

Въведение В резиланса

Проф. Нели Петрова-Димитрова



Въведение в резилианса



Проект „Укрепване на силните страни на детето за превенция на насилието“



Проектът се реализира с финансирането на Фондация Оук за периода 2016 – 2021 г.



ИНСТИТУТ ПО СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ И ПРАКТИКИ
www.sapibg.org

София, 2017

Съдържание

Въведение	3
Защо резилианс подход?	4
Необходимост от концептуализиране на практиката	5
Необходимост от промяна на подхода към превенция на насилието и подкрепа на хора, преживели насилие	6
Какво е резилианс?	7
Понятието резилианс	8
Феноменът резилианс	8
Фактори за резилианс	9
Наставник или тютор на резилианс	10
Видове резилианс – „разпространен резилианс“, реален резилианс“ и „инокулиращ резилианс“	11
Критерии за резилианс	12
Подходът резилианс	13
Същност на подхода	14
Познание за опори за резилианс	15
Отношение към детето, преживяло травматични събития	16
Резилианс базирани интервенции	17
Доброто третиране	17
Доброто третиране – респект към потребностите на детето	18
Когнитивни потребности – реализацията, постижения	21
Социални потребности – социална автономия	23
Как може да съдействаме за удовлетворяване на социалните потребности?	24
Духовните потребности, необходимост от идеология са потребностите от добро, от истинско, от красиво	24
Добро третиране в училище	26
Защо е необходимо да говорим за добро третиране на децата в училище?	27
Необходимост от дискусия за малтретиране – добро третиране в училище	28
Малтретиране в училище – феноменът институционално малтретиране	29
Принципи за добро третиране в училище	34
Какво означава добро третиране в училище?	37
Добро управление	38
Достатъчно добро отношение на учителите към детето	39
Участие на децата	42
Библиография	45



Въведение

Целта на този наръчник е да подкрепи обучението на професионалисти, работещи с деца по един съвременен подход за превенция, възпитание, третиране, терапевтиране на деца, срещнали се с тежки преживявания, травматични събития. Наръчникът е в помощ на учителите по „Въведение в резилианса“, както и на обучаваните по тази тема.

Наръчникът се стреми да представи чрез обобщени тезиси основните разбирания за един човешки феномен, показващ как едни хора успяват да се „вдигнат“ и да продължат след тежки преживявания, дори да бъдат по-силни след тях, а други изпадат в различни патологии.

Наръчникът предлага и тезиси по т.н. подход за резилианс, който обхваща както познания за превенция на патологии при среща с травматични събития, така и познание за интервенции, насочени към подкрепа на резилианса у вече преживели травматични събития.

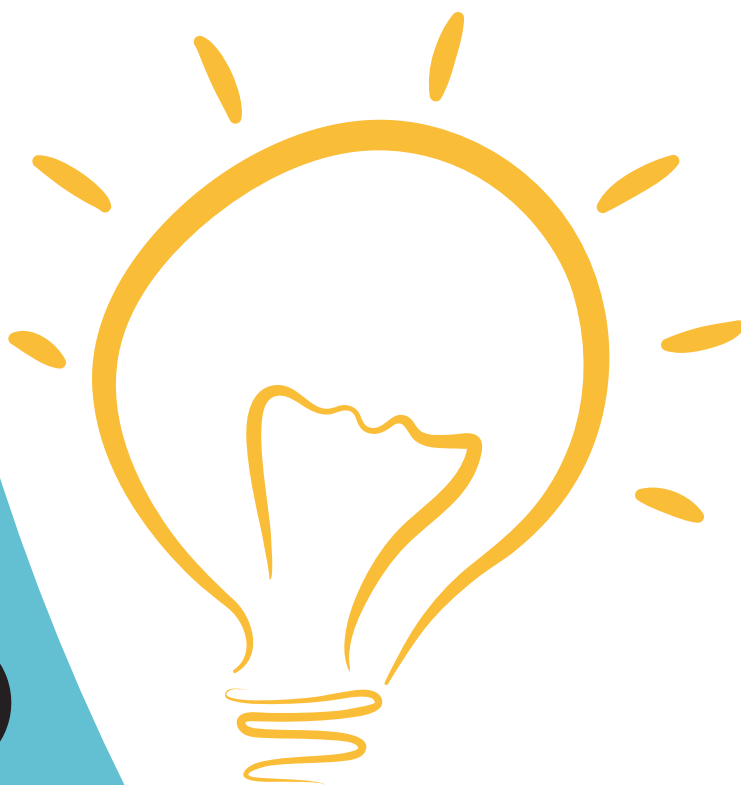
Отделено е също място на т.н. добро третиране, което е би могло да бъде концепция на цялостен подход за превенция на насилието и на последиците от него и интервенция и в родителството, и в образованието, и в отношенията в общността.

Като помощник в обучението, наръчникът съдържа и някои тезиси за интерактивно обучение.

От автора



Защо резиланс ПОДХОД?



Вероятно е добре да се обоснове въвеждането на темата за резилианс и подхода основан на резилианс в обучението на професионалисти, работещи с деца и с родители – учители, психолози, социални работници, полицаи, медицински специалисти и пр. Може би е важно да си отговорим на въпроса – **защо точно резилианс подход?**

Необходимост от концептуализиране на практиката

Практиката на възпитателна, педагогическа, социално-педагогическа работа все още на много места се основава на по-скоро житейски, отколкото теоретично осмислени идеи. Изразът „едно е теорията и съвсем друго практиката“ и неговите модификации обгръщат с „желязната завеса“ на невежеството голяма част от практика на работа и подкрепа на хора. Това „концептуализиране“ през житейския опит, на основата на възприети „очевидни познания“, е по-скоро отсъствие на концептуализиране, което банализира професионалните отношения и подходи на работа.

Практиката на **възпитателна, педагогическа, социално-педагогическа работа, терапевтична работа все още на много места се основава** на вяра в наличието на едно единствено вярно познание/теория. Във възпитателната практика в семейството все още се разчита на един по-скоро авторитарен подход, вярващ в силата на поучението и наказанието, включително телесното. Подобна „идеология“, макар и не назована твърде често определя отношенията, поведенията, подходите и методите на работа в училищата, социалните служби, общностите. Така възможностите децата с трудности да бъдат подкрепени намаляват и рискът от задълбочаване на трудностите им и преминаване в деструктивни поведения се увеличава. Тази „обичайна“ практика сякаш се догматизира, става ригидна и в този смисъл нечувствителна към отделното дете и неговите потребности. Съществува необходимост от разширяване на познанията, на капацитета за рефлексия/саморефлексия и на родители, учители, лекари, психолози, социални работници и пр., които да им позволят да разбират детското страдание, безпокойство, неговите прояви и начините да бъде посрещнато и придружено.

Едно псевдоконцептуализиране се наблюдава, което е основано на по-скоро хаотично, обединяване, допълване, синтезиране на познание и пробване на тяхното прилагане, което води до доста противоречив опит. Става дума за използване на познания от различен порядък, без съотнасяне с обща концепция, или подход, който може да се определи хаотичен еkleктизъм.

Концептуализацията на практиката би могла да се базира на осмислянето на правенето в една ясна теоретична рамка – подход основан на доказателства, подход основан на компетенциите, реформаторска педагогика, алтернативна педагогика, психоаналитичен подход, психодинамичен, транзакционен, системен или друг теоретичен подход.

Все повече се появяват и т.н.еклектични подходи, които по своята теоретична същност приемат динамиката, уникалността и пр., на човека т.е. приемат познания, достижения от различни теории, допускат различни теоретични опори, като осъзнато респектират еkleктиката, но осмислената еkleктика, разпознаваща тази различност, осъзнаваща идеите, разбиранията, ограниченията на тази различност. Един от тези осмислени еkleктични подходи е подходът за резилианс, който е обединение на противоречиво познание около общо разпознат феномен или обединение на противоречиво познание около разпозната, и търсеща разпознаване общност от характеристики, концепти, тези.

Необходимост от промяна на подхода към превенция на насилието и подкрепа на хора, преживели насилие

Когато се поставят трудните въпроси при възпитание, грижа, обучение, образование на деца един от най-сериозните проблеми е насилието – към деца, между деца. Все повече професионалистите от различни сфери си дават сметка, че повечето трудности на хората са свързани с преживяно насилие – конфликти, повторение на малтретирането, престъпност, психиатрични заболявания, зависимости и др. и в сферата на образованието, и на здравеопазването и на социалните услуги и грижи, темата за насилието е сред централните.

Интересът на професионалистите е центриран върху изследване, осмисляне, анализиране и пр. на историята на живота, ранното детство, юношеството и трудностите, които съпътстват тези периоди, или преходите между тях. За да разберем все повече проучваме проявите, причините, фокусираме усилията си върху феномена насилие – цикъл на насилието, трансгенерационни повторения, малтретиране – насилие- нужди – закрила- мерки – насилие.

Изследвания, провеждани през 70-те години, ориентирани към устойчивостта на хората показват, че хората, които се справят, са повече от тези, които не успяват, че ако от десет изследвани насилника осем са били жертви на насилие в ранното си детство, то от десет деца, които са били жертви на насилие в ранното си детство не повече от три-четири стават насилници. Появяват и до ден днешен все повече изследвания, които се интересуват от справящите се, за да стигнат до познание, което би ни помогнало да помогнем на другите.

Резилианс теорията е сравнително нова теория, която през последните десетилетия „води“ помагачката работа с деца и младежи в цял свят.

Какво е резилианс?



Понятието резилианс

Резилиансът е понятие от английския език, където се употребява в металургията и обозначава способността на стоманата да се възстановява след удар, .т.е. резилиансът при хората назовава именно тяхната способност не само да се възстановяват, но и да извличат сила от изпитанията.

Резилансът е понятие, чиито корени са в латинския език, от глагола скачане, който има смисъл и на спасяване, но се употребява и в смисъл на предпазване¹. Както се вижда спорът не е за произхода, а по-скоро за съдържанието на понятието. В това разбиране съдържанието на понятието се разширява и обхваща не само реакцията спрямо травмата, но и способността за предпазване от нейното влияние.

Феноменът резилианс

Феноменът резилианс е естествен процес, съществува в живота на много хора.

Справянето с тежки изпитания на хора и дори „закаляването им“ благодарение на тях е явление, което съществува в живота, което срещаме, за което са ни разказвали, чели сме го в книги, гледали сме го във филми. Заслужава си да се опитаме да разберем защо едни хора успяват да се справят и да имат един пълноценен живот, а други никога не се съвземат, травмата определя живота им, срещаме ги в социални и здравни служби, полиция, в затвори?

Резилиансът е способност, капацитет за справяне, възстановяване след преживяване на изключително трудни травматични събития.

Резилиансът е понятие, което назовава способността (универсална) на определен индивид или система да се развива и израства в много трудни условия. Резилиансът е понятие, което назовава способността на хората да се възстановяват след травми и то по начин, който ги прави по-силни. Най-широкото разбиране за резилианс е такава „позитивна адаптация при екстремни трудни обстоятелства, след справянето, с които ние очакваме функционалните или когнитивните способности на индивида да нарастват.“²

Смята се, че за да се говори за резилианс от едната страна трябва да има сериозна, продължителна травма и от другата страна липса на патологично функциониране след нея.³

1. (Tisseron, S.,2007)

2. (Rutter1985; Garmezy1985; Masten and Coatsworth1998).
(Masten &Coatsworth, 1998, p. 206).

3. Jacques Lecomte, *La résilience après maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social*
<http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1065>

Фактори за резилианс

Резилансът е психо-социален процес и резултат от действие на вътрешни и външни фактори. Резилансът е резултат от действие на протективни и рискови фактори.⁴

Протективни фактори за резиланс биха могли да бъдат добро отношение с минимум един възрастен; добър капацитет за активно заставане (лица в лице) с проблемите (копинг); способност за създаване на добри междуличностни взаимоотношения; призната компетентност в някаква специфична област, от самото дете и от неговото обкръжение.

Най-често протективните фактори се свързват с наличие на емоционална и социална сигурност, подслон, храна, условия за живот.

