих стейкхолдерів, таких як вчителі, учні, батьки та освітні лідери в школах. Більш важливим є те, що цей підхід передбачає залучення громадянського суспільства до школи для розвитку культури громадянської та політичної взаємодії, заснованої на відносинах довіри, співпраці та підтримки. Відкриття школи для громади підвищує демократичну прихильність зацікавлених сторін з боку школи, так і громадськості, а також посилює колективну відповідальність перед основними принципами демократичного співіснування та поваги (Thomas, 2012; Bangs & Frost, 2012).

■ Отже, на основі вищезазначеного, ми маємо прагнути розбудовувати відкриту, демократичну школу (Freire, 1994), що поєднує підхід Цілої Громади і зосереджується на побудові демократичної шкільної культури, яка розвиває освіту для демократичного громадянства/освіту в галузі прав людини, а також сприяє почуттю громадянської відповідальності, міжкультурного розуміння та поваги до прав людини.

■ У такій школі вчителі могли б працювати не індивідуально, а колегіально, відповідаючи на усвідомлені потреби своїх учнів (Ball, 2013), стимулюючи учнів критично мислити, ставити під сумнів, бажати знань, бути зацікавленими в творчості, відчувати радість навчання (Freire, 1994). Така школа навчить учнів вирішувати конфліктні ситуації та розвивати компетентності та навички, які допоможуть їм зіткнутися з викликами, вона надихне учнів на примирення та мир, сприятиме розумінню ідентичності та різноманітності (Held, 2005; McKinnon, 2005; Tan, 2005), відповідатиме потребам вчителів, учнів, батьків, керівництва та громади в цілому (Bigelow, 2006)..



Координаційний захід, Афіни, Греція, 18 березня 2016 року

■ Для того, щоб це сталося, важливо вивільнити інноваційний потенціал шкіл, вчителів та громад (Fielding & Moss, 2011); освітні спільноти повинні відновити свою довіру до вчителів і шкіл та вибудувати розуміння інклюзивної школи. Педагогам потрібні можливості для відображення досвіду роботи, спілкування з колегами та шкільної спільноти; необхідно розвивати можливості студентів, батьків та інших місцевих зацікавлених сторін, щоб вони брали участь, обговорювали, кидали виклики та критично аналізували їхні повсякденні переживання (Ball, 2013). Необхідно побудувати новий демократичний професіоналізм, що ґрунтується на фундаментальних цінностях прав людини та демократії. Педагогам потрібні можливості для обговорення їх роботи, спілкування з колегами та шкільною спільнотою; необхідно забезпечувати можливості студентів, батьків та інших місцевих стейкхолдерів брати участь, обговорювати, кидати виклики та критично аналізувати їхні повсякденні переживання (Ball, 2013). Важливо побудувати новий демократичний професіоналізм, що ґрунтується на фундаментальних цінностях прав людини та демократії (Stevenson & Gilliland, 2015).

4.4. Пропозиції для подальших дій

А. На рівні громад у школах

Залучення всієї громади

■ Як уже зазначалося, основним принципом такого підходу є відкриття школи для широкої громадськості. «Вся громада» повинна стати шкільним публічним простором дорадчого демократичного управління, заснованого на діалозі, прозорості, толерантності та повазі до різноманіття. Соціальна обізнаність про нерівність і дискримінаційні практики, світськість, утвердження соціального, культурного та гендерного різноманіття є основними компонентами для вибудови всієї громади як стійкої стратегії запобігання насильства в школі. Серед стейкхолдерів, які б могли зробити свій внесок у запобігання насильства, є місцеві органи влади (муніципалітети), муніципальні соціальні служби (соціальні працівники, психологи), активістські групи, неурядові та громадські організації, музеї та університети. Будучи відкритим для локальної громади, шкільне насильство акцентується та осмислюється як соціальне явище, що слід розглядати як колективну проблему, яка підлягає вирішенню та подоланню. Розвиток і підтримка діалогу між вчителями, батьками, учнями та місцевими органами влади є вкрай важливими для боротьби з насильством. Це може бути здійснено через регулярні зустрічі для вирішення нагальних проблем шкільного життя шляхом сприяння командній роботі та створення позитивного шкільного клімату (Cowie et al., 2008). Така співпраця може стати більш ефективною стратегією вирішення конфліктів і спільним підходом до регулювання дисципліни, оскільки, як повідомляють країни-учасниці, дисциплінарні методи шкіл часто є орієнтованими на покарання, а отже, є неефективними або недоречними.



Семінар в Сінаї, Румунія, 9-11 березня 2016 року

Демократичне шкільне управління: статут школи про права людини для дитини

Як випливає з аналізу фокус-груп, обговорення питання насильства на початку кожного навчального року (а потім регулярно протягом навчального року, як ми побачимо нижче) є дуже важливим для запобігання, боротьби та подолання насильства. Такі обговорення мають залучати викладачів, директорів шкіл, батьків та учнів до діалогу та узгодження всіма сторонами статуту/шкільного плану, заснованого на таких принципах освіти для демократичного громадянства/освіти в галузі прав людини, як толерантність, інклюзивність та повага.