Изследванията откриват, че децата описвани като резилантни се открояват с по-добър външен вид, общителност и стабилна среда. Те са деца с формирана сигурна привързаност, които не са преживели загуби, не са подлагани на negliжиране и не са потърпевши от дефицитите на родителите си. В този смисъл момичетата са по-резилантни от момчетата. Отчита се и връзка с училищния успех. Всички тези фактори са мощна предпоставка за по-късен успех. Те се оказват и много важни като промотивни фактори. Откритията за резилантните фактори са много ценни, те ни казват много за постигането на истински резиланс – какви са ходовете се постигане на напредък от децата в неравностойно положение⁵.

Резилансът е психосоциален динамичен процес, при който едни и същи фактори могат да бъдат ресурс, защита, силна страна и рисков фактор.

Той е уникален комплекс от индивидуални и социални променливи, функциониращи системно, на различни нива⁶. Резилант механизмите не представляват индивидуален белег или характеристика, а включват редица процеси, които обединяват доста разнообразни механизми, които следва да бъдат идентифицирани, тъй като един рисков фактор може да се счита за такъв в една ситуация, а в контекста на друга като защитен. Следователно това да ги наричаме рискови фактори би могло да е подвеждащо. Констелацията от затруднения е с комплексна структура, което би могло да означава, че нещата не винаги са такива, каквито изглеждат. Защитата се крие в начина, по който хората се справят с промените в живота и действията им при стресиращите или неблагоприятните обстоятелства. В тази връзка, специално внимание трябва да се обърне на (заучените) процеси, които подобряват възможностите за ефективно справяне с бъдещ стрес и тези, които дават възможност на хората да преодолеят последиците от минали психо-социални опасности.

4. (Scales and Leffert, 1999; Benson, Leffert, Scales, and Blyth, 1998).
(Rutter, M. 1990) (Garmezy 1985)

5. Masten and Powell (2003), Marc A. Zimmerman

6. Rutter (2012) Masten & Narayan (2012)

Изключително важни са афективните опори, вписването, връзките както в нуклеарното, така и в разширеното семейство, в общността, училище, общността.

Това вписване е резултат от приемане, инвестиране, обич, несъзнавани процеси⁷, връзка с възрастен, връзка на „тютор“. Намирането на смисъл, цели в живота е и критерии и фактор за резилианс⁸ и те могат да бъдат както благодарение на емоционалните опори, така и на индивидуални способности, копинг стратегии, таланти, чувство за хумор и др. Много изследователи подчертават значението на способността за ментализация, за осмисляне на представата за себе си.

Резилиансът е повече от вътрешен капацитет – „има сериозни доказателства, че резилиансът според опита на децата, зависи повече от структурни условия, отношения и достъп до социална справедливост, отколкото от индивидуални способности“⁹

Резилиансът не е еднократен акт, който се случва веднъж и е завинаги. Нещо повече, човек може да преживее резилианс в една област и да не успее в друга. Процесът на резилианс е индивидуален за отделния човек, т.е протича по различен начин, различно време, различни фактори го определят. Едновременно с това като съдържание той е по-скоро холистичен процес, обхваща промени в цялостното функциониране на човека. Резилиансът е „биологичен, психоафективен, социален и културен процес, който позволява ново развитие след травматизъм“.¹⁰

Резилиансът би могъл да е една промяна, резултат от една повратна точка¹¹ в ежедневието.

Резилиансът произтича от *ежедневната магия* на обикновените, установени човешки възможности. Идеята тук е, че малките неща в живота могат да имат сериозни последици, както и че веднъж разбрани, резилиант механизмите вече не изглеждат необикновени. Идеята за „повратната точка“, включва и важни срещи в съществени моменти в живота на човек, които го карат да следва един или друг път, например сключване на брак с подходящ човек, подходящо приятелство.

Наставник или тютор на резилианс

Повечето изследователи показват *значението на човешка връзка, на специална връзка възрастен дете, която има ключово значение за израстването в трудностите*, този човек се определя като наставник, „тютор“ на резилианс..

7. Critères de résilience, Boris Cyrulnik, Directeur d'enseignement, université de Toulon (France)

8. Stephan Vanistendael, Sociologue, démographe, secrétaire général adjoint, chargé de recherche et de développement, BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance), Genève.

9. Ungar, M. 2005

10. B. Cyrulnik, 1999 ;Б. Сирулник, 2011, Manciaux, M., (1995, 2003

11. Hart, A., D.Blinow, 2007

„Тютор на резилианс“, може да бъде човек, който приема детето като човешко същество, разговаря с него, „способен е да проявява емоции и емпатия; да се интересува приоритетно от позитивните характеристики на личността; да предостави свобода на другия да говори и да се конструира; да не се обезкуражава от провалите; да уважава пътя, който другият е избрал да се справи; да може да асоциира връзката с детето със закона; да избягва любезни фрази, които причиняват болка – поставям се на това място, защо не каза, трябва да се забрави¹². Наставникът на резилианс е човек, който вярва на детето и на когото детето вярва¹³. Много важно е да се има предвид, че този човек има влияние върху изграждането на „аза“ и представата за „аза“, ментализацията, или способността за символизиране.

Видове резилианс – „разпространен резилианс“, реален резилианс“ и „инокулиращ резилианс“¹⁴

Популярният резилианс е резилиансът използван в ежедневието за описване на всеки, който е преодолел тежка ситуация. В този смисъл, резилиансът е нещо, което почти всеки от нас притежава. Тези от нас, които са имали достатъчно добро детство, са преминали през много предизвикателства и трудности, дори те да са изглеждали напълно непреодолими. Ние живеем, обичаме, работим, придобиваме опит от скръбта и болката и след това ги преодоляваме.

„Истинският резилианс се случва при хората, които са повече уязвими, отколкото способни да се справят с трудностите, отколкото бихме могли очаквали, предвид обстоятелствата и в сравнение с това, което знаем че се случва с децата в подобни ситуации. В случаите на истински резилианс е важно да се разбере какво е нещото, довело до такива неочаквано добри резултати и как това нещо би могло предаде на други. Дали е била „обикновената магия“, някаква основна ежедневна дейност или се е случила някаква организирана промяна, която е въздействала на най-ниско ниво“. Концепцията за истинския резилианс фокусира върху проактивните механизми, които помагат на отделното дете да премине през трудностите и да израсне.

„Инокулиращият резилианс“ – принципите са аналогични като при имунологията – затрудненията се разглеждат като ресурси или защитни механизми. Следователно резилиансът, като концепция, представя възможност негативното да се преобрази в позитивно или поне да устоиш/ предотвратиш негативните последици на негодите.

12. Jacques Lecomte *La résilience après maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social*

13. Manciaux, M., 2001, 2003

14. Hart, A., D.Blinow, 2007

Критерии за резилианс

Критериите за резилианс обхващат позитивни промени/характеристики в живота на човека, които му позволяват да функционира успешно, т.е. определят се различни области на компетентност¹⁵, като успех в училище/образование/интелектуалната сфера, социална компетентност и клинична симптоматика.

Биха могли да бъдат и успешно функциониране в различни сфери на живот, като безпроблемно юношество, трудова реализация, удовлетворяващи сексуални отношения, родителство без повторение на травматичния опит от родното семейство, богата социална мрежа и пр.

За да сме сигурни в справянето, т.е. в преживения резилианс би трябвало да е преминало време от травматичното събитие/събития. Много автори смятат¹⁶ като един от водещите критерии за преживян резилианс **устойчивостта на промяната**, или наличие на достатъчно дълъг период след преживяната травма.

Като критерии за „его-резилианс“ например, могат да се посочат четири групи психични конструкти – способност да бъдеш щастлив, капацитет да се ангажираш с продуктивна дейност (работа), добра емоционална сигурност; способност да създаваш удовлетворяващи отношения с другите¹⁷.

Би могло да се приеме като критерий за резилианс и начинът, по който човекът говори за травматичното събитие/събития, дали говоренето показва все още вкопчване в травмата и приемането и като идентификационна опора или омаловажаване, изхвърляне от живота, забравяне. Най-често хората, които са преживели резилианс, т.е. осмислили са травматичното събитие, интегрирали са го в своя живот по един конструктивен начин, успяват да говорят спокойно, автентично, с рефлексия, без драматизъм или стремеж да не го споменават.

15. Kaufman J., Cook A., Arny L., Jones B. & Pittinsky T. (1994) Problems defining resiliency: illustrations from the study of maltreated children, *Development and psychopathology*, 6, 215-229.

16. Manciaux, M., (1995)

17. (Block J. and J. Blok, 2002)

Подходът резилианс



Същност на подхода

Подходът резилианс е подход на първо място на изследване на ресурсите, на капацитетите, на факторите, на силните страни и пр. на хората и общностите, за да повишим познанието си.

Резилианс подходът дава концептуална рамка за изучаване и използване в работата ни на това, което помага, не на рисковите фактори, на проблемите, дава фокус върху справянето, силните страни при индивидуална работа, оценка на случай.

На следващо място, опирайки се на познанието, достигнато от проучване на способностите, капацитета, факторите, опорите и пр. на хората, групите, общностите, които са успели да се справят, въпреки тежки, трудни, травматични събития, обстоятелства, прежеждия и пр. бихме могли да развием познание за това как да осъществяваме практики, които биха допринесли за по-добра устойчивост на децата и младежите при среща с такива преживявания, повече механизми за справяне и продължаване напред, как да съдействаме за развитие на резилиантност у децата, като превенция на психо-социална патология. Тук не говорим само и единствено за намаляване на рисковите фактори, за превенция на насилието, травматичните преживявания, а по-скоро за създаване на опори, които биха ги направили по-устойчиви.

Резилианс подходът е също набор от познания за подкрепа (грижа, възпитание, социална работа, психотерапия) на деца и възрастни, които вече са преживели травматични събития.

Тези познания обхващат както отношенията между интервениращия и детето/възрастния, така и методи и техники за тази интервенция. Подходът за резилианс е подход на действие, на интервенция. насока за търсене на решения; различен начин за разглеждане на неразрешими проблеми; предлага области на възможна интервенция, в които могат да се намерят елементи на резилианс; възможната интервенция се гради на базата на конкретните потребности, ситуация.

Резилиансът е **еклектичен мултидисциплинарен и мултитеоретичен подход**, който отваря пространство за среща и дискусии на човешкото познание за хората, за групите, за общностите, за градовете дори¹⁸. Той е по-скоро подход, т.е. стремеж да се ползва натрупаното познание като се опираме на **някои ключови разбирания и не игнорира постигнатото в областта на познание от различни науки, както и от различни школи, теории, концепции.**

18. Roberge, A. Élaboration d'«une modèle d'» action pour la transformation des territoires urbaines en milieux de vie durable, résiliente et viables.2013, Université de Sherbrooke.

Познание за опори за резиланс

Подходът поставя връзката между детето и възрастния като ключова, и то връзка, която може да се определи на безусловно приемане на детето като човешко същество. За да бъде резилантно всяко дете има нужда от поне един възрастен, който да го приема такова каквото е, да уважава човешката му същност, разбирана като субектна.

Способността за привързване е изключително важна, тя може да бъде различна към двамата родители и тя е условие за създаване на връзки, включително интимни в по-късна възраст. Обичайно тази способност се изгражда от родителите. Подходът подчертава огромното значение на родното семейство и начина, по който то се отнася към детето, за неговата способност да се справя с кризисни ситуации. Семейството е базата, основата за развитие на детската личност, тя е това, което човек има предварително, без усилия и това имане, ако го има е богатство. Капацитет на хората и по-специално на детето се развива чрез връзките, опорите, социалната мрежа, способностите, уменията, талантите. Семействата, които имат трудности, които не застават на мястото на „достатъчно добрата родителска грижа“ имат нужда от подкрепа, от „споделяне на грижата за децата им“, не от заместване.

Ключово също е разбирането за капацитета на детето за мултипривързаност, т.е. разбирането, че детето може да развие повече от една връзки на привързаност, и те могат да бъдат източник на резиланс, ако родителят не е могъл да заеме това място. Недостигът на привързаност, може се опре на капацитета на детето за мултипривързаност. Трудностите в семейството, проявени като поведенчески трудности при детето, могат да намерят „изход“ през вписването в детската група, класа, приятелството, през връзката с учителя, срещата с изкуство и пр. В този контекст е разбирането договарянията, т.н. спогодби, или споделянето на грижата и отношението, които очертават резиланс значението на разширеното семейство, приемното семейство, на училището, на общността, на квартала. Във всички тях и чрез тях е намирането на опори за детето и после юношата. Юношата може да реорганизира своята привързаност, може да разшири своята афективна констелация към принадлежност и връзки, към сексуален избор и намиране на смисъл, които да доведат до резиланс.