Розвиток активної участі студентів у шкільному управлінні

Самі студенти є надзвичайно важливими членами шкільної спільноти, й вони повинні відчувати, що школа відповідає їхнім очікуванням та потребам. Шкільне управління має стимулювати розвиток активного демократичного громадянства серед студентів (Down & Smyth, 2012; Whitty, 2002), тобто, серед іншого, активну участь студентів у формуванні шкільних правил та активностей (Biesta, Lawy & Kelly, 2009). Цього можна досягти шляхом запровадження інституту студентських рад для сприяння шкільному діалогу.

Обізнаність, професійна самостійність, відповідальність та відданість вчителів

Професіоналізм вчителів та особиста відданість їхній роботі є незамінними для вирішення та подолання проблеми шкільного насильства. На думку багатьох учасників фокус-груп та згідно інтерв'ю, педагоги, які підтримують права людини, активно прагнуть бути поінформованими, використовують різні стилі викладання та заохочують студентів бути активними учасниками ширшого суспільного контексту, є ключем до подолання насильства в школах. У цьому відношенні вчителі повинні бути обізнаними про такі проблеми, як гомофобія та ксенофобія, вчителі повинні ефективно спілкуватися як зі студентами, так і з батьками, мати впевненість у власних здібностях, а також високий моральний дух, самооцінку, позитивну енергію та мотивацію до інновацій та розробки різноманітних підходів, що покращують навчання та сприяють інклюзії (Johnson & Hallgarten, 2002).

Шкільна політика запобігання та консультування

■ Чітка політика запобігання є життєво важливою для подолання насильства. Таку політику слід планувати, розробляти та затверджувати на рівні школи. Однією з пропозицій є підготовка плану дій для вирішення можливих випадків насильства, а також обізнаність усіх членів шкільної спільноти про можливі шляхи подолання проблеми. Зокрема, під час фокус-груп країн-партнерів, з'явилась пропозиція запровадження медіації «рівний-рівному». Медіація, здійснювана однолітками, є широко досліджуваним типом освітньої ініціативи з вирішення конфліктів із вражаюче позитивним результатом (Bickmore, 2002; Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Harris, 2005; Jones, 2004). Більше того, вирішенню конфліктів можуть сприяти психологи-консультанти, залучені до покращення комунікації між членами шкільної спільноти (шкільний персонал, батьки та вчителі).

Обізнаність та підтримка батьків

■ Важливість ролі батьків у системі освіти широко обговорювалася всіма, хто був залучений до цього проекту. В деяких країнах-учасницях батьківські консультаційні школи сприймалися як важливі для сприяння поінформованості батьків та підтримці політики школи щодо запобігання насильства. Асоціації батьків також варто заохочувати брати участь в шкільному житті й колективних процесах, зокрема у прийнятті рішень (Schwerdtfeger Gallus, Shreffler, Merten та Cox, 2014).

V. На рівні освітньої політики

Освіта і отримання диплому (університети) / акцент на гуманітарних та соціальних науках

■ З метою покращення запобігання та протидії насильства в школі вчителі повинні бути здатні розуміти та аналізувати насильство як соціальне явище. Всі, хто надали дані для цього проекту, підкреслили критичну первинної підготовки вчителів для їхньої готовності до подолання проблеми насильства в школі. Було підтримано ідею про те, що відповідні університетські кафедри повинні охоплювати модулі з гуманітарних і соціальних наук для майбутніх вчителів, що не завжди відповідає реальності для факультетів університетів.

Постійна підтримка роботи шкіл та вчителів

Щоб мати змогу вирішувати вищезазначені проблеми та стати здатними вирішувати проблему насильства в школі, вчителі потребують підтримки від кваліфікованих фахівців, зокрема соціальних працівників і психологів, а також моральних винагород від суспільства. Вони також потребують додаткової підготовки та навчальних семінарів по вирішенню випадків насильства в школі. Більш того, вчителі потребують часу та простору для обговорень зі своїми колегами, а також колективного обмірковування свого досвіду роботи. Таким чином, вчителям потрібен час для подальшого вдосконалення своєї практики та обмін думками з їхніми колегами під час педагогічних занять. Ця стратегія також може запобігти професійному вигоранню вчителів.



Пілотний семінар, Подгориця, Чорногорія, 26 березня 2016 року

Важливість дошкільної освіти

Дуже важливо, щоб будь-які заходи, спрямовані на розвиток активного демократичного громадянства в рамках освіти в галузі прав людини, починалися з перших років, які є основоположними (Samuelsson & Kaga, 2008). Інститути раннього розвитку можуть бути, насамперед, місцями демократичної політичної практики і, по суті, громадськими просторами для побудови та зміцнення культури демократичного громадянства.

Політика розвитку освітнього лідерства

Освітнє лідерство також відіграє важливу роль у просуванні та підтримці демократичної шкільної культури та розвитку позитивного шкільного клімату, які можуть відігравати запобіжну для насильства роль. Керівники в сфері освіти, такі як директори шкіл і шкільні радники, можуть рішуче діяти в цьому напрямку, сприяючи культурі діалогу і підтримуючи намагання вчителів розвивати демократичну школу. З метою забезпечення відповідності кваліфікації керівників їхнім основним обов'язкам – було запропоновано здійснення відбору, навчання та оцінювання на відповідному рівні.

5. ПОСИЛАННЯ

- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853.
- Apple, M. (1993). The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Teachers College Record*, 95 (2) 222-241.
- Apple, M. (2000). [1993] *Official knowledge: democratic education in a conservative age* (2nd ed). New York & London: Routledge.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Pitner, R., & Zeira, A. (2004). Bullying and peer victimization in schools. In P. A. Meares & M. W. Fraser (Eds), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective*. Boston: Pearson.
- Astor, R. A. & Meyer, H. A. (2001). The Conceptualization of Violence-Prone School Subcontexts: Is the Sum of the Parts Greater than the Whole? *Urban Education*, 36, 374- 399.
- Ball, S. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: CLASS.
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S., (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89-112. DOI: 10.1080/0268093960110105.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Cambridge University/Education International.
- Benbenishty, R. & Astor R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: Oxford University Press.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137-160.
- Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are 'Anti-bullying' Approaches Imbedding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25 (4), 648-687.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (5).
- Bigelow, B. (2006). Getting to the heart of quality teaching. *Rethinking Schools*, 20 (2), 6-8.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990) [1970]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. trans. Richard Nice. London: Sage.
- Boyes-Watson, C. (2005). Community is Not a Place But a Relationship: Lessons for Organizational Development. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5 (4), 359-374.
- Bristor, M. J., & Fischer, E. (1993). Feminist Thought: Implications for Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 19, 518-536. <http://www.jstor.org/stable/2489438>.

- Burell, N., Zirbel, C., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.
- Buttler, T. & van Zanten, A. (2007). School Choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, 22 (1), 1-5.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Christenson, S. L., Anderson A. R. & Hirsch, J. A. (2004). Families with Aggressive children and Adolescents. In J. C. Conoley, A. P. Goldstein (eds). *School Violence Intervention. A practical Handbook* (2nd ed 359-399). New York & London: The Guilford Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98 (2), 206-235.
- Council of Europe (2012). The Pestalozzi Programme. Education for the prevention of violence in schools. Trainer training module series. www.coe.int/pestalozzi
- Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D., & Myers C. A. (2008). Taking Stock of Violence in U.K. Schools: Risk, Regulation, and Responsibility. *Education and Urban Society*, 40, 494-505. doi: 10.1177/0013124508316039.
- Coy, D. R. (2001). *Bullying*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal*, 30, 169-187.
- Epstein, D. (1997). Cultures of schooling/cultures of sexuality. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 37-53. DOI: 10.1080/136031197001004.
- Devine, D., Kenny, M. & Macneela, E. (2008). Naming the 'other': children's construction and experience of racisms in Irish primary schools, *Race Ethnicity and Education*, 11 (4), 369-385. DOI: 10.1080/13613320802478879.
- Down, B. & Smyth, J. (Eds) (2012). *Critical Voices in Teacher Education. Teaching for Social Justice in Conservatives Times*. Australia: Springer.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M.T., Holstein, B., Hetland, J., Currie, C., Nic Gabhainn, S., Gaspar de Matos, M., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative cross-sectional multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99 (5), 907-914.
- Espelage, D., Anderman, E., Brown, V., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L., & Reynolds, C. (2013). Understanding and preventing Violence Directed Against Teachers. *American Psychologist*, 68 (2), 75 – 87.
- Fielding, M. & Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School*. London: Routledge.
- Foster, B. & Norton, P. (2012). Educational Equality for Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People in the UK. *The Equal Rights Review*, 8, 85-112.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon.
- Francombe-Webb, J., & Silk, M. (2015). Young Girls' Embodied Experience of Femininity and Social Class. *Sociology*, 1-21. DOI: 10.1177/0038038514568233.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. London: Continuum
- Giroux, H. (2004). The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Goffman, E., (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor Books.
- Griffiths, L. J., & Wolke, D., Page, A. S., Horwood, A. P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Arch Dis Child*, 91, 121-125. doi: 10.1136/adc.2005.072314.
- Hammaren, N., & Johansson, T. (2014). Homosociality: In Between Power and Intimacy. *SAGE Open*, 1-11. DOI: 10.1177/2158244013518057.
- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: An exploratory overview. *Educational Review*, 54 (1), 7-16. DOI: 10.1080/00131910120110839.
- Harris, R. (2005). Unlocking the learning potential in peer mediation: An evaluation of peer mediator modeling and disputant learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 141- 164. DOI: 10.1002/crq.130