Подходът резиланс, очертава значението на един друг възрастен, „наставник“ на резиланс. Наставникът е именно човек, който може да приеме детето такова каквото е, да уважава неговата личност на човешко същество и този наставник може да бъде близък, свещеник, учител, друг професионалист и пр.

Екипът от професионалисти, има важната задача да направи връзка на привързаност, и тогава може да бъде „тьютор“ на резиланс. Той придружава детето в неговото социално-психично израстване, координира и оценява ефекта на намесите и ги променя в посоката на потребностите на детето. В зависимост от възрастта на детето и неговите специфични нужди, грижите за справяне в училище, за професионално ориентиране, взаимоотношенията с другите, трудности в социализацията могат да се поделят в екипа с другите членове – психолози, социални работници, педагози. В действителност е важно присъствието на други специалисти в работата с детето по няколко причини. От една страна по този начин

се осигурява професионален отговор на нуждите на детето, което увеличава възможностите му за резиланс в по-късна възраст. Не по-малко важно е и разширяването на спектъра от срещи на детето с други хора, което увеличава възможностите за среща с резиланс-наставник, този друг, който приема детето такова каквото е, приема го като личност, не като жертва и по този начин му отваря друга житейска перспектива, но и който става „специален“ за детето, понякога без да си дава сметка за това.

Ключова теза на резиланс подхода е тази за *значението на опора на социалната мрежа*, т.е. не просто социалната среда, а връзките в нея.

Социалната мрежа участва в „остойностяването“ на човека и в този смисъл тя може да има силно компенсирателно влияние по отношение на обезценяващите влияния на други фактори. Социалната мрежа има значение за принадлежността на детето, юношата, възрастния човек към общността, квартала, града и пр. Резилансът ни помага да се върнем към смисъла на нещата, да се запитаме как се случи така, че има места, където училището, а вече и детската градина се превърнаха в места, несигурни, непривлекателни за децата, често възприемани от тях като заплашителни. Как стигнахме до там да местим едно дете от една детска градина в друга, защото „запращава сигурността на другите деца, или им пречи“? Как стана този подход вече „приемлив, нормален“ в началното училище? И може би ще ни позволи да се замислим как училището може да бъде сигурно място за всяко дете, и за нараненото също. Отговорът е прост – като го приеме като дете, като личност, а не само като ученик. Но изпълнението е трудно, изисква промяна на нагласата на възрастните – и родители и учители.

Отношение към детето, преживяло траматични събития

Следващо ключово разбиране, е приемането на човека, преживял тежка травма като личност, човешко същество, не като жертва, пациент, търсещ помощ, уязвим и пр. Необходимостта да подкрепим резиланса в човека, т.е. общият му капацитет за справяне, ни кара да го възприемем като субект, който гради своите отношения с другите, а не само като човек с проблеми, жертва на насилие.

Подходът приема човека *като многопластов*, за чието разбиране се опираме на познания от психологическите школи, системен, динамичен, поведенчески и пр., но и психо-социални, социологически, културни и етнокултурни подходи. В този смисъл подходът респектира сложността и комплексността в произхода на проблемите и трудностите на хората.

Ключово разбиране за насоки на търсената и подкрепяната промяна у човека е към **осмислянето, разбирането, приемането от него на преживяното; откриване и развиване на идентичност, на представа за себе си като за човек, който е повече от травмата, който има избор, който може бъде.**

Работата с травмата в този подход е по-скоро директна, т.е. тя се назовава, помага се на човека да я разбере, да „научи“ за емоциите, които я съпровождат, за последиците, които има за него самия. Особено важно е помагането да се открият ресурсите в справянето със травмата на самия човек, силни страни, които той вече е ползвал, но не си дава сметка за тях. При този подход принципът за работа със силните страни намира смисъл в разбиране-

то, че тези силни страни са индивидуални, че не става дума за противопоставяне на силни и слаби, а на способност всяка страна да бъде видяна и като силна. В такава ситуация неразрешимите проблеми придобиват друг нюанс, гледат се от друг ъгъл.

Резилианс **подходът поставя под силно съмнение т.н. неутралност на помагачия, разбрана като отсъствие на човешка близост и отношения, като акцентира върху разбирането ѝ като автентично отношение на безусловно приемане на другия, на конструктивна връзка, на отсъствие на оценяване и осъждане.** Така се легитимират връзките на различна близост, които възникват в процеса на помагане, без да се абсолютизират. С други думи отношението на помагане продължава да се базира на общото, но се признава възможността в определени случаи да възникне „специална“ човешка връзка, включена в професионалната, и тогава тя има шанса да бъде специален фактор за резилианс за човека в беда.

Резилианс базирани интервенции

Интервенционните модели обхващат превенцията, разбрана като „засилване на опорите на човека“ като подкрепа за добро родителство, промяна на институциите за деца, в помагачите служби и институции.

Става дума за понятията „*добро третиране/отношение*“ и понятието „*споделено или съвместно родителство*“, които ще бъдат разгледани като концептуализиращи социално-педагогическата интервенция.

Резилианс подходът артикулира понятия като привързаност, връзки, учене, констелации, идентичност, идентификация, ментализация, чрез които описва индивидуалните, групови и общностни процеси на справяне с житейските трудности при индивиди, групи и общности в риск. Това са процеси, които по-скоро описват промяната в хората, която специалистите се опитват да постигнат чрез различни интервенционни модели.

Тези интервенционни модели, разбрани като високо компетентни психопедагогически интервенции са основават на още две основни понятия, които са силно повлияни от резилианс подхода и впитат в себе си принципи и ценности, заедно с практики, подходи и методи на действие. Става дума за понятията „*добро третиране/отношение*“ и понятието „*споделено или съвместно родителство*“, които ще бъдат разгледани като концептуализиращи социално-педагогическата интервенция.

Доброто третиране

Промяна на целите – от превенция на малтретиране към „добро третиране/отношение“.

Това е значителна промяна, която обхваща (важно е да обхване) по-скоро практиката на грижа, възпитание, обучение, социално помагане/ социална работа. Тази промяна би следвало да е от превенция на малтретирането, каквато е закрилата например като същност на помагането, към подкрепа за повишаване на благосъстоянието на човека, който се нуждае от помощ. Това е промяна от концептуален характер, от идеологически характер.

Малтретиране, както и „доброто третиране“, са термини от 80-те години, като малтретиране обозначава набор от дейности, поведения на един човек към друг, които му причиняват страдание (психично, емоционално, физическо и пр.) Етимологията на *traite* идва от латинското *tractare*, което означава „да се грижа“, „да се занимавам“, „да държа в ръцете си“¹⁹.

Доброто отношение (*bienveillance*) като понятие и концепция е неологизъм, който се „противопоставя“ на малтретирането, тъй като било по-ефективно ако професионалните усилия бъдат насочени към осигуряване на добро третиране/отношение, отколкото към справяне с последиците от малтретирането. Нещо повече, поставя се въпросът дали липсата на малтретиране директно означава добро третиране.

Изключително трудно е да се дефинира²⁰ „доброто третиране“ и ако като отправна точка се възприемат семейните функции, типове семейства, типове възпитание и пр. би могло да се коментира също и от гледна точка на различните теории и школи за човешкото развитие и функциониране. „Простият факт, че думата (*bienveillance*) е навлязла в света на помагащите специалисти е сигнал за промяна на нагласите. Знае се, че малтретирането съществува, макар че вече се справяме по-добре. Знаем, че голямата част от родителите се справят по-скоро добре в тази трудна област (възпитанието на децата). Знаем, че желанието за възпитателна перфектност е опасна утопия. Става дума просто да разсъждаваме за начина да се отнасяме добре с децата си, така че да лимитираме щетите“. Такова мислене ни позволява да кажем, продължава Сирулник, че „доброто отношение не е не-малтретиране, като че ли е достатъчно да не измъчваме едно дете за да е добро третирането ни. Необходимо е да не се малтретира, но това е далеч от доброто третиране, ако е така, ще е достатъчно да оставим до детето пълн хладилник, добра телевизионна програма, хубави дрехи и му казваме всяка сутрин „довиждане“, за да се развива добре емоционално. Защото, говорейки за „златните лишения“²¹, не хладилникът, а другият е условие за съзряването на детето.

Доброто третиране – респект към потребностите на детето

Познаването, разбирането на специфичните потребности на отделното дете има ключово значение за доброто родителство, за избор на възпитателните практики, за намесите на различните професионалисти. В практиката на родителството, грижата, възпитанието, образованието, помагането разбирането на нуждите на детето, различаването им от желанията на децата предполага преход през житейските разбирания за желанията и потребностите към тяхното осмисляне през познанието.

Понякога във всички тези практики се не се разпознават, омаловажават се, не се разбират емоционалните потребности на детето. По-често в контекста на обичайната педагогика, се уважават постиженията, познанията, послушанието и материалната сигурност. Доколкото гарантирането на материалната, физическата сигурност на детето например е свързана с гаран-

19. Buissières - Dubourg, F., 2011; Cyrulnik, B., 2005

20. Gabel, M., F. Jesu, M. Mahciaux, 2000

21. Lemay, M., 1993

тиране на здравето и живота му, е естествено тези потребности да имат приоритетен характер. Центрирането обаче единствено към тях, подценяването на потребностите, свързани с психичното, с връзките, отношенията и пр., водят до намеси, които се преживяват от децата, дори като насилие.

Резилиансът като подход, респектиращ човешкото познание в неговото многообразие и противоречие се опитва да изследва и разбере от една страна, как функционира връзката потребност – травматично преживяване, като изоставяне, насилие, лишения, т.е. как човешкото същество „понася“ това драматично negliжиране, депривироване, дори изместване на именно специфичната, „човешка“ част от нашите потребности. Като живи същества, ние имаме същите или близки до потребностите на всички останали живи същества. Едновременно с това ние имаме потребности, които изглежда са специфични, присъщи само за хората. Не са нужни много познания и изследвания за да бъдем убедени, че ние, хората, имаме потребности да бъдем обичани, да бъдем с други хора, да се развиваме, да успяваме и пр. Изследователите на резилианса се опират на познанията на науката и практиката за последиците от не удовлетворяване на тези потребности, или на патологични механизми за тяхното удовлетворяване. Такива могат да бъдат любов през насилие, връзка през насилие и пр., или всичко, което често наричаме малтретиране.

Респектът означава на първо място разбиране и разпознаване на тези потребности, т.е. разбиране на специфичните (в зависимост от индивидуалните особености, възрастта, етапите а развитие и пр.) нужди, чрез които общите потребности се проявяват. Както вече беше казано, тук е една от големите трудности на помагачите специалисти.

Респектът също означава усилия за удовлетворяване на тези потребности. Доброто третиране допринася за конструирането на идентичността на детето, което е един комплексен и конфликтен процес, който извежда на сцената афективни, когнитивни, социални и идеологически съставни, или с други думи идентичността е формиране, включващо афективното вписване, интелектуалните постижения, социалната автономия и индивидуалната идеология²².

Афективните потребности на детето имат базисно значение и тяхното удовлетворяване или не има за резултат спецификата във вписването в семейството, групите на връстници, училище, общност и пр. Те изразяват нуждите на детето/човека от връзка с другите хора, различни като проява за различните хора, в различните периоди и етапи от живота. Има данни в изследвания и практики, които показват, че тези потребности за човешкото същество, особено в първите месеци от живота имат конституиращо значение за него²³.

Потребност от връзка с другия е първата проява на афективните потребности и се удовлетворява чрез първата връзка, привързаност и принадлежност на детето е към семейството, което поставя основите, корените на неговата идентичност. В крайна сметка родителството и ранното детство са свързани и тази концепция е сериозен обяснителен модел, който може да се ползва в работата на социалните работници и социалните възпитатели, особено когато подготвят родителите.