- Harris, R. & Rose, S. (2013). Who benefits from grammar schools? A case study of Buckinghamshire, England. *Oxford Review of Education*, 39 (2), 151-171. DOI: 10.1080/03054985.2013.776955.
- Heinelt, H. (2002). Achieving Sustainable and Innovative Policies through Participatory Governance in a Multi-level Context: theoretical issues. In Heinelt, H., Getimis, P., Kafkalas, G., Smith, R., & Swyngedouw, E. (eds), *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (17-32). Opladen, Leske + Budrich.
- Held, D. (2005). Principles of cosmopolitan order. In G. Brock & H. Brighouse, *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, S. (2000). What is School Violence? An Integrated Definition. *ANNALS AAPSS*, 567, 16-29. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1049491>
- Herr, K. & Anderson, G. (2003). Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education*, 6 (4), 415-433. DOI: 10.1080/1360312032000150779.
- Holt, L. (2004). Children with mind-body differences: performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2 (2), 219-236. DOI: 10.1080/14733280410001720520.
- Horvai, A. (2010). Recognising the Roma and their Rights: an analysis of exclusion and integration in the education system. *Research in Comparative and International Education*, 5 (4), 394-407. DOI: 10.2304/rcie.2010.5.4.394.
- Hustinx, L. & Lamertyn, F. (2003). Collective and reflexive styles of volunteering: a sociological modernisation perspective. *Voluntas: International Journal of Voluntary non-profit Organisations*, 14 (2), 167-187.
- Jessop, B. (2002). Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance. in H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith, E. Swyngedouw (eds), *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience* (33-58). Opladen: Leske & Budrich.
- Johnson, M., & Hallgarten, J. (2002). The future of the teaching profession. In M. Johnson & J. Hallgarten (eds), *From Victims of Change to Agents of Change: The future of the teaching profession*. London: Institute for Public Policy Research.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 115-130.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Keith, S., & Martin, M. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-229.
- Kende, A. (2007). Success Stories? Roma University Students overcoming social exclusion in Hungary. In H. Colley, P. Boetzelen & B. Hoskins (eds), *Social Inclusion and Young People: breaking down the barriers* (133-144). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). Legitimacy and community involvement in local governance. In M. Haus, H. Heinelt, & M. Stewart (eds), *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement* (214-233). London: Routledge.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64-75. DOI: 10.2307/1511100.
- Lajovic, B. (2012). *Education for the prevention of violence at schools. Whole community approach on violence prevention*. The Pestalozzi programme. Council of Europe Training Programme for education professionals.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. USA: Rowman and Littlefield Publishers.
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57.
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To what extent are bullies also victims?. *American Educational Research Journal*, 38 (2), 351-370. doi: 10.3102/00028312038002351.

- McKinnon, C. (2005). Cosmopolitan hope. In G. Brock, H. Brighouse (eds), *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University.
- McMahan, J. (2005). Our fellow creatures. *The journal of Ethics*, 9, 353- 380.
- Meeks-Gardner, J., Powell, A. C., Thomas, A., J., & Millard, D. (2003). Perceptions and experiences of violence among secondary school students in urban Jamaica. *Rev Panam Salud Publica*, 13 (2), 97-103.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65. DOI: 10.1080/01411920310001629965.
- Nylund, M. (2012). The Relevance of Class in Education Policy and Research. The case of Sweden's Vocational Education. *Educational Inquire*, 3 (4), 591-613.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.
- 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*. London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. & Smith, M. (1997). Bullying Behaviour in Irish Schools: a Nationwide Study. *The Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 141-169. DOI: 10.1080/03033910.1997.10558137.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions From Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20, 916-922. doi: 10.1177/1077800414537217.
- Peguero, A. A. (2011). Violence, Schools, and Dropping Out: Racial and Ethnic Disparities in the Educational Consequence of Student Victimization. *J Interpers Violence*, 26, 3753-3772. doi: 10.1177/0886260511403764.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13 (2), 95-110.
- Randall, P. E. (1991). *The Prevention of School Based Bullying*. Hull: University of Hull.
- Reay, D., & Ball, S. J. (1998). 'Making Their Minds up': Family Dynamics of School Choice. *British Educational Research Journal*, 24 (4), 431-448.
- Raey, D. & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26 (1), 83-100.
- Reay, D. & Lucey, H., (2003). The Limits of 'Choice': Children and Inner City Schooling. *Sociology*, 37, 121-142. doi: 10.1177/0038038503037001389.
- Renold, E. (2000). Coming out: Gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12 (3), 309-326. DOI: 10.1080/713668299.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25 (3), 287-300. doi: 10.1177/0143034304046902.
- Ringrose, J. & Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 573-596. DOI: 10.1080/01411920903018117.
- Roberts, W. B. Jr., & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30 (3), 204-12. <http://www.jstor.org/stable/42871214>.
- Rose, C.A., Monda-Amaya, L.E. & Espelage, D., L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, XX (X), 1-17. DOI: 10.1177/0741932510361247.
- Rostas, I. & Kostka, J. (2014). Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal*, 13, 268-281. doi: 10.2304/eeerj.2014.13.3.268.
- Saltmarsh, S., Robinson, K. H. & Davies, C. (2012). *Rethinking School Violence. Theory, Gender, Context*. London: Palgrave Macmillan.
- Samuelsson, I. P. & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early education to a sustainable society*. Paris: Unesco.