22. Pourtois, J.-P., H. Desmet, 2009

23. Bowlby R. Shpitz, Lacanq J.,Lakade, F., 1999

Привързаността²⁴, способността за връзки и нейното разбиране имат изключително влияние върху разбирането на механизмите, чрез които случващото се в ранното детство влияе върху живота на детето, юношата, възрастния. Децата със сигурна привързаност могат да създават връзки с приятели, с други възрастни, интимни връзки, по-късно родителски връзки и пр. децата. Децата с несигурна привързаност можем да видим най-често в бебешките домове, където те или проявяват т.н. „фалшив аутизъм“ – децата сякаш не се интересуват от никого, прекарват времето в равномерни, повтарящи се движения, удрят си главата и пр. Ако отново ползваме примера с институционализацията като тежка форма на проблеми в изграждането на привързаност, често виждаме при деца, настанени продължително в институции, да се „залепват“ към всеки възрастен, да правят бързи връзки и бързи раздели.

Резилианс подходът²⁵ задълбочава проучването на последиците от майчината депривация и без да я подценява, въвежда разбирането за мултипривързаност, т.е. за способността на децата да се възползват от своето обкръжение и да направят повече връзки. Резилианс подходът насочва, че „вътрешният модел“, създаден през ранното детство не е задължително непроменим. Действително първата връзка е много важна и е необходимо да се правят усилия за нейната подкрепа, но има и други възможности за подкрепа на промяна на този модел и това е юношеската възраст, която също е сензитивна за изграждане на връзки, т.е. за промяна на „вътрешния модел“. През юношеството има възможност да реструктурира привързаността, ако с младежа се изграждат конструктивни връзки от страна на възрастните. Това, което е много важно, когато се прави оценка на случая е да се идентифицират нуждите на детето, отнасящи се до неговите афективни потребности.

Потребността от приемане е сред афективните потребности чието удовлетворяване предполага доверие в детето, изразяване на обич, ясно разграничаване на неприемане на поведение от приемане на детето. Приемането на детето има значение за начина му на себевъзприемане, на представата му за себе си. Приемането има символичен смисъл в даването на име на детето, в посрещането му в семейството, добрите родители „безусловно“ приемат детето, неговата личност, човешката му същност. За детето е добре, ако и всяка друга грижа изразява безусловно приемане.

Потребност от инвестиране в детето, от отдаване на надежди, желания, мечти за него от родителите му (или тези, които ги заместват в ежедневните грижи) е всъщност потребността от това да бъдем важни за някого, и той да ни проектира в бъдещето. Това ни позволява и ние да се проектираме и да мечтаем за това бъдеще. Това е една ключова функция на родителството да отвори пространство за социалните цели и мечти на детето си. Разбира се детето може да приеме и осъществи тези проекти като свои, може да ги отхвърли и развие противоположни, може да ги реконструира според своите желания и потребности и ги превърне в свои, да ги разбере, приеме и изгради нови свои проекти и пр. Важно е, както твърдят много изследователи, да ги има тези проекти. Срещаме се с деца, които нямат свои проекти, които живеят ден за ден, които не се виждат в бъдещето, и най-често това са деца, изоставени от

24. Bowlby; Mary Ainsworth, 1996

25. Rutter, M, 1979; Sirulnyk, B., 2011

родителите си, или деца, които са малтретирани по друг начин от тях, деца, чиито родители са имали „лоши“ проекти за своите деца, или не са имали никакви.

Какво можем да направим за да подкрепим като професионалисти удовлетворяването на афективните му потребности?

Подготовка и подкрепа на родителите и другите структури, споделящи грижата за децата от 0-7 г., за значението на афективните потребности, за да бъдат “достатъчно добри родители”, да могат да говорят със своето дете, да го подкрепят в свободата му да твори и расте и пр. За възпитание и грижа насочени към стимулиране на спонтанността и креативността у детето в семейството, приемното семейство, детската ясла, приемен и пр. отказ от „традиционното“ възпитание, ориентирано към възпроизвеждане, изпълнение на задачи, стимулиране на послушание, т.е преминаване към психоаналитична педагогика²⁶. Подготовка и подкрепа на родители или грижещи се за юноши, преживели травматични събития..

Социално-педагогическа работа със семейства в риск за подкрепа на връзката на едно дете с двамата родители, за вписване на детето в роля, припознаване, поддържане на връзка с детето, дори когато не се отглежда от тях.

Директна работа с деца в риск за удовлетворяване на потребността от приемане и принадлежност чрез отношенията с възрастните, споделящи грижата за тях, или разширяване на афективната констелация, подкрепа на афективния щит²⁷, който осигурява разумен баланс между свобода и фрустрация, както отново ни насочва психоаналитичната педагогика. Включване на педагогика на проекта, стимулиране на проектирането на детето в бъдеще, тук ключово е постигането на ангажираност от страна детето със себе си, което отново минава през отношението със възрастните. Действието е резултат от ангажирането и то позволява на детето да види напред, започне да „планира“ себе си напред.

Когнитивни потребности – реализацията, постижения

Потребността от стимулиране се удовлетворява чрез стимулите, които детето получава от външния свят, от семейството си, общността и обществото като цяло. Развитието на детето се случва и през ученето, т.е. усвояването на нови познания, умения, опит, през тренирането, съпреживяването, имитацията и пр.и те са зависими от стимулите, които то получава в процеса на учене. И тук на първо място е връзката, която позволява идентификацията на детето, но освен нея, или заедно с нея, са важни и специфичните похвали, чрез които се „закрепва“ наученото, както и мотивацията за учене.

Преобладаване на позитивните стимули в практиката на учене на децата, също и на децата в риск (в къщи, детски градини, училище). Много често в родителското поведение преобладават негативните стимули и забрани. Когато дете от такова семейство не полу-

26. Pourtois, J.-P., H. Desmet, 2002

27. Cyrulink,B.2011

чава нужната му стимулация и извън семейството то не развива мотивация за успех. Това неудовлетворяване на потребността от стимулиране води да намаляване или изчезване на мотивацията за учене, което намалява постиженията, което пък още повече намалява мотивацията и детето все повече чупи играчките, „не иска“ да ходи на училище, става агресивно, преместват го и пр.

Потребност от експериментиране, съзидание, творчество при децата би следвало да се разглежда във връзка с удовлетворяване на техните емоционални потребности. Едно дете, което не е получило удовлетворение на нуждата си от връзка и сигурност, не е стимулирано да се учи непрекъснато, трудно проявява потребност от експериментиране. Но понякога именно творчеството отваря появата на другите потребности. Много често при депривирани емоционално деца, включването в артистични дейности подпомага един комплексен напредък в проявата на нуждите им и възможност за техен също така комплексен отговор.

Потребност от „придържане“, усилване, означава, че детето има потребност от усложняване на „задачите“, така че да усъвършенства капацитета си. Детето използва постигнатото за основа на едно следващо постижение, но за да се случи това има нужда от това да получава „задачи“ от т.н. „зона на близко развитие“²⁸ за да ги „реша“ то полага повече усилия от обикновено и постигането на успех носи по-голямо удовлетворение. По този начин се появява потребност от „решаване на все по-сложни задачи“. Обичайно тя се проявява като водеща още в края на ранното детство в резултат на добро родителство и успешни първи стъпки в социализацията на детето. Когато тези условия са други, когато има сериозно лишаване от удовлетворяване на предишните потребности, са необходими много усилия за преодоляване на последиците.

Децата, които са във риск от отпадане от училище, например, често изостават много в процеса на учене, за тях „задачите“ са в „зоната на много далечното развитие“ и те не могат по никакъв начин да ги решат. Едно дете, което не може да чете и пише, не е в състояние да подготви самостоятелно урок по география, каквито и старания да положи. То има нужда от помощ за да „навакса“, да преживее успех от ученето и едва след това може да се очаква, че ще положи самостоятелни усилия. Това е дълъг процес, зависещ от различни фактори, свързани отново с удовлетворяването на всички потребности на детето.

Как можем да съдействаме за удовлетворяване на когнитивните потребности на детето?

На първо място е т.н. роджърсианско мислене за ученето, или ученето на хуманистичната психология и педагогика, която приема възрастния като фасилитатор, улеснител и медиатор на ученето на детето, не като директно даващ знания. Както казва К.Роджърс, всеки човек има капацитет да учи и ученето е успешно, когато то е важно за учещия, когато включено в отношения, които водят до промяна в организацията самия себе си, те. когато учещият е приет, зачетен, въввлечен. Възрастният има автентично отношение към детето и към неговото учене. Всяка заплаха на това отношение е заплаха за ученето²⁹.

28. Vygotsky L.S., 1984

29. Rogers C., 1972

На следващо място, е важно да се отбележи активното учене, ученето в действие. Теорията на социалното учене дава добри ориентири за важноста децата да учат активно, и техники като съпреживяване, игра, ролеви игри, моделиране, трениране. Активните методи на учене имат ефект на въвличане, на индивидуализиране и подкрепят капацитета на всяко дете и човек.

Диференцираната педагогика и активната педагогика, като последващ отговор на потребностите е акцентът към развитие на познавателната диференциация, психологическата диференциация и социокултурната диференциация. Изключително важно е експериментирането във всяка възраст на човека. Тук ролята на възрастния също е по-скоро на медиатор и на дистрибутор на информация и на „дърпащ“ когнитивното развитие на детето³⁰.

Социални потребности – социална автономия

Доброто третиране означава приемане, обич, уважение, зачитане, учене и ясни, гъвкави, осмислени, договорени граници, правила, рамка.

Потребността от социална комуникация се проявява през нуждите на децата от комуникация в своята общност, които са специфични. Приятелството, различните групи, към които се опитват да принадлежат, групите по интереси и пр., съставляват социалната мрежа, в която човек функционира. Богатството на тази мрежа удовлетворява потребностите от общуване, чрез които детето намира своето място в общността. Социалният статус, социалните роли, социалните са важни за идентичността на детето. Когато правим оценка на социалните нужди е важно да проучим социалната комуникация, за да очертаем социалната мрежа, „социалната геносоциограма“³¹, както я наричат някои представители на системния подход, и която резиланс подходът успешно интегрира. Често се казва, че „детето си е такова“, не иска да общува, не иска да има приятели. Добре е да си даваме сметка, че то има потребност от социална комуникация и да открием в конкретния случай какво означава – отхвърляне от общността и групата, трудности в социалните умения, в уменията за общуване. Тъй като това е потребност, децата откриват удовлетворяването и в няколко конструктивни модели – включване в групи на по-големи, включване в групи с асоциални прояви, изолиране в света „интернет игрите“ или др.

Потребността от зачитане е директно свързана с удовлетворяването на предишната потребност. Детето не просто се нуждае от комуникация и включване в социални групи, то има потребност от социално зачитане, т.е. от позитивен статус. В този смисъл значението на детската градина, училището като мощни социални агенти за усещането на себестойността, е огромно. За съжаление, често децата в риск не са социално приети и това се отразява на изграждането на тяхната идентичност.

Потребността от структуриране, от граници е също важна в план идентичност, и в план цялостно развитие на детето. Детето има нужда от структура и граници, човекът има нужда от тях през целия си живот. Те правят живота ни предвидим и сигурен. Правилата и нормите,

30. Pourtois, J.-P., H. Desmet, 2002

31. Шютценбергер, А.А, 2014

които очертават различните граници при социалното взаимодействие трябва да носят този смисъл. Често при децата границите се поставят безусловно, безкритично, без респект към личността на детето и то не разбира смисъла им на сигурност, а ги приема като натиск, насочен срещу него. Липсата на правила също е малтретиране, което не зачита детето и му пречи да се развива.

За да се идентифицира по един подходящ, позитивен, проактивен начин детето има нужда от любов и от граници.

Как може да съдействаме за удовлетворяване на социалните потребности?

Комуникацията с децата е сфера, в която родителите, и възрастните имат какво да учат и развиват.

Педагогиката на общуването, възпитанието в общуване надхвърля ученето и отново е функция на отношенията и връзките. В този смисъл от социално-педагогическа гледна точка е важно да се подкрепи промяната в комуникацията между деца и възрастни и да се осмисли значението на комуникацията за влизане на човека в социалното.

Социалното може да бъде подкрепящо, приемащо, отварящо място, вписващо в роли и функции, които правят човека реализиращ се и успешен.

Социалното може да унижаващо, унищожавашо, смазващо. Ангажимент на професионалистите е помогнат на родителите така че, те/техните заместници, близки да наситят „преходните епизоди“ в живота на детето, така че то да може да понесе фрустрацията, да интегрира правилата в своя вътрешна рамка на свобода и автономност, на себе зачитане и зачитане на другите. Тези епизоди са индивидуални, уникални, достъпни отново през отношението, през придружаването, през уважението и зачитането на личността на детето, приемането му като субект, а не на „празна дъска“.

Духовните потребности, потребност от идеология са потребностите от Добро, от истинско, от красиво

Представите за добро и лошо, за правилно и неправилно, за красиво и некрасиво формират вътрешната идеология, вътрешната етика и ценности на детето. Това се случва през отношенията в семейството, но не толкова през поучаването, наставляването, а по-скоро през отношенията, връзките, ученето, постиженията.

Всеки човек има такива потребности, но тяхното удовлетворяване е обвързано с предишните, по един базов начин. Идеологическите измерения обхващат сферата на ценностите, които се отразяват в отговорите на афективните, когнитивните и социалните потребности на детето.

“

„В заключение, в практичен възпитателен план, доброто третиране е свързано с конструирането на идентичността на детето, която изглежда многоформена, изглежда важно да се фаворизира множествена идентичност; поради това родителите и възпитателите е добре да се стараят да развият противопоставени перспективи: зависимост (родство, традиции, принадлежност), независимост (самостоятелност, иновативност); социална адаптация и индивидуална реализация; търсене на активен отговор на нуждите или пасивно приемане на афектация или стимулация; привързаност към родителите, привързаност към връстниците. Същевременно, възпитанието би трябвало да едновременно да манифестира доверие и нежност, любов и структуриране, зачитане и приятелство. И накрая, е важно да се знае, че платформа на идентичността са привързаността и инвестирането“.³²



32. Pourtois, J.-P., H. Desmet, 2002

Добро третиране в училище



Защо е необходимо да говорим за добро третиране на децата в училище?

Терминът *bienveillance*, навлиза чрез ценностите на професионалната етика в помагачите професии и в други сфери на „работа“ с хора. Като алтернатива на термина малтретиране, доброто третиране обозначава един подход на хуманизиране на хуманитарната сфера на третиране, поради което е много свързван като концепция с хуманистичното възпитание и обучение и хуманистичната клиент центрирана терапия и консултиране.³³ Естествено този термин се съотнася към третирането на хората в различните институции, призвани да изпълняват възпитание, превъзпитание, грижи, социални услуги, здравни услуги и пр. Той навлиза заедно с термините грижа, благосъстояние, като има тенденция да се осмисля и артикулира и през „достатъчно доброто отношение“.³⁴

Едно от важните допускания е, че тези институции могат да бъдат малтретиращи, което ориентира изследвания и професионални дискусии.

Като резултат от такива дискусии се търсят различни подходи, програми³⁵ за подкрепа на резиланса в училищата, например.

През последното десетилетие, терминът *bienveillance* много често обозначава стандартите за качество, като набор от норми. Въвеждането на норми и стандарти не се приема еднозначно, тъй като от една страна разширяването на обхвата и поставянето на ясни норми е една превенция срещу малтретирането, но от друга – може да намали творчеството, субективността на отношенията³⁶, да ориентира работата към доказване на изпълнение на нормите, не към добруването на хората.

Като сфера на отношения между хората, обучението и образованието също стават обект на анализ в отношението малтретиране – добро третиране, или на стандарти за качество на отношенията в училище.

Образованието и правата на детето са първият стимул за тази дискусия в много страни в Европа след ратифицирането на Конвенция за правата на детето на ООН. Необходимостта да се преосмисли образователната дейност, обучението и възпитанието в училище през погледа на спазване на правата на детето въведе и промяната в използваната терминология – добро третиране, най-добър интерес на детето, образователни услуги. Връзката между права на хора и услуги, които да отговарят на техните потребности е видима.

Понякога подходът за преосмисляне на обучението и възпитанието през правата на детето е доста противоречив, луташ се между некомпетентността и подценяването. Понякога задължителната фраза след споменаване за права на детето в педагогически общности на всички нива е споменаване на важността и на задълженията и отговорностите на децата. Този твър-

33. Rogers, C., 1972

34. По аналогия с разбирането за „достатъчно добрата майка“ на Д. Уиникът.

35. Hart, A. Resilience approaches to supporting young people's mental health, University of Briton, 2015

36. Rouzel, J., 2014

де опростенчески подход към темата за правата на детето е по-разпространен, отколкото претенциите ни за цивилизованост предполагат. Най-често лансирането на връзката права – задължения се дължи на непознаване на залегналите в КПД права и принципа за най-добър интерес на детето, в противен случай щеше да е ясно, че употребата е от различен порядък. Правата на детето на живот, на живот в семейна среда, на достъп до здравеопазване, образование и пр., няма как да бъдат интерпретирани и в контекста на задължения, тъй като гарантирането на тези права зависи от възрастните.

Необходимост от дискусия за малтретиране – Добро третиране в училище

На пръв поглед обяснението за такава необходимост е може би защото в училище съществуват *много проблеми*, които често се дискутират на обществено, политическо, по-рядко на професионално методическо и организационно ниво. На политическо ниво все по-често се поставят въпросите за **ниското качество на образованието, за липсата на връзка между познанията в учебните заведения и „изискванията“ на живота.**

В общественото пространство образът на ученика е все по-дискредитиран, все повече данни за все по-малки деца, които бягат от училище, имат неприемливо поведение. Все повече се поставят проблемите за *„отчуждението“ на децата от училището, от „ценностите“*, за тяхната конфронтация с учителите, проблемите за насилието между децата, неангажираността на родителите.

В тази ситуация, учудващото е че, са твърде малко са данните за *саморефлексия* върху ситуацията от страна на училището. Повечето проблеми се адресират към децата, родителите, обществото. На различни форуми по проблемите на отпадането на деца от училище причините никога не се свързват с училището, с начина, по който там се „третират“ децата. Сякаш предварително е ясно, че училището, обучението, учителите са добри и правят всичко възможно, но децата днес са други, не се интересуват от нищо, родителите не се интересуват, обществото не зачита труда на учителите, политиката не им осигурява достойно възнаграждение и пр.

Без да подценявам всички тези причини, ми се иска да поговорим за „причината училище“. Да ли е „добро третирането“ или това, което приемаме за изначално добро е всъщност малтретиране?

Доброто третиране всъщност е отговор на необходимостта от психо-педагогическа „нормализация“. Педагогиката на послушанието и дисциплината твърде дълго се приема като единствената педагогика. Каквито и творчески подходи и иновации да се обсъждат, те не излизат от рамките на водещата парадигма за училището като място за въздействие от страна на „правилните“ възрастни към все още „неправилните“ деца, чиято мисия е да ги доведе до „правилни възрастни“, по „единствения правилен начин“, чрез обучение.

В действителност педагогиката, науките за възпитанието и обучението са развили познания за детето и смисъла на връзките му с възрастните в процеса на неговото развитие, които далеч надхвърлят този опростен модел.

Поставянето на проблемите на доброто третиране в училище може да се разглежда в контекста на едно връщане към смисъла и целите на училището, към рефлексия за действителната роля на учителите и училището в живота на едно дете. Поставянето на този въпрос може би ще постави въпроса за педагогиката и нейното развитие у нас.

Доброто „третиране“ на детето най-общо съчетава уважение и граници. То е отношение на уважение към неговите потребности, зачитане на неговото достойнство, гарантиране на правата му, подкрепа на неговата автономия и субектност в условия на ясни, смислени, гъвкави рамки.

Малтретиране в училище – феноменът институционално малтретиране

Феноменът институционално малтретиране е интересен феномен, чието съществуване не би могло да се оспорва. Отсъствието на респект към потребностите на хората, от страна на различните обществени институции, включително училището, неспазването на правата на отделния човек, злоупотребата с реалната власт, както и наличието на твърде много ограничения, изисквания, забрани към потребителите са сред най-ясните признаци за малтретиране.

Твърде често срещана проява на феномена малтретиране е адресирането на всички трудности, проблеми, неуспехи към потребителите.

Институцията е правилната във взаимодействието, грешките са при клиентите, ползвателите и в този контекст промените трябва да се търсят в тях. Училището като образователна услуга има сериозни проблеми като неграмотност сред децата след завършване на началното училище, има твърде голям относителен дял на деца, които отпадат от училище, и пр. От друга страна, няма професионална рефлексия за осмисляне на причините в самата услуга, вероятно защото тя не се мисли като услуга и в битуването ѝ като тоталитарна институция не се предполага осмисляне на своята дейност, а на властта и нейното поддържане.

Училището, в традиционната му форма носи много белези на тоталитарна институция – наличието на места на оценка на входа на началното училище; колективният педагогически модел на работа, при който интересите на групата са над тези на индивида; инструментализирането на децата като обект и средство за изпълнение на създадени без тях и техните родители планове, програми; правила, правилници, определени от институцията без участието на децата и техните семейства, практически закрепени прояви на психическо насилие и пасивно negliжиране към различните деца, прояви на насилие между децата, манипулиране на родителите срещу отделни деца, които не се вписват в нормата и други.

Училищният персонал би могъл да има голям принос в малтретирането, както поради авторитарни традиции на отношения, които трудно се променят, така и по един парадоксален начин в самия недостиг на компетентност, което се отнася до подготовката на учителите, на директорите, на педагогическите специалисти. Липсата на достатъчно добре квалифициран персонал, който може да развива една активна методика на обучението, вътрешните правила и организация на обучението, определят малко или повече „добрата среда“ за превръщане на осъждането, саркастичните вербални обиди, подигравки, заплахи, злоупотреба с власт и други, в характеристика на училищната среда. Същите тези „педагози“ се случва да смятат за напълно професионално и естествено да определят оценяването на постиженията през поведението и да „дадат“ на послушното дете, а пък да „отнемат“ от детето с неприемливо за тях поведение.

Белезите на психично насилие от страна на някои учители не се разпознават като такива, често се приемат като естествена последица от трудностите в обучението на „днешните деца“, и контактите с „днешните родители“, като определението „днешни“ носи изцяло негативен смисъл. Днешните деца не уважават учителя по презумпция, а в зависимост от неговата личност и отношение към тях. Често учителите ги определят като „глезени“, което най-често означава, че имат определени желания, не приемат всички правила безусловно и пр.

Неразбиране на потребностите на децата е много видим проблем.

Ако наистина днешните деца и техните семейства са различни, то не следва ли и училището да е различно, съобразено с тази различност, каквато е една услуга? Наистина има очакване за изцяло нагаждане на учениците към училището, което на фона на развитие на науките за обучение и възпитание в световен мащаб изглежда меко казано некомпетентно. Често зад тези характеристики се крие непознаване на проявите на развитие на детето, и недостиг на знания и на умения за предефиниране на „трудното поведение“ като проява на трудности, травматични събития, които пораждаат тревога, безпокойство, страх, и които детето не може да изрази по друг начин.

Лично приемане на поведенчески трудности при децата и използване на властта в отношенията с децата и родителите е също по-скоро позната практика.

На мястото на разбиране на това, което детето „казва“ с поведението си идва реакция на „лично приемане“ от страна на учителя. „Воюването“ на учители с деца е сякаш нещо съществуващо, макар и войната да е неравна и да е ясно, кой ще е жертвата. Дори когато в крайна сметка детето или тийнейджърът реагират с агресия към учителя, пак жертвата е детето. В учителя и в училището е цялата власт да дадат рамката на отношенията, да определят правилата и когато те са въвели правото на по-силния, не бива да се оплакват, че някое от децата е действало чрез това право.

Това, което „определя дали една институция е тоталитарна или щедра, са правилата, правилниците³⁷ за нейното функциониране.

При тоталитарните институции обикновено преобладават забраняващи, ограничаващи, едностранчиви правила и норми. Те подробно описват какво потребителите на техните услуги не могат да правят, какво са длъжни да правят и какви са последиците, ако има нарушения. За сметка на това, по отношение на институцията преобладават правомощията и отсъстват задължения. Съдържанието на правилата отразява недвусмислено интересите на институцията и на нейните служители. Достатъчно е да се погледне например един график на времето, в което родителите могат да посетят някой учител за да се види чии интереси отразяват тези правила. Обикновено посоченото време е по средата на деня, когато учителят има свободен час, което е и единственият аргумент. Обяснението е „Ако искат, ще намерят начин да дойдат“. Важно е също как се определят тези правила³⁸ – само от институцията или с участието на ползвателите на нейните услуги, тези правила за всички ли важат или само за децата? Обикновено тоталитарната институция ги определя сама и чрез тях упражнява своята власт.