- Schmitter, P. C. (2002). Participation in Governance Arrangements: Is there any Reason to expect it will Achieve "Sustainable and Innovative Policies in a Multilevel Context"? In J. R. Grote & B. Gbikpi (eds), *Participatory Governance. Political and Societal Implications* (51-70). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwerdtfeger Gallus, K. L., Shreffler, K. M., Merten, M. J. & Cox Jr., R. P. (2015). Interpersonal Trauma and Depressive Symptoms in Early Adolescents: Exploring the Moderating Roles of Parent and School Connectedness. *The Journal of Early Adolescence*, 35, 990-1013. doi: 10.1177/0272431614548067.
- Shavit, Y. & Müller, W., (2000). VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION. Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2 (1), 29-50.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), 349-363.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in Schools: The response in Europe*. London & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212. DOI: 10.1177/0907568200007002005.
- Stephenson, P. & Smith, D. (1991). Bullying in the junior school. In D. Tattum & D. Lane, *Bullying in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Stevenson, H. & Gilliland, A. (2016). Teacher Union at the Heart of a New Democratic Professionalism. In J. Evers & R. Kneyber (eds), *Flip the System. Changing Education from the Ground up*. London: Routledge.
- Stoudt, G. B. (2006). You're Either In or You're Out, School Violence, Peer Discipline, and the (Re)Production of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities*, 8 (3), 273-287. DOI: 10.1177/1097184X05282070.
- Tan, K. (2005). The demands of justice and national allegiances. In G. Brock, H. Brighouse (eds), *The Political Philosophy of Cosmopolitanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (2005). INCLUSIVE EDUCATION The ideals and the practice. In K. Topping, Sh. Maloney (2005) (eds), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (18-28). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Thomas, L. (2012). *Re-thinking the importance of teaching: curriculum and collaboration in an era of localism*. London: HMSO.
- Turner, B. (2000). Cosmopolitan virtue: loyalty and the city. In E.F. Isin, (Ed.), *Democracy, Citizenship and the Global City*. London: Routledge.
- UNESCO. *Stopping Violence in Schools: a Guide for Teachers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162e.pdf>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: the effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25 (2), 310-331. DOI: 10.1080/01419870120109502.
- Watts, I. E. & Erevelles, N. (2004). These Deadly Times: Reconceptualizing School Violence by Using Critical Race Theory and Disability Studies. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 271-299.
- Whitney, I., Smith, P. K. & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith & S. Sharp (eds), *School bullying: Insights and perspectives* (213-240). London: Routledge.
- Whitty, G. (2002). Re-forming teacher professionalism for new times. In G. Whitty (Ed.), *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., Schulz, H. (2001). Bullying and victimisation of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-686.
- Zambeta, E., Thoma, D., Dakopoulou, N., Varsopoulos, V. (2007). Greek Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts. In J. Muller et al. (eds.), *European Primary Teachers' work and life under restructuring. Professional experiences, knowledge and expertise in changing contexts* (102-142). PROFKNOW. <http://www.profknow.net/files/results/D04TeacherLife-WorkRestructuring.pdf>

ДОДАТКИ

Таблиця 1: Законодавство, що стосується насильства в школі

ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
<p>Заборона тілесних покарань у школах (1998 і 2005 рр.)</p> <p>Циркуляр рекомендацій Міністерства освіти щодо боротьби зі шкільним насильством (2011 рік) (у співпраці з Омбудсменом з прав дітей)</p> <p>Кримінальний кодекс (2015) Нанесення шкоди внаслідок «постійної жорстокої поведінки» є кримінальним злочином (поширюється на неповнолітніх)</p>	<p>Закон про державну освіту 1993 р.: у відповідності до Конвенції ООН про права дитини (Дисциплінарні методи повинні враховувати людську гідність дітей. Ліквідація практики, пов'язаної з фізичним, психічним насильством, зловживанням, нехтуванням)</p> <p>Закон про державну освіту 2011 р.: врегулює зобов'язання і права учнів, вчителів та батьків щодо захисту тілесного та психічного здоров'я, поваги та людської гідності.</p> <p>Кримінальний кодекс: тілесні ушкодження (різні види покарань відповідно до ступеня / постійності нанесеної шкоди)</p>	<p>Загальний закон про освіту:</p> <p>а. Заборона дискримінації (фізичного, психологічного та соціального нехтування, образ, сексуального насильства над дітьми та працівниками)</p> <p>б. Шкільна медіація для вирішення конфліктів між усіма членами шкільної спільноти.</p> <p>в. Відсторонення вчителів, обвинувачених у злочинах проти статевої свободи.</p> <p>г. Права та обов'язки учнів: повага до особистості інших учнів.</p>	<p>Відсутність чіткого законодавчого визначення шкільного насильства.</p> <p>Деякі положення щодо кримінальної відповідальності за дії чи ненадання допомоги у випадку насильства, включаючи насильство серед однолітків, у сімейному та кримінальному законодавстві.</p> <p>Кримінальний кодекс (1997)</p> <p>а. Кримінальна відповідальність за постійної або тимчасової залежності від порушника (ст. 207 §1)</p> <p>б. Відповідальність та обов'язок викладачів повідомляти прокурора чи поліцію (ст. 304)</p> <p>в. Відповідальність державних службовців, які перевищили свої повноваження або не виконали зобов'язання (ст. 231)</p>	<p>Дотримання рекомендацій УВКБ ООН щодо прав дітей - національний план дій (з 1995 р.).</p> <p>Законодавство про:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Правила функціонування школи (2001) - Заборона тілесних покарань у школах (2004) - Захист дітей від насильства, зловживань, експлуатації (2004) - Запобігання торгівлі дітьми, сексуального насильства та експлуатації (2001 та 2004 роки) - Ліквідація дитячої праці (2004) <p>Спеціальні положення про шкільне насильство щодо запобігання насильству, віктимізації учнів, правопорушень серед неповнолітніх та злочинів - спільні документи Міністерства освіти та Міністерства внутрішніх справ (2001 та 2002)</p> <p>Нагляд за школою-відповідальність поліції громади (2004 р.)</p> <p>Міністерство освіти залучене до планів дій щодо торгівлі людьми, злочинності серед неповнолітніх та злочинів, сексуальної експлуатації дітей та дитячої праці.</p>
Вік кримінальної відповідальності: 15	Вік кримінальної відповідальності: 14/12	Вік кримінальної відповідальності: 14	Вік кримінальної відповідальності: 15	Вік кримінальної відповідальності: 14/16