Наличието или отсъствието на жалби също може да е признак за тоталитарна институция. В тоталитарната институция обикновено няма жалби. Интересно би било да се види статистика за жалби от училищата, от детските градини, от учителите.

Малтретираща също може да бъде и самата организацията на обучението, нейната неадаптираност към индивидуалния темп на учене на децата, класовете с голям брой ученици, материалните условия, отсъствието на учители и пр., все по-очевидната пропаст между съвременното познание, което се развива изключително динамично и непроменените форми и методи на учене от преди повече от петдесет години в повечето училища и в повечето класове.

Малтретиране на „различните“ деца, пасивно неглижиране, е явление, съществуващо в образователните институции. Става дума за малтретирането на различните деца, децата с увреждания, децата в социален риск, деца с поведенчески трудности и пр.. Тези деца са особено уязвими за малтретиране. Те много често стават обект на т.н. пасивно неглижиране.³⁹ Пасивното неглижиране се проявява в липса на очакване на постижения от тези деца, липса на интерес и респект към специфичните потребности на детето, в липса на специални усилия за информиране на детето, за вписването му в групата, недостиг на комуникация с него и други. Пасивното неглижиране на тези деца има ефект на:

- увеличаване или некомпенсиране на когнитивните и емоционални трудности;
- продължаващо изоставане в ученето, което в се отразява на мотивацията за учене;
- аутсайдер в групата на връстниците;
- ниска самооценка и липса на самоуважение;

37. Cirulnyk, B. 2001

38. Например в новосъздадените обществени съвети към училищата, според изискванията на ЗПУО, родителите участват със съвещателен глас, което е решено от училището, без тяхното участие и така се елиминира и бъдещото им участие. б.а.

39. Pouhet., A., 2014

- проблеми в поведението;
- отпадане от училище.

С проявите на трудности в поведението пасивното negliжиране често е замествано от активно negliжиране. Тези последици могат да се видят при повечето деца в риск.

Една от най-тежките прояви на малтретиране на „различните“ деца е мобилизирането на всички срещу тях.

Манипулирането на деца и родители е драстична проява на малтретиране на „различните“ деца. Има твърде много случаи на местене на „хиперактивни“ деца от едно училище в друго с „пълната“ подкрепа на родителите на другите деца, на децата от класа и училището.

Разпознаването на феномена институционално малтретиране в училище, приемането на факта, че то съществува е първата стъпка към неговото „заменяне“ с добро третиране. Обвинителното отношение към всякакво поставяне на обсъждане на този проблем в професионалната сфера е част и проява на самия феномен и затруднява неговото решаване. Няма как да се опитваме да се справим, ако твърдим, че няма такъв проблем. Неприемането на този проблем като съществуващ е и защитна реакция в една обвинително-отбранителна комуникация, характерна за ниските нива на компетентност по професионални проблеми.

Би трябвало да сме наясно, че при всяка реална власт има риск от малтретиране и представителите на тази власт е добре да полагат усилия да управляват този риск.

Рискът при различните деца се засилва от някои особености на ситуацията в българското училище като:

- непознаване на особеностите на децата в риск и тяхното поведение, неподготвеност да различават проявите на психично страдание зад различните поведения. По-скоро неприемливите поведения на детето се приемат лично и се отговаря лично;
- претовареност на учителите, в същото време едно такова дете иска индивидуален подход години, т.е. индивидуализиране на подхода продължително време, а не индивидуален подход. Това означава сериозно задълбочено проучване на психо-педагогическите ресурси и дефицити на детето;
- необходимост от повече техники и подходи за включване на децата с трудности, което изисква повече ресурси. Не е достатъчно да се предложи ресурсен учител, има нужда от промяна на методиката на учене за всички деца;
- няма дискусии, изначално се приема, че учителят е прав и добър и темата е табу.

Важно е да приемем, че училището може и често е малтретиращо. За да го направим е необходимо да се опитаме да излезем от обвинително-защитния модел на комуникация и взаимодействие и на негово място да поставим професионализма.

Малтретирането в отношенията между хората обикновено предполага отношения на връзка, означава лошо третиране. Лошо третиране предполага, някаква форма на насилие – физическо, психическо, сексуално или negliжиране на човека и неговите потребности.

В този смисъл малтретирането обикновено е проява на властта в отношенията. Ако говорим за професионална връзка на малтретиране, означава, че говорим за малтретиране от страна на професионалиста, на екипа, на институцията. В тях е властта да определят характера на отношенията и рамките, правилата, границите, в които те се развиват. Когато учителите твърдят, че са малтретирани от децата или от техните родители в повечето случаи възникват много въпроси за рамката на отношенията, която е поставена от училището, от учителите и ако тя допуска насилие в отношенията изначално, кой всъщност е малтретиращият? Отговорността за третирането, добро или лошо е в този, който има властта да определя отношенията. В крайна сметка именно третирането, било то помощ, грижа, възпитание е основата на професионалното отношение, но от „страната“ на професионалистите.

Наличието на насилие и конфликти между децата е и симптом и проява малтретирането в училище и много често учителите и директорите не могат да се справят с тях. Насилието се обяснява със семейното възпитание и обикновено се търсят прости отговори на сложни проблеми. Децата възпроизвеждат начините на действие на възрастните и сякаш е ясно, че на насилието се отговаря с насилие, правото е на страната на по-силния. „Лошото дете“ пораства като „лош юноша“ и този лош юноша може да избере да бъде силният. Училищният тормоз успешно вирее в тази нормативна среда.

Една от ситуациите, в които има прояви на насилие между децата е в случаите на negliжиране към тях от страна на възрастните, заедно с липса на ясни и осмислени правила и граници, има противоречиво прилагане на противоречиви норми, нормите не предполагат отговорност у децата. Това е ситуация на незаинтересованост или привидна заинтересованост от страна на възрастните към нуждите на децата, което по същество е negliжиране. Привидната заинтересованост може да функционира като „приятелство“, фамилиарничене, липса на дистанция, привилегироване, всепозволеност и пр. в тези случаи възрастните се интересуват от своята „популярност“, предпазват се от действително отношение на възрастен с дете, което не предполага всепозволеност. В рамките на подобен тип отношение са възможни прояви на т.н. „малтретиране“ от страна на децата. Липсата на ясни правила и граници провокира тяхната проба по един деструктивен начин.

При наличие на отношение на свръх дисциплина, на твърди, непроменими и много често лишени от смисъл извън този на властта, правила. В тази ситуация отношението към децата е на незачитане и неуважение, съзнателно „мачкане“ за да е ясно кой командва. Насилието между децата е по-скоро резултат от йерархизиране и на детските групи чрез използване на по-големите, най-често, за да „помагат“ при поддържане на дисциплината при по-малките.

Принципи за добро третиране в училище



Има необходимост най-малко от обсъждане на темата какво означава „достатъчно добро третиране“, от проучване на добри практики за добро третиране в училище.

Стартирането на такава дискусия може да отвори поле за творчество, търсене и в крайна сметка до промяна, в която самото училище е субект.

Особено важно е да дискутираме обучението и възпитанието като процеси на отношение между възрастен и дете и да се опитаме да гледаме този процес от гледната точка на детето.

Доброто третиране на едно дете от възрастните по-скоро ще доведе до това детето един ден да бъде един възрастен, който третира добре децата, на първо място своите. Отношенията възпитават повече, или поне толкова, колкото и ученето и учителят ще е добре да си дава сметка за това.

Правилата и принципите на доброто третиране се развиват върху ценностите на правата на човека, демократизацията, уважение към човешките потребности, разбиране на значението на училището за цялостното „ставане“ на личността на детето. от сериозна дискусия и намиране на нови решения се нуждае разбирането на индивидуалното право на едно дете, като не по-малко важно от колективното.

Доброто третиране приема силните страни и ресурсите у детето и неговата среда, като водещи в педагогическата практика в училище.

Изследванията на факторите за резиланс показват огромното значение на училището и особено на връзката дете с учител, които могат дори да „застанат на мястото“ на липсващата символична духовна връзка в най-близкото обкръжение на детето.

Училището, като основен актьор в социалната мрежа на детето участва в „остойностяването“ на човека и в този смисъл тя може да има силно компенсиращо влияние по отношение на обезценяващите влияния на други фактори.

Резилансът подходът очертава значението на т.н. социална мрежа, която е опора в живота на детето.

Училището е основно поле и фактор в удовлетворяване на всички потребности на децата. Чрез училището, ученето, училищният живот във възрастта 7-18 г. се удовлетворяват в голяма степен всички потребности на детето. Потребността от приемане и принадлежност вече се проявяват като нужда от приемане от връстниците, от класа и принадлежността към тях заема все по-голямо място при изграждане на представата за себе си. Именно чрез принадлежността към класа, училището в най-голяма степен се развива и принадлежността към квартала, града, страната и пр.

Потребността на детето от реализация, участие изцяло преминава през ученето и справянето в училище.

Особено важно е дали училището инвестира бъдещето на детето, или по друг начин казано дали очаква постижения от него. Често поведението на училището може да се интерпретира като очакване не на постижения, а на грешки. Сякаш стремежът е не да се научи, а да се оцени. При очакване за постижения мотивацията за учене прогресира, при очакване на грешки страхът и нежеланието за учене набират скорост. Няма друг критерии, с такова значение за детето за определяне на мястото му сред другите, каквото е справянето с ученето. Стимулирането и удовлетворяване на когнитивните потребности „дърпат“ детето към израстването и зрелостта.

Представите за добро и лошо, красиво и грозно, правилно и неправилно се изграждат с огромното влияние на училището, независимо дали иска или не.

Възпитаването в духовни ценности се случва през отношенията в семейството, в училището, чрез срещите с изкуството, не през преподаването и морализаторстването.

Училището би трябвало да бъде дружелюбно към детето място. Резилианс подходът ни помага да се върнем към смисъла на училището, ученето, вписването в групата на връстниците, т.е. училището не само като образователна институция, но като място за живот на детето. Струва си да се запитаме как се случи така, че училището, а вече и детската градина се превърнаха в места, несигурни, непривлекателни за децата, често възприемани от тях като заплашителни. Как се случва така, че тръгналият с радост на училище първокласник, още през втория срок вече гледа на ходенето на училище като на нещо непривлекателно? Защо има все повече случаи на деца, които отказват да ходят на училище?

Доброто третиране в училище е най-добрата превенция на насилието и малтретирането в училище, както към децата така и между тях.

Този принцип помага да се отдръпнем от говореното и мисленето как да се справим с агресията, неприемливото поведение, тормоза в училище. За да се случи това е важно да мислим и говорим за това как в училище отношенията да се подобрят, децата да се чувстват сигурни и приети, атмосферата да е дружелюбна и ведра, как да се решават конфликтите по конструктивен и безопасен начин, с други думи как да се постигне „добро отношение или добро третиране“?

**Какво
означава
добро
третиране
в училище?**



Добро управление

Доброто третиране обхваща всички сфери на отношения в училище и ще се опитаме да го разгледаме като концепция при доброто управление, отношенията учител и ученик, партньорството с родителите, методиката на обучение, участието на децата. Доброто управление е свързано с готовността на училището да посрещне на детето и търсене на непрекъснато повишаване на готовността на училището за нуждите на децата, които идват. Смятаме, че това е съществена промяна от непрекъснатото дискутиране дали децата са готови за училище, училището да прегледа своята готовност за днешните деца. Училището има специална политика на училището за добро третиране, която цели превръщането му в сигурно и дружелюбно за детето място.

На първо място е важно училищното ръководство, учителите да поискат да въведат стандарти за добро третиране, да наблюдават и оценяват постигнатото, да търсят възможности за подобряване. Въвличането на останалите партньори е част от доброто третиране.

Доброто управление изисква периодичен анализ и оценка на ситуацията и на третирането в училище, има ли общо разбиране за това? Дали наистина всички дейности в училище за насочени към доброто третиране? Кой са хората, ресурсите по този въпрос в училище и извън него? Дали всеки от своето място съдейства за да се установи климат на добро третиране и превенция на насилието? Как участват деца и родителите?⁴⁰ Важно е да се прави такъв периодичен анализ и оценка, които да бъдат основа за управление на училището.

Училището планира смислово дейности за постигане на добро третиране. Доброто управление се основава на ясни цели, основани на добър анализ на потребностите на хората, които ползват услугата училище, т.е. децата и техните семейства.

Доброто управление също предполага участие на тези потребители в управлението, т.е. договаряне на отношенията и взаимодействието между възрастните, договаряне, което отчита най-добрия интерес на детето. Доброто управление предполага смислово планиране на дейности, основани на оценката, осигуряващи необходимата промяна в организацията на обучението, подготовката на учителите, кариерното развитие, подкрепата на учителите.

Училището има правила, правилници, разпоредби ориентирани към най-добрия интерес на детето и гарантиране на правото на образование на всяко дете.

Правилниците, процедурите, разпоредите в училище се основават на разбирането, че училището е услуга за децата, която се реализира в партньорство с техните родители и други институции. Правата на децата и преди всичко правото на всяко дете на достъп до качествено образование са фундамент на правилниците, процедурите, правилата и пр. Те осигуряват

40. Bienveillance a l'ecole, 2013

отворен достъп на всяко дете, независимо от възраст, етническа принадлежност, здравно, социално и пр. състояние. Обикновено се казва, че по закон всички деца имат право на образование и това е достатъчно, но практиката показва необходимост от въвеждане на гъвкави, смислени механизми и форми за прилагане на законовите разпоредби. Твърде опростенческо е да се смята, че ако искат, законът го позволява.

Училището има ясни процедури за информиране на децата и техните семейства за правата на детето и начините за гарантирането им в училище.

В съдържанието на правилата, правилниците, разпоредбите в училище има превес на права над забрани и задължения, ясни ангажменти на училището, учителите.

Доброто третиране изисква наемане на компетентни специалисти, непрекъснато обучение и подкрепа на учителите.

Доброто управление предполага ясни процедури за подбор и кариерно развитие на персонала в училище. Училището е добре да разполага с профил на компетенциите на учителите, който съдържа компетенции за добро третиране. Кариерното развитие да е обвързано с повишаване на компетенциите на учителите в резултат на обучения, самоусъвършенстване за повишаване на компетенциите си за добро третиране.

Учителите би трябвало да имат гарантирано право на участие в обучения, които повишават компетенциите им за добро третиране. В обученията е необходимо да се включват теми, които са насочени към развитие на познания и умения за мултидисциплинарен, мултиинституционален и интегриран подход за гарантиране на правото на образование на децата.

Много е важно също учителите **да получават професионална подкрепа за посрещане на трудностите на професията, свързани с доброто третиране.** Учителите имат нужда от педагогическа супервизия и интервизия. Тези форми на професионална подкрепа би трябвало да отворят пространство за дискутиране на трудностите извън осъждаща и контролираща среда на работа. Тези форми би трябвало да станат среда за професионална рефлексия и само рефлексия върху педагогическото отношение учител и ученик, дете и възрастен и смисъла на това отношение, върху подходите, методите, средствата на учителя за изграждане и поддържане на това отношение. Тези форми могат да бъдат място за споделяне на преживявания, емоции, притеснения, горчивина, разочарование и пр., където те ще бъдат посрещнати без осъждане и морализаторстване. Обикновено това има ефект на по-добро разбиране и приемане на емоциите, преживяванията и поведението на децата.

Достатъчно добро отношение на учителите към детето

Училището следва да има Етичен кодекс за добро отношение, който включва ценности, норми, правила за отношенията към децата, към техните семейства и близки. Този етичен кодекс следва да е достояние на всички и да се предвиждат ясни форми на превенция на нарушенията на приетите правила.

Доброто третиране на първо място е отношение, основано на концепция за приемане на детето като субект, като човек, който се развива. Позитивното приемане е първото условие за добро третиране. Детето има емоционални, когнитивни, духовни, социални потребности, от чието удовлетворяване зависи неговото развитие. Доброто третиране на детето изисква да приемаме като дете преди всичко, т.е. малък човек, който е в развитие и наистина има значение от какво се нуждае като дете, в зависимост от живота му дотук, от спецификата на нуждите му, основани на общите потребности.

Доброто третиране е индивидуализираното третиране, което означава разпознаване на спецификата на всички потребности на детето и съобразяване на отношението и ученето с тях. Особено важното тук е че става дума за набор от потребности, които са свързани, понякога драматично. Не би могло да има добро третиране, ако се респектира само една от тези потребности, например когнитивните потребности. Детето като личност има набор от потребности, и всички те изискват респект, ако искаме да говорим за добро третиране.

ДА!

Добра практика – Индивидуална диагностика и оценка на всяко дете

Диагностика и индивидуална оценка на силните страни и ресурсите, трудностите и нуждите на всяко дете. Учителите са обучени да правят такава психо-педагогическа оценка, като в помощ им е училищен психолог или съветник. Оценката се изработва всяка учебна година и подпомага учителите да улеснят ученето на детето, като се опират на неговите ресурси. Работи с в мултиинституционален подход и мрежа, така че когато е необходимо, при деца в риск например, се търси партньорство с други институции или услуги – здравни, социални, както за детето, така и за семейството.

Доброто третиране е в очакване на постижения от всяко дете. Училището е място за детето и то би трябвало да очаква всяко дете да бъде научено на това, което му трябва за собствения му живот. Училището има огромна роля в самоостойностяването на детето и е важно да очаква, че всяко дете ще постигне прогрес в съответствие със своите потребности и ресурси, а не само в съответствие със стандартите. Ако училището приеме, че всяко дете има ресурси, то ще приеме за свой професионален ангажимент да ги открие, развие, и мобилизира в най-добрия интерес на детето.

Доброто третиране предполага партньорство и договаряне със семейството или заместващите го, т.е. училището има ясни процедури за участие на родителите и децата при изготвяне и приемане на правилата, правилници, разпоредби в училище.

ДА!

Добра практика – договор между училището и родители

В договора съвместно се определят рамките на отношенията, ангажиментите на едната и другата страна. Договорът има професионална стойност за привличане на родителите за партньорство. Съдържа описание на отношенията, които ще осигурят взаимодействието в името на най-доброто за детето.

Доброто отношение на учителите предполага приемане на историята на детето, на неговото семейство или заместници. Приемане означава уважение, недискредитиране и зачитане на достойнството на детето и неговото семейство от учителите и училището. Приемането се проявява както в поведението, така и в начина на говорене.

Доброто отношение предполага конфиденциалност в отношенията с детето и със семейството му. Придобитата по професионален начин информация се използва само за професионални цели по легитимен начин. Професионалният език на учителите изключва подигравки, сарказъм, обиди, осъждания както към детето, така и към неговото семейство.

Доброто третиране предполага наличие на специални усилия за учене, очакване на постижения, включване в класа и училището на децата в риск, разпознава белезите от травматични събития в неговото поведение. Зад появите на изолация, агресия, арогантност и пр., учителят може да разпознае детското страдание, което то не е в състояние да облече в думи и по тази причина го изразява в поведението си.

Училището трябва да има специални процедури, правила, форми и дейности за превенция на отпадане на децата от училище, които са основани на интегриран мултидисциплинарен и мултиинституционален подход.

ДА!

Добра практика – Между институционален механизъм за превенция на отпадането от училище на местно ниво

Разработеният механизъм е резултат от съвместна работа на директори на училища, представители на местната власт, на системата за закрила, доставчици на социални услуги. Предлага ясно разпределение на роли и функции при установяване на риск от отпадане от училище. При риск, който се основава на педагогически проблеми има педагогически решения водеща роля има училището, в партньорство с другите актьори, които осигуряват интегриран подход към детето и семейството. При наличие на социален риск, водеща е ролята на системата за закрила, която отново партнира с училището и другите актьори. Разписани са ясни механизми за сигнализиране, роли и отговорности. Прилага се повече от три години в някои общини и има много добър ефект.

ДА!

Добра практика – Клас „реле“

Като интегрирана между секторна услуга във Франция, насочена към деца в конфликт със закона, съществува например клас-реле, т.е. свързващ клас за деца, които имат или големи трудности в училище или много лошо поведение в клас. Това е клас, който едно училище във всеки регион на Франция е определено да може да прави. Няма значение физически къде ще бъде този клас, това училище отговаря документално и разбира се изпраща учител. Обикновено се прави в училище в града, където има нужда. Има не повече от 8 ученици. Около класа има екип, комисия – представител на водещото училище, учител по математика и френски, социален възпитател, психолог от център за специализирани социални услуги за деца в конфликт със закона. Обучението е 6 седмици. Учителят има ангажимент да направи индивидуална педагогическа програма за всяко дете и да я реализира. Възпитателят работи основно със семейството и търси и ангажира други услуги, които са необходими за детето и два пъти в седмицата е в клас. В края на периода се завършва с доклад и предложение за всяко дете – връщане в училище, насочване към специализирано училище, занаят, или друга форма, в зависимост от възможностите. Не се допуска възможност детето да „изпадне“ от системата за образование.

Доброто третиране предполага, че учителят не осъжда, не оскърбява, не изолира допълнително детето, а търси подкрепа в мултидисциплинарен и при необходимост мултиинституционален екип.

Доброто третиране предполага въвеждане на активни методи на обучение, адаптирани към нуждите на децата. Методиката на обучение включва активни методи като работа в малки групи, екипи, ролеви игри, дискусии, самостоятелна работа и др. Тя включва също ателиета, клубове и други форми, основани на интересите на деца, които се избират. Има възможност тези форми да се водят от външни специалисти, доброволци и пр. Методиката на обучение предполага оценяване, което мотивира децата за учене. Доброто третиране предполага обучение и възпитание и ориентирани към самостоятелност. Доброто третиране на детето цели неговата прогресивна автономия или справяне със своя живот.

Участие на децата

Училището е добре да развива дейности за включване на детето в живота на училището и развитие на неговата принадлежност към класа, училището, общността. Учителите би трябвало да са подготвени да полагат усилия всяко дете да се чувства принадлежащо в своята група, клас, училище общност. Училището би могло да има „Правилата за добро отношение и поведение в класа и в училище“. Те се определят с участието на децата, учителите и родителите и са общи за всички. Участието на децата следва да е реално и училището полага усилия да разбере и чуе децата. Псевдоучастие не е необходимо на никого. Добре е да се търсят подходи за улесняване на осмислянето на правилата, на търсенето на мнението на децата.

ДА!

Добра практика – Философия за деца

Групови дискусии с деца от началния курс насочени към стимулиране на мисленето и креативността у децата като подготовка за тяхното участие в разработване на техни предложения за подобряване на взаимоотношенията в училище.

ДА!

Добра практика – Програма „По-добре да поговорим”

Групова програма, насочена към превенция на насилието над децата чрез развитие на уменията им изразяват чувствата си, да разпознават чувствата и преживяванията на другите, да развиват емпатия и способност да заместват агресията с гуми, които изразяват техните преживявания. Чрез активни методи като игри, дискусии, работа в малки групи, децата осмислят какво е насилие, как влияе върху другите и как могат да изградят помежду си отношения на сигурност. В групите участват и учители и родители, но като равностойни участници.

ДА!

Добра практика – „Проекти на децата за добро отношение в училище”⁴⁴⁵

Децата се обучават да правят проекти и чрез обучението създават такива проекти. В четири училища в страната децата бяха подкрепени да разработят проект, който да допринесе за въвеждане на добро отношение и сигурност в тяхното училище. Във всяко училище, след философия за деца и форум театър, екипи от 3-ти и 4-ти класове и от 5-ти 6-ти класове бяха обучавани как се прави проект. Екипите бяха сформирани по желание на децата, като бяха направени усилия да не се въвежда елитарен подход. Обучението е по програма специално разработена за деца и „предполага учене чрез действие”. Изработените проекти бяха представени, допълнени от всички деца в тези класове. Проектите бяха насочени към общо училищния живот, дейности „добро отношение” и бюджет в рамките на 5000 лева. За изработването на проектите помагача и някои родители и някои учители, но основно бяха резултат от труда на децата. Проектите, които децата разработиха бяха финансирани от ИСДП⁴⁶. Няколко от тези проекти бяха насочени към създаване на място за децата – стая, кът на двора със сцена, беседка, библиотека и място за събиране. В едно от училищата децата направиха проект за училищно радио, с техника, с програми и пр.

41. Такива проекти създадоха, след обучение и подкрепа, деца от училища в София, Пазарджик и Шумен.

42. Благодарение на подкрепата на Фондация ОУК чрез проект „Биентретансе – мрежа за резиланс”

Важно е също училището да ангажира децата в обществения живот и се стреми те да станат активни граждани в демократично общество.