Таблиця 2: Політики про шкільне насильство

ПОЛІТИКИ	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Незалежні органи із захисту прав дітей	Заступник Омбудсмена - з питань дитини	Уповноважений з основних прав (Омбудсмен для майбутніх поколінь)	Омбудсмен (відповідальний в т.ч. за права дитини) Заступник Омбудсмена - з питань дитини Заступник Омбудсмена - з питань дитини	Заступник Омбудсмена - з питань дитини	Заступник Омбудсмена - з питань дитини
Центральні інституції з питань насильства в школі	Наглядова рада із запобігання насильства в школі та булінгу (Міністерство освіти)	Управління уповноваженого з питань освітніх прав (Міністерство освіти) Міністерський комітет з питань боротьби з насильством у школі			Національна рада з питань запобігання та протидії насильству в школі, створена Міністерством освіти
National networks, policies & programmes on school violence	Мережа з питань інформації, навчання, запобігання та протидії шкільному насильству та булінгу (проект, який фінансується ЄС) Мережа проти насильства в школах Мережа із запобігання та протидії тілесним покаранням дітей Просвітницький центр Безпечніший Інтернет Програми з охорони здоров'я День проти насильства в школі	Шкільний конфліктний інформаційний центр Програми запобігання, які реалізує угорська поліція Програми медичної освіти та розвитку в усіх школах	Національний проект «Школа без насильства»	Державна програма «Безпечна та дружня школа» (інструменти для зацікавлених сторін для підвищення безпеки в школах - підхід всієї локальної громади) Державна програма «Безпечно +» (місцевий рівень) (Проект, що фінансується ЄС) Навчальна програма «Безпечніший Інтернет» Школи зобов'язані розробити цілу шкільну крос-навчальну програму, спрямовану на запобігання насильству (2002)	Національна міністерська стратегія (на рівні особистості, сім'ї, школи, громади, суспільства) Молодь проти насильства (проект, який фінансується ЄС) Дії румунської поліції: Національна кампанія Навчальна програма Дебати з питань насильства; розширення важливих тем
Навчальний матеріал та тренінги	Забезпечено національним проектом щодо Насильства в школі та рядом інших ініціатив Програми навчання вчителів	Інструменти розвитку соціальних компетентностей вчителів Адаптація фінської анти-булінгової програми KIVA (триває)	Забезпечено проектом «Школа без насильства» Програми навчання вчителів	Посібник «Школа без насильства - безпечне шкільне середовище» Інструменти та рекомендації для вчителів	Порадник із запобігання та протидії насильству в школах Програми навчання вчителів

Таблиця 3: Термінологія

3.a Термінологія в законодавчій базі	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Визначення насильства	<p>Насильство як агресію серед учнів прирівнено до булінгу.</p> <p>Законодавча база не розрізняє форми насильства.</p>	<p>Відсутність загальноприйнятого визначення насильства.</p> <p>Насильство в основному розглядається як «тілесне ушкодження».</p> <p>Беззаперечно згадується контексті безпечного шкільного середовища.</p>	<p>Відсутнє визначення насильства, проте присутній зв'язок різних форм насильства (фізичного, психологічного та соціального насильства) з дискримінацією.</p> <p>Посилання на «злочини проти статевих свобод»</p>	<p>Насильство в школі вживається взаємозамінно з «насильством однолітків».</p> <p>Відсутнє посилення на булінг.</p> <p>Відсутнє чітке юридичне визначення.</p> <p>Насильство в школі, включене до юридичного визначення домашнього насильства, яке розглядається як асиметричні відносини.</p>	<p>Посилання на шкільне насильство, віктимізацію, агресію: терміни вживаються взаємозамінно.</p> <p>Насильство визначається як «антисоціальні дії»</p> <p>Визнання можливих форм у правовій базі.</p> <p>Непрямий зв'язок насильства з дискримінацією через антидискримінаційний закон.</p>
3.b Термінологія в діяльності державних органів	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Визначення насильства	<p>Терміни, що використовуються у діяльності державних органів, - це (шкільне) насильство, булінг, агресія. Здається, існує термінологічна диференціація між термінами, особливо булінгом та насильством (у багатьох назвах програм їх вжито як окремі концептуальні категорії)</p>	<p>Насильство прямо зазначене, але не визначене.</p> <p>Акцент на запобіжних заходах, як шкільних установ, так і поліції.</p>	<p>Визначення різних форм насильства.</p>	<p>Ширша тематична сфера діяльності, яку здійснює уряд органи - це безпека в навчальних закладах.</p> <p>Безпека або пов'язана з проблемною поведінкою молоді та дітей (насильство та агресія визначаються як ознака такої поведінки), або пов'язані з фізичною безпекою в школах та кібербезпекою.</p>	<p>Посилання на шкільне насильство.</p> <p>Насильство як форми відносин асиметричної влади.</p> <p>Насильство також визначається з точки зору захисту та безпеки дітей.</p>

3.с Термінологія в наукових дослідженнях	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Визначення насильства	<p>Насильство в школі зводиться до знущань, з особливим акцентом на моделі аналізу Ольвея.</p> <p>Увага до булінгу як до симптому, а не до насильства як до соціологічної концепції, що може бути породжена шкільними установами.</p>	<p>Булінг, агресія та насильство в школі вживаються тотожно, без визначення різниці у змісті.</p> <p>Визначення булінгу за Олвеєм. Немає єдиної думки щодо видів та частоти знущань.</p> <p>Булінг / насильство: між учнями, між вчителями та учнями (вчителів над учнями) як у початковій, так і середній освіті.</p> <p>Тісно пов'язується із шкільним кліматом.</p>	<p>(Рівний-рівному) Тотожно вживаються насильство та булінг.</p> <p>Здається, є усвідомлення різного контексту, в якому використовуються обидва терміни, певна неоднозначність обумовлена відсутністю концептуалізації чорногорською мовою.</p> <p>Насильство, пов'язується з безпекою в школах, однак водночас також визначається як інституційне, спрямоване від закладів до дітей.</p>	<p>Термінологічна відмінність між шкільним насильством, булінгом та агресією. Насильство визначається як владні відносини. Булінг як повторюване діяння.</p> <p>Фокус на соціальному контексті, в якому відбувається насильство: насильство пов'язане з «атмосферою в класі/ кліматом» (позитивна атмосфера в школі/ класі – менше насильства в школах).</p>	<p>Насильство, агресія та булінг вживаються без чіткого розрізнення між ними.</p> <p>Насильство визначається як соціологічне поняття («соціальне явище», що має «соціальні причини»), породжене такими інституціями, як школа та сім'я (в останньому випадку, насильство «навчаються» в сімейних контекстах, наприклад, авторитарному стилі батьків, насильстві в сім'ї).</p> <p>Насильство як асиметричні відносини, відносини між учнями та між учнями і вчителями, вчителі та їхні ієрархії, здійснення влади (ієрархія вчителя та учня, наприклад, насильство, яке використовується вчителями для дисципліни, «вразливі» учні).</p> <p>Насильство також пов'язується із концепцією «безпеки» працівників освіти, «що забезпечується» поліцією.</p>

Таблиця 4: Гендер

Гендер	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Концептуалізація	В основному як «стать», окрім Агентства ЄС з основних прав	Виключно як «стать» Хлопчики / дівчата	Виключно як «стать» Хлопчики / дівчата	Виключно як «стать» Хлопчики / дівчата	Виключно як «стать» Хлопчики / дівчата
Ролі в булінгу	Хлопці частіше беруть участь в інцидентах булінгу, ніж дівчата (булери чи жертви), проте дівчата частіше стають жертвами через свій гендер.	Дівчата або жертви, або стростерігачі, хлопці – булери	Відсутні дані	Хлопців частіше за дівчат є суб'єктами віктимізації. Хлопчики частіше за дівчат є винними.	Хлопці частіше страждають від фізичного насильства, ніж дівчата (+ форма булінгу)
Форми булінгу	Дівчата виражають агресію вербально, тобто шляхом словесних чи непрямих знущань. Хлопчики виражають агресію діями, тобто фізичними знущаннями.	Нефізичні, непрямі форми, напр. відчуження та розповсюдження чуток – більш характерні для дівчат, фізичні форми насильства – хлопцям.	Форми насильства диференційовано за гендером (дівчата використовують вербальні форми насильства)	Хлопці частіше страждають від фізичного насильства	Хлопці частіше за дівчат страждають від фізичного насильства
Інші висновки	Насильство пов'язане з гендерною ідентичністю: хлопчики та дівчатка беруть участь у булінгу в школі по-різному, відповідно до соціально сконструйованих, гендерно очікуваних моделей поведінки. Хлопчики частіше є булерами дівчатка частіше є жертвами. Розмова з батьками чи друзями про булінг також розрізняється залежно від гендеру (страх хлопців перед стигматизацією як «боягузів» тягне за собою приховування насильства, на відміну від дівчаток).				