ДА!

Добра практика – Мини форум „Как да живеем заедно с уважение?“ Граждански съвет в училище

Практика в белгийско училище, което работи по резилианс подхода и се опитва да развие у учениците граждански учения и качества чрез участие на децата в управлението на училището, чрез въвеждане демократични практики за това участие като форуми, дебати, съвети и др.

Вероятно най-голямата промяна в институциите е участието на потребителите във вземането на решения за самата услуга. В този контекст през последните години се акцентира на необходимостта всички институции работещи с деца, да развият насоки, специални програми, дейности за въвличане на бащите в този процес. В нашето общество участието на бащите в грижата и възпитанието на децата е безспорно, но едновременно с това сякаш периодът ранно детство и начална училищна възраст са „територии“ на майките и феминизирането на тези територии крие рискове за детето. Концепцията за споделеното родителство помага да се очертаят ролите на двамата родители по един специфичен начин, който очаква и друго отношение от страна на институциите.

Библиография

- Банова, В., под ред. и колектив. (1999). Да растеш без родители, София, ISBN:954-8337-11-8.
- Банова, В., под ред. и колектив (2001). сборник „Да растеш със или въпреки своите родители», София.
- Банова, В. (2008), Модели на социална работа с деца, Мария Ганева и Весела Банова, СБУ.
- Выготский Л.С. (1984), Собрание сочинений, том четвертый, Детская психология, Москва, Педагогика.
- Деларош, П. (2004), Юношеството, ЦПП, София, ISBN:954-91443-5-6.
- Долто, Франсоаз. (1995), Тийнейджърите, София, Наука и изкуство, ISBN:954-02-0189-6.
- Клайн, М., Уиникът, Д., Деларош, П. и А. Шьопф (2008). Антисоциалното поведение – теория и терапия, ЦПП, ISBN:978-954-91532-8-6.
- Макали, С. Подходът на Рене Шпиц в сб., (1999). Да растеш без родители, София, ISBN:954-8337-11-8.
- Милушева, Румяна, Анна Фройд, (1999), сб. Да растеш без родители, София, ISBN:954-8337-11-8.
- Петрова, Нели и Яна Станева, (2010). Можем ли да направим децата по-устойчиви? Наръчник за родители, София, ISBN 978-954-90306-6-2.
- Петрова-Димитрова, Н., и колектив, (2007). Резилиансът – да го открием, сборник под общата редакция на Петрова-Димитрова, Н., София.
- Петрова-Димитрова, Н. (2014). Социална педагогика или педагогика на социалната работа. София: Карина-Марияна Тодорова.
- Роа, Даниел., (2002). Законите на гостоприемството в: “Посрещането на детето», Френско-български обучителен проект “Да растеш без родители», София.
- Шютценбергер, А.А., (2014). Синдромът на предците, София, Колибри, ISBN:978-619-150-126-7.
- Ainsworth, Mary, (1978), Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation Hardcover – January 1.
- Bowlby, J. (1973). Attachment et perte Paris.
- Bowlby, J., (1969). Attachment. Attachment and Loss: Vol. 1. Loss. New York: Basic Books.
- Bowlby, J., (1980). Loss: Sadness & Depression. Attachment and Loss (vol. 3); (International psychoanalytical library no.109). London: Hogarth Press.
- Browne, Hamilton-Giachritsis & Vettor, 2007, Falshaw, 2002 The cycles of violence The relationship between childhood maltreatment and the risk of later becoming a victim or perpetrator of violence Key facts.
- Buissieres – Dubourg, Fran oise, (2011). De la maltraitance a la bienveillance, Wolters Kluwer France, ISBN : 978-2-7573-0451-8, 33.

- Campbell, Laura-Sills Psychometric Analysis and Refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience Department of Psychiatry.
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective longitudinal study. *Journal of Marriage & Family*, 64(2), 361-373.
- Corcoran, J., & Nichol-Casebolt, A., (2004). Risk and resilience ecological framework for assessment and goal formulation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 211-235.
- Cyrulnik, Boris Preface de Pourtois, (2005). Culture et bienveillance, De Boeck Universite, ISBN 2-8041-4886-6.
- Cyrulink, B., (1990). La resiliencerisques igbonogique, , Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik B., (1999). *La r silience : un espoir inattendu* , in *Souffrir mais se construire / sous la dir. de M.P. Poilpot, Ramonville Saint-Agne : ERES.*
- Cyrulnik B., (2001)., *Les vilains petits canards*, Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik B.,(2003)., *Le murmure des fant mes*, Paris : Odile Jacob.
- David Myriam, (1962)., L aide psyhosocial. Ed.PUF, Paris.
- Desmet, H. et Jean-Pierre Pourtois, (2005). Culture et bienveillance, Sous la direction de Hugette desmet Preface de Boris Cyrulnik De Boeck Universite, ISBN : 2-8041-4886-6
- Dolto, F., (1985). La cause des enfants, Luffont, Editions du Seuil,
- Dolto, F., (1981). Au jeu du desir, Essais cliniques, Luffont, Editions du Seuil, ISBN :2-02-009918-7
- Elias, M.J.,Parker, S.,Rosenblatt, J., (2005). Building educational opportunity. Handbook of resilience in children. New York: Kluwer Academic/Plenium.Felitti et al.,1998.
- Escots, Serge, (2011). La co ducation : un principe contemporain pour les pratiques d'accueil d'enfants et d'adolescents, Institut d'anthropologie clinique, ARTICLES ET DOCUMENTS, p.2
- Felitti et al.,(1998)., Browne, Hamilton-Giachritsis & Vettor, 2007, Falshaw, Browne, 1997, 2002 The cycles of violence The relationship between childhood maltreatment and the risk of later becoming a victim or perpetrator of violence.Key facts.;
- Fraser, M. W., & Galinsky, M. J. (2004). Risk and resilience in childhood: Toward an evidence-based model of practice. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 385-402). Washington, DC: NASW Press.
- Gabel, M., Lamour., M., Manciaux, M. (2005)., *La protection de l »enfance*, Paris : Groupe Fleurs. ISBN : 2-2150-45-01.
- Gabel, M., F. Jesu, M. Mahciaux, (2000). *Bienveillances*, Paris :Groupe Fleurus – Mame. ISBN 2-215-04285-0, 73
- Garmezy, N., (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. In J. E.
- Gilbert R, Widom CS, Browne K, Fergusson D, Webb E, Janson S. Lancet., 2009, Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. Jan 3;373(9657):68-81. doi: 10.1016/S0140-6736(08)61706-7. Epub 2008 Dec 4.
- Gilligan, R. (2004). Promoting resilience in child and family social work: Issues for social work practice, education and policy. *Social Work Education*, 23(1), 93-104.
- Grohol, John M. Psy.D., (2008). Mentalization Based Therapy (MBT).
- Glaser, Danya, (2000). Child Abuse and Neglect and the Brain: A Review, Submitted by Niels on Sat, 2007-07-07 13:52. J. Child Psychol. Psychiat. Vol 41, No.1, pp 97-116.
- Grotberg, E., (1997). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. In B. Bain et al. (Eds) *Psychology and Education in the 21st Century*:

- Proceedings of the 54th Annual Convention. International Council of Psychologists.* Edmonton: ICP Press 118-128.
- Hart, A., D.Blinow, (2007). *Resilient Therapy, working with children and families.* London, ISBN:978-0-415-40384-9.
- Hassett, Afton L.; Gevirtz, Richard N., (2009). „*Nonpharmacologic Treatment for Fibromyalgia: Patient Education, Cognitive-Behavioral Therapy, Relaxation Techniques, and Complementary and Alternative Medicine*”. *Rheumatic Disease Clinics of North America* **35** (2): 393–407. doi:10.1016/j.rdc.2009.05.003. PMC 2743408. PMID 19647150.
- Hugh F., (2003). *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work.* No.4 www.dulwichcentre.com.au.
- Lacade, (1966). *Philippe Le malentendu de l'enfant*, 2003, Ed.Payot Lausanne ISBN :2-601-03317-7
- Lacan, J., *L'écrit en psychanalyse*, Ecrits, Paris, Seuil.
- Lacan, J., (1966). *Le séminaire, Livre XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil.
- Lazarus, R.S. Folkman, (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from successful children.* *American Psychologist*.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manciaux, M., (1995). *De la vulnérabilité à la résilience: du concept à l'action. Paper presented at the Symposio internacional: Stress e violencia.* Lisboa, Portugal, Setembro 27-30.
- Manciaux, M. (2003). *La résilience : résister et se construire.* Médecine et Hygiène, Genève, 2003.
- Morale, E. (2007). *Approaches based on resilience: their impact on prevention programmes and therapeutic care giving, in particular in the field of sexual abuse suffered in childhood and in the sexual exploitation of children.* Nancy : L'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), Oak Foundation.
- Pamfil, M. C. de Tychev. (2002). *2 Joelle Lighezzolo Amandine Theis Jumelles roumaines placées et résilience : approche Clinique comparative neglected romanians twin sisters and resilience : clinical compared approach.* Nancy : Université 2.
- Parry, A. & Doan, R.E. (1994). *Stories Re-visions: Narrative Therapy in Postmodern World.* New York: Guilford Press.
- Pourtois Jean- Pier, Huguette Desmet, (2009). *L'éducation postmoderne*, Presses Universitaires de France, 1997 ISBN 978-2-13-052654-4, l'édition 5, Paris.
- Pourtois Jean-Pierre, (2005). *La parentalité : la preuve de la précarité*, L'Observatoire, n° 46, avril-mai-juin.
- Rutter, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child development*, 283-305.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resilience in psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (2007). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding Developmental Psychopathology, SGDP Centre, Institute of Psychiatry; *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 20, No. 6, December 2007, pp. 1019–1028.

- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*: Cambridge University Press doi:10.1017/S0954579412000028
- Rutter (2012) *JCPP*, 54 (4), 474-487; Hobfoll (2011) in Folkman et al. *Oxford Handbook of Stress, Health & Coping*, p. 129; Hobfoll (2012) *Psychiatry*, 75(3):227-32.
- Rogers C. *La relation d'aide et la psychothérapie*. Les Editions Sociales Francaises.
- Rogers C. (1972). *Liberte pour apprendre*. Paris.
- Spitz R.A., (1952). *Emotional Deprivation in Infancy::Study by Rene A. Spitz* <https://www.youtube.com/watch?v=VvdOe10vrs4>
- Spitz R. (1968). *De la naissance a la parole*, P.U.F.
- Stevenson (Ed.) *Aspects of current child psychiatry research. Journal of child psychology and psychiatry, book supplement 4*.
- Tisseron, S., (2007). *La Resilience*, Paris :Presse universitaire de France.
- Ungar, M. (Ed.) (2005). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, Thousand Oaks, CA.
- Ungar & Liebenberg (2011). *J Mixed Methods Research*, 5 (2), 126-14; DRLA (2012) Haiti Humanitarian Assistance Evaluation: From a Resilience Perspective. Tulane University with State University of Haiti; Ager et al. (2012) *Child Ab & Neg*, 35, 732– 742; Betancourt et al. (2012) *Soc Sci Med*, 74(10):1504-11.
- Vanistendael, S., (1996). *Growth in the Muddle of Life: Resilience: Building on people's strengths* (2nd ed.) Geneva: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael S. & Lecomte J. (2000), *Le bonheur est toujours possible ; construire la r silience*, Paris, Bayard. Lecomte J. (2004), *Gu rir de son enfance*, Paris, Odile Jacob.
- Viscot, M.D.(1996). *Emotional resilience*. New York: Three rivers press.
- Werner, E., (1994). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology* 5: 503-515.
- Winnicot D. (1977). *La petite « Piggie », traitement psychanalytique d'une petite fille*.Paris : Payot.
- Wise Lauress L. Carolyn DeMeyer Harris Douglas G. Brown D.E. (Sunny) Becker
Shaobang Sun Kelly L. Coumbe Independent Evaluation of the California High School Exit Examination (CAHSEE): Year 4 Evaluation Reportt.
- Zimmerman, M.A. (2013). *Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health*. *Health Education & Behavior* 40(4) 381– 383© 2013 Society for Public Health.



УКРЕПВАНЕ НА
СИЛНИТЕ СТРАНИ
НА **ДЕТЕТО**

Проект „Укрепване на силните страни на детето за превенция на насилието“