Таблиця 5: Походження

Походження	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Відображається як підстава у звітах двох країн	<p>Національне походження іноді є підставою для булінгу.</p> <p>Навіть незважаючи на те, що расистські напади згадуються у зв'язку з етнічною приналежністю чи країною походження, не існує істотних даних, здатних підтвердити важливість цих підстав у дослідженні шкільного насильства.</p>	Відсутні дані – походження не зазначено як підставу	Відсутні дані – походження не зазначено як підставу	Відсутні дані – походження не зазначено як підставу	<p>Проблеми мобільності постають як «соціальна причина» насильства в школі. «Збільшення загальної свободи пересування», але прямо не пов'язане з імміграцією.</p> <p>Статистика побиття вчителями ромських дітей в 2-3 рази більше, ніж румунських (14% порівняно з 6%).</p>

Таблиця 6: Підходи до насильства

Підходи до насильства	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Тенденції (дослідження)	<p>Переважає більшість досліджень стосуються булінгу як діяння, що відбувається виключно між учнями, тоді як наслідки для інших проявів булінгу є досить рідкісні.</p>	<p>В основному булінг серед учнів.</p> <p>Менше педагогічного насильства</p>	<p>В основному насильство/ булінг між учнями.</p> <p>Менше насильства «вчитель-учень».</p>	<p>В основному насильство та булінг між учнями.</p> <p>Менше насильства «вчитель-учень».</p>	<p>Переважає серед учнів (агресивна поведінка, булінг), і менше між шкільним персоналом над учнями, батьками щодо учнів та учнів над шкільними працівниками.</p>
Дисципліна	<p>Модель аналізу Ольвея.</p> <p>Більшість досліджень спираються на (клінічну та соціальну) психологію, психічне здоров'я, і менше – на соціологію</p>	Визначення та модель аналізу Ольвея.	<p>У дослідженні використовувався міждисциплінарний підхід. (...)</p> <p>Насильство в школі розглядається як явище, що може відбуватися рівній взаємодії між дітьми, у взаємодії дорослих з дітьми, а також серед дорослих, якщо суть насильницьких стосунків пов'язана із шкільним життям.</p>	<p>Методологічний інструмент/ концепція: «шкільний клімат», «шкільна атмосфера»</p>	<p>The main orientation of research is the psychological one. Few studies in this period have adopted the sociological paradigm.</p>

Таблиця 7: Соціально-економічний статус

Соціально-економічний статус	ГРЕЦІЯ	УГОРЩИНА	ЧОРНОГОРІЯ	ПОЛЬЩА	РУМУНІЯ
Типи шкіл	Немає кореляції з типами шкіл.	Соціально-економічний статус постає досить суперечливим чином: 1) Хоча тип школи не є релевантним, «в гомогенних гімназіях спостерігається менше агресії», і «агресія як особистісна риса частішає у професійно-технічних навчальних закладах (також поширюється на вчителів)». Цей висновок також підтримується іншим дослідженням. 2) Насильницькі дії рідше спостерігаються в середніх класах гімназій», але також зазначається, що «не було виявлено взаємозв'язку з соціально-економічним статусом»	Немає кореляції з типами шкіл.	Дані щодо кількості насильства різняться залежно від типів школи, але це прямо не пов'язане із соціально-економічними питаннями	Немає кореляції з типами шкіл.
Соціально-економічний статус сім'ї	Соціально-економічний статус батьків пов'язаний із вразливістю до віктимізації (наприклад, обидва батьки безробітні). Соціально-економічні показники демонструють, що більш низька успішність у школі та статус працевлаштування батька корелюють із вчиненням правопорушення (тоді як статус пенсіонера батька особи пов'язується із меншим ризиком вчинення правопорушення)	Навряд чи існує будь-яка кореляція із соціально-економічним статусом.		Низький соціально-економічний статус сім'ї пов'язаний із вчиненням порушень та віктимізацією (тобто виключенням)	Рівень освіти та соціальний клас батьків, пов'язаний з насильницькою поведінкою учнів: напр. «Чим більше нових учнів у середніх класах (в посткомунізмі), тим більшим є тиск щодо віктимізації слабших учнів, для отримання позиції в соціальній мережі класу та школи. Передбачається, що такі учні належать до тих, чиї батьки не мають вищої освіти».



UKR

Рада Європи є провідною правозахисною організацією континенту. До її складу входять 47 держав-членів, включаючи всіх членів Європейського Союзу. Всі держави-члени Ради Європи підписали Європейську конвенцію з прав людини – договір, покликаний захищати права людини, демократію та верховенство права. Європейський суд з прав людини забезпечує виконання Конвенції в державах-членах.

www.coe.int

Держави-члени Європейського Союзу вирішили об'єднати разом свої ноу-хау, ресурси та цілі. Разом вони побудували зону стабільності, демократії та сталого розвитку, зберігаючи культурне різноманіття, толерантність та свободи людини. Європейський Союз зобов'язується ділитись своїми досягненнями та своїми цінностями з державами та людьми за його межами.

www.europa.eu



EUROPEAN UNION

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE