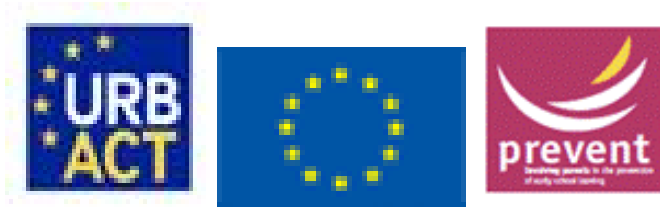


Чрез диференциран, холистичен и системен подход към родителско участие за превенция на преждевременното напускане на децата от училище в Европа

Д-р Пол Даунс ¹



¹ Директор на образователен център за хора с увреждания, старши преподавател по Психология към Департамента по образование в колежа Св. Патрик, Дрѝмкондра, Университета в Дѝблин, Ирландия; Член на мрежата от експерти по социалните аспекти на образованието и обучението на европейската комисия (NESET)(2011-14). Електронна поща: paul.downes@dcu.ie

Резюме

Този доклад има за цел да информира и направлява краткосрочното и средносрочното стратегическо планиране на 10 градски общини по проект ПРЕВЕНТ на програма Urbact и всички други общини, местни власти и училища в цяла Европа по отношение на родителското участие в образованието за превенция на преждевременно напускане на децата от училище. Този преглед на родителското участие в образованието за превенция на преждевременно напускане на училище в Европа се основава на три взаимосвързани аспекта. Първо, включен е анализ на документите на Европейската комисия и Съвет за преждевременното напускане на училище и социалното включване според гледната точка на родителското участие в образованието. Второ, включен е диалог и текущи консултации с 10 общини, участващи в проект Urbact и ПРЕВЕНТ относно ключови теми, практики и приоритети в тази област. Трето, водени са международни научни изследвания, свързани с тази област. Изхождайки от тези аспекти се предприема холистичен и диференциран подход към родителското участие.

Холистичната насоченост признава нуждата да бъде включена подкрепата на семейството в рамките на родителското участие в образованието, обединявайки сферите на здравеопазването и образованието, като част от мултидисциплинарана съсредоточеност върху комплексни нужди. Холистичният подход признава не само емоционалните и физическите нужди, но и академичните, и когнитивните потребности на децата/младите хора и техните родители в контекста на социално-икономическото изключване. Диференцираната стратегия признава родителските роли и влияния, отнасящи се до преждевременно напускане на училище на общи (всякакви), избрани (някои с умерен риск) и посочени нива на превенция (индивидуални- от висока нужда), както и на нивото на насърчаване на силните качества и културната идентичност. Тя допълнително включва измерения на учене през целия живот, особено по отношение на социалното сближаване и активното гражданство. Разработена по аналогия на правото на ООН за здравни структурни показатели, рамката в този доклад служи за идентифициране на ключови структурни показатели за системен стратегически отговор.

Този доклад определя трите области: *аутрич дейност* (в общността и отделните семейства), *здравеопазване и демократични системи в училище* като централни за холистичния, диференцирания и системен акцент върху родителското участие в образованието, специално за превенция на преждевременното напускане на училище. Аутрич подходът за родителско участие в училища и общини изисква активни усилия за ангажиране с групи, в среди, където участниците се чувстват най-комфортно, като например в домовете си и местната общност. Основна тема в този доклад в отговор на трудните въпроси, засягащи аутрич и системната разпокъсаност, е съсредоточаването върху развитието на *центровете*, достъпни общински места, основани като места за "обслужване на едно гише" за подкрепа на семейството, както и центрове за учене през целия живот (неформално и формално образование).

Основните препоръки в доклада са за а) общностни центрове за подкрепа на семейството с мултидисциплинарни екипи, свързани с детски градини и училища, акцентиращи върху психичното здраве на детето и родителя, емоционална подкрепа и

посещаемост в училище б) Общностни центрове за учене през целия живот с неформални и формални образователни класове, насочени към области на най-високата социална маргинализация. Такива общностни центрове за учене през целия живот могат да включват допълнителния подход към местата на училищни сгради, като част от стратегия за отваряне на училища до местната общност след учебните часове.

Друга основна препоръка относно насърчаване на демократичните системи за комуникация в училищата показва, че общините са в идеална позиция за посредничество при диалог между училища, родители и ученици. Такъв диалог, насочен към училища в райони на висока бедност, непосещаемост и преждевременно напускане на училище, ще включва проучване с отворени въпроси за нуждите и училищния опит на целевите групи от ученици и родители.

Препоръчително е общините да развият "знак за качество за демократични училищни системи за родители и мнения на ученици" за участващите училища, като стимул за участие в този процес. Препоръчителният процес на диалог за насърчаване на демократичните системи в училищата не е трудоемък ангажимент, но е главен за стратегическата ангажираност на родителското участие в училищата. То трябва да включва знак за качество на Комисията на ЕС за мнения на децата и младите хора и демократична комуникация, на които трябва да им се даде гласност в училищата, заедно с подобен знак за качество за родителско участие и демократично общуване.

Ключово системно блокиране, както изтъква мрежата ПРЕВЕНТ, е това на фрагментиране на системата. То може да се осъществи, където има дифузия на отговорностите в различни агенции в една община относно кой е водещото лице, отговорно за изготвянето на стратегия за заангажиране на семейства и деца, подложени на социална маргинализация. Необходимо е да се излезе от този фрагментиран подход на препращания на услугите, които 'приемат детето и семейството на части' (Edwards & Downes 2013). Тази системна фрагментация може да се появи на училищно ниво, ако няма главен социален работник в училището с конкретни отговорности за родителско участие и сътрудничество с другите учители и директор по този въпрос.

Други ключови теми, изтъкнати в доклада, които да включват активната роля на родителите са за преодоляване на проблеми със съня на учениците, алтернативи на временно отстраняване/изключване от училище, тормоз в училище, проблеми на учениците с техния първи език, обсег на семейна грамотност и фестивали, обединяващи училищата и местните общности. Отвъд системния подход на Бронфенбренер (1979) да се подложи на изследване това системно блокиране или изместване (Драунс 2014), различни видове на блокиране на системата за родителско участие се появяват и трябва да бъдат с твърдост адресирани от определените пропоръчани структурни индикатори за насърчаване на холистично, диферинцирано родителско участие за превенция на преждевременно напускане на училище на системни нива. По този начин, релационния подход за ангажиране на родители от социално-икономически маргинализирани групи трябва винаги да бъде поставян на преден план.

Резюме

Съдържание

Информационна справка

Резюме

Цел

Метод

Сфера на действие

A. Въведение

- **Предходна информация: ключови документи на Европейския съюз за преждевременно напускане на училище и социално изключване**
- **Предходна информация: процес на диалог на проект Urbact и ПРЕВЕНТ**

B. Системен подход към родителско участие за превенция на преждевременно напускане на училище

- **Система за контрол: структурни индикатори за стратегически приоритети**
- **Акцент върху системите на приобщаване и преодоляване на блокираните системи**

C. Диференциран и холистичен подход към родителско участие в превенция на преждевременно напускане на училище

- **C1. Сфера на действие**
 - C1.1 Помощ на семейства в нужда от психично здраве, емоционална подкрепа и училищна посещаемост**
 - C1.2 Аутрич дейност по грамотността на семействата**
 - C1.3 Учене през целия живот – общностни центрове за учене през целия живот като аутрич дейност за културно сближаване и идентичност в училищните системи**
- **C2. Здраве**
 - C2.1 Проблеми със съня на учениците**
 - C2.2 Алтернативи на отстраняване/ изключване от училище: от структури на изключване до мултидисциплинарно подпомагане на психичното здраве**
 - C2.3 Проблеми с първи език на учениците**

- **С3. Демокрация – системи на приобщаване като емоционално-реляционни комуникативни системи**
- **С3.1 Комуникация между родители и учители, включително родителско участие в изготвяне на училищна политика**
- **С3.2 Комуникация между ученици и учители**
- **С3.3 Тормоз**

D. Заключение и препоръки

Препоръчани структурни индикатори за холистично и диференцирано родителско участие: общинско равнище

- **Аутрич дейност**
 - **Здраве**
 - **Насърчаване на демократични системи в училище- системи на приобщаване като емоционално-реляционни комуникативни системи**
 - **Преодоляване на системното блокиране със системи на приобщаване**
- Препоръчани структурни индикатори за холистично и диференцирано родителско участие: ниво ЕС**

Справки

Приложения

Фигура 1. Диференцирани нива на необходимост от превенция

Фигура 2. Изграждане на силни и диференцирани нива на необходимост: нива на подкрепа и превенция

Фигура 3. Честота на мерки срещу ранното напускане от училище, споменати в национални доклади в цяла Европа

Таблица 1. Целева аудитория за този доклад

Таблица 2. Илюстративни примери за структурните индикатори (SIs)

Таблица 3. Влияние на община в училищата

Таблица 4. Примерни коментари от общините върху тяхното влияние в училищата

Таблица 5. Наемане на работници в подкрепа на семейството, свързани с училищата и ключови служители специално за родителското участие

Таблица 6. Примерни ответни реакции от общините по отношение на аутич ролите към родителите

Таблица 7. Наличието на училището сайт след учебните часове на класове за обучение през целия живот

Таблица 8. Примерни ответни реакции от общини за наличието на училището сайт след учебните часове на класове за обучение през целия живот

Таблица 9. Примери за помощни системи като алтернатива на суспензия в общините за ангажиране на деца и млади хора, с признаци на упражняващи агресия и насилие

Таблица 10. Примерни ответни реакции от общини относно ключови служители в училищата за родителски участие и тяхната връзка към екипи за цялостно родителско участие

Таблица 11. Основните проблеми в комуникацията между родителите и училищата

Таблица 12. Как ЕС може да помогне на демократизацията в училищната култура?

Таблица 13. Системи на включване които преодоляват системата на блокаж

Таблица 14. Резюме на системата на блокажи пречеща на системите на включване в образованието, здравеопазването и социалните услуги при родителски участие за превенция срещу ранното напускане на училище в Европа

Информационна справка

Моите искрени благодарности на всички онези, които участваха от 10 общини в отговорите на въпроси и които присъстваха на обсъждането на структурните показатели и теми на различните транснационалните срещи на Европейския съюз по проект Urbact и ПРЕВЕНТ . Те включват следните представители на общината: Pascal Binet, Delphine Coat-Prou, Laurence Collet, Marie-Christine Delaunay-Felix , Nicole Guerin, Celia Pouget, Anaïk Simon (към Общината в Нант, водещ партньор), Myriam Nael, Заместник-кмет на образованието (към Общината в Нант), Marleen Baillieul, Mieke Bierkens, Koen Blansaert, Kim Bogerts, Marijke Cassiers, Indra Costermans, Fabienne Fell, Marie Kruyfhoof, Pat Kussé, Marleen Laureyssens Véronique Mampuya, Zouhra Naeme, Griet Ramaut, Ann-Sofie Segers, Ann Staes, Maya Stepien, Daniëlle Van Ast, Kathelijne Vanderstraeten, Dirk Verbist, Laura Vereecken, Christel Vervecken (към Общината в Антверпен), Claude Marinower, Заместник-кмет на образованието (към Общината в Антверпен), Davide Crimi, Corrado Persico (към Общината в Катания), Pilar del Amo Moran, Maria Paloma Alonso Garcia, Anita Garcia Viejo, екипът на Социални услуги (Община Хихон), Eva Illan Méndez Deputy Mayor (Община Хихон), Jop Munneke, Truus Van Noort (Община Хага), Karolla Koller, Mathias Marschall, Wolfgang Mayer-Grosskurth, Helga Summer-Juhnke (Община Мюнхен), Христо Ангеличин, Ирена Димитрова, Мария Гончева, Емилия Желева (Столична община), д-р Тодор Чобанов, замесник кмет на Столична община, Kristina Björkegren, Eva Carlbaum, Lotta Edholm, Nakan Edman, Anna Ericsson, Cecilia Göransson, Anna Hammar, Eva-Britt Leander, Gerd Lundquist, Lee Orberon (Община Стокхолм), Meelis Kond, Reet Nommoja, Urmas Sadam, Katrin Savomagi (Община Талин), Tereza Dostalova (Община Усти над Лабем), заедно с всички местни групи за подкрепа по проекта.

Специални благодарности на г-н Жан-Жак Дериен, водещ партньор и координатор (Община Нант) за цялата му безценна и неуморна работа свързана с целия проект.

Много благодарности към г-н Улф Хааглунд, водещ експерт на проекта, за неговата огромна подкрепа и помощ през цялото време. Моите благодарности също и на Еди Адамс, тематичен мениджър по програма URBACT за неговия значителен принос за транснационалната среща в град Антверпен, март 2014 г. Много благодарности също и на Валери МакЛуглин, администратор, Образователен център за хора в неравностойно положение, Колеж „Св. Патрик”, университета в Дъблин за нейната помощ при

идентифицирането на редица изходни материали за отчета. Отговорността за каквито и да са грешки и пропуски в доклада е отговорност на автора.

Цел

Този доклад има за цел да информира и ориентира в краткосрочен и средносрочен план от стратегическото планиране на 10 градски общини работещи по програма Urbact и ПРЕВЕНТ и всички други общини, местни власти и училища в цяла Европа относно родителското участие в Европа за превенция на преждевременно напускане на децата от училище. Това е част от ангажимента към основната цел на ЕС 2020 за намаляване до 10 % преждевременно напускащи училище в ЕС.

Метод

Този преглед на родителското участие в Европа за превенция на преждевременното отпадане на децата от училище се основава на три взаимосвързани аспекта. Първо той включва анализ на документи на Европейската комисия и съвет относно преждевременното напускане на децата от училище и социалното включване от гледна точка на родителското участие в образованието. Второ, включва диалог и текущ консултационен процес с 10 общини ангажирани по проект Urbact и ПРЕВЕНТ относно ключови теми, практики и приоритети в тази област. Тези общини са Антверпен (Белгия-Фландрия), Катания (Италия-Сицилия), Гижон(Испания), Хага(Холандия), Мюнхен(Германия), Нант(Франция), София(България), Стокхолм (Швеция), Талин (Естония), Усти (Чешка република). Трето, провеждане на международни научни изследвания, свързани с тази проблематика.

Сфера на действие

Основният фокус на този доклад е върху родителското участие на децата и младите хора в училищна възраст в Европа. Въпреки това предвид значението на първите години за образователното развитие на децата и за превенцията от преждевременно напускане на училище, редица проблеми, свързани с ранните години на образование също ще бъдат посочени. Докладът цели да информира в краткосрочен и средносрочен план стратегическото планиране на общини, училища, правителства, Европейската комисия и международните неправителствени организации в тази област. Обхватът на този доклад е ограничен, особено след като той не се основава на изследвания директно с родители, ученици и училища в участващите общини.

Въпреки това училищата в участващите общини са допринесли за развитието на местните планове за действие за родителското участие в превенцията при преждевременно напускане на децата от училище, които са част от още една важна съставна част от проекта ПРЕВЕНТ. Въпроси, възникнали при дискусия на местните планове за действие са повлияли диалогът, който информира тази доклад. Докато теми като родителско-учителски срещи, родителските съвети и представителства в училищното настоятелство са основна част от училищните системи в Европа, фокусът на настоящите цели е по-малко за тези формални роли и по-специално на развиващото се родителско участие в превенцията при преждевременно напускане на децата от училище, за да участват повече маргинализирани родители.

Таблица 1. Целева аудитория за този доклад

Кой е целевата аудитория?
Urbact
Европейската комисия, Отдел за образование и култура, Отдел SANCO (Здравеопазване)
10 участващи общини в проект ПРЕВЕНТ
Всички общини на ЕС
Правителствата на държавите от ЕС
Училища
Родители
Ученици
Международни и национални изследователи
Международни и национални неправителствени организации

А. Въведение

- Основен контекст: Ключови документи на Европейския съюз за преждевременно напускане от училище и социалното включване

Проектът Urbact и ПРЕВЕНТ за родителското участие при преждевременно напускане на училище, функционира срещу средата от основната целева група напускаща преждевременно училище равняваща се на 10% от целия ЕС. Тази основна цел и приоритет на фокус е довело до развитието на препоръката на Съвета на ЕС (2011) при преждевременното напускане на училище, подписан до всички държави-членки на ЕС, с изключение на Великобритания. Тя е във фокуса на тази препоръка на Съвета, заедно с редица сродни документи на ЕС Комисия (2011, 2011а, 2013 г., 2013а) за ранното напускане на училище и на детската бедност и социално включване, които формират основната всеобхватна рамка, както за превенцията при преждевременното напускане на училище по принцип така и за подходите към родителското участие в тези документи, свързани с предотвратяване на преждевременното напускане на училище /ESL/.

Най-прямата информация към родителското участие е в рамките на приложението на препоръката на Съвета (2011) по отношение на превенция и интервенция²:

Превантивните политики биха могли да включват ... '(5) Насърчаване на участието на родителите, засилването на тяхното сътрудничество с училището и създаването на партньорства между училищата, и родителите могат да увеличат мотивацията за учене сред учениците.

Интервенционните политики на равнището на институцията училище или обучение биха могли да включват ...

² Допълнителна обосновка за необходимостта от мостове между училище и дом се предоставя от работен документ на Комисията (2011) относно "подобряване на участието на родителите:" Ако ключови действащи лица като родители са изключени, този факт дълбоко подкопава успеха на училищното образование и означава, че предупредителните знаци се пропускат по-лесно. Сътрудничество между семействата и училището е необходимо особено за ученици, застрашени от ESL. Обаче родителите от неравностойна социално-икономическа среда и ниско образование често не са склонни да се свързват с училището. Те биха могли да се смятат за нежелани, да имат свои преживявания на училищен провал или да не очакват подходяща подкрепа от училище. Понякога училищата могат да срещнат трудности при достъп до семействата поради реално и придобито отношение на некоопериране сред някои семейства. Изграждане на връзки на взаимно доверие между родители и училища е изключително важна и предизвикателна задача за намаляване на преждевременното напускане на училище/ESL/. Иновативните подходи, които подкрепят общуването с родители, които създават партньорство между родители и училища between и които засилват взаимното разбиране наистина съществуват, но не са все още достатъчно широко разпространени.'

Работа в мрежа с родители и други участници извън училището, като услуги в полза на местната общност, организации представляващи емигрантите или малцинствата, спортни и културни сдружения или работодатели и организации на гражданското общество, дават възможност за цялостни решения, за подпомагане на учениците в риск и улесняване на достъпа до външно подпомагане, като например психолози, социални и младежки работници, културни и обществени услуги

Това може да се улесни чрез посредници от местната общност, които са в състояние да поддържат комуникация и да намалят недоверието.

Последният акцент върху ролята на родителите е значим по това, че е част от по-широк цялостен подход, който включва мултидисциплинарен, междусекторен акцент, като част от взаимодействието на ниво общност с училищата.

Цялостен мултидисциплинарен подход към родителски участие за преждевременно напускане на училище

Такъв по-широк и балансиран мултидисциплинарен подход към включване на родители също е ключов фактор в документите на Комисията в тази област на превенцията при преждевременно напускане на училище. Изявлението на Комисията (2011 г.) признава, че "преждевременно напускане на училище е не само въпрос на училището и неговите причини трябва да бъдат разгледани в цяла гама от социални политики, както и такива свързани с младежта, семейството, здравето, местната общност, заетостта, както и образованието". Освен това, препоръката на Комисията (2013 г.) *„Инвестирането в децата: премахване на цикличността на неравностойност“* адаптира рамка, която изрично се стреми да "подобри подкрепата на семейството" и "насърчи качествени, общностно базирани грижи" като част от предизвикателството към последствията от бедността и социалното изключване в областта на образованието. Отново мултидисциплинарен подход в рамките на различните нива на включване с комплекс нужди в един цялостен начин е характеристика на тази рамкова препоръка на Комисията (2013 г.) за инвестициите в децата чрез "многогранни стратегии".

Работен документ на персонала на Комисията (2011 г.а) за преждевременно напускане на училище също дава акцент върху цялостен, мултидисциплинарен подход, когато се отнася за "мрежи с участници извън училището":

Трудностите в училище често имат своите корени отвън. Решаването на проблеми в училище не може да се направи ефективно без да се премахнат границите на проблеми, които поставят децата в затруднено положение, които могат да включват наркотици или алкохол, дефицит на съня, физическо насилие и травми. Някои от най-успешните мерки са тези, които осигуряват цялостно решение чрез изграждане на мрежа различни участници и така поддържане на цялата личност. Партньорства на местно ниво се оказват много ефективни начини за това.

Този стратегически подход на Комисията (2011а) не само локализира въпроса за превенция при преждевременното напускане на училище в по-широк контекст отколкото училището, но признава, че родителите и услугите за социално подпомагане, са основни за разрешаване на този проблем:

В допълнение, всички политики, имащи отношение към децата и младите хора трябва да допринесат за стратегията срещу ESL. Това се отнася най-вече за социални политики и услуги за подпомагане, заетостта, интеграционни и младежки политики. Всяка нова политика или мярка, насочена към деца, младежи, родители или професионалисти, работещи с деца и млади хора, независимо дали тя е свързана с официалната образователна система или не, следва да бъде тествана за приноса ѝ за намаляване на преждевременното напускане на училище.

По този начин, въпросът за политиките за подкрепа на семействата се предвижда като подходящ за превенцията при преждевременното напускане на училище.

Заражда се консенсус по този въпрос в Европейския съюз, тъй като наскоро EUNEC (Европейска мрежа на съветите на образованието) направи изявление относно преждевременното напускане на децата от училище, след конференцията на Вилнюс под председателството на ЕС (2013 г.) за преждевременното напускане на училище:

Справянето с преждевременното напускане на училище следва да бъде част от един мулти-институционален и междуинституционален подход, който поставя училището в центъра на верига от обществени и социални услуги. Става въпрос за общ подход между обществото извън училището и общността в рамките на училището. Включени са семейни и социални услуги, читалища и услуги на пазара на труда.

По същия начин, докладът на тематичната работна група (TWG) на Комисията (2013а) подчерта необходимостта от цялостен, мултидисциплинарен подход за превенция на ESL, който се ангажира като цяло с родителите:

Централната роля на училищата: Сътрудничеството трябва да бъде центрирано върху училищата. Техните граници трябва да бъдат отворени, за да им се даде възможност да се включат и други специалисти (като екипи), като например социални работници, работещи младежи, аутистични социални работници, психолози, медицински сестри, логопеди и специалисти по професионално ориентиране в усилията за намаляване на преждевременното напускане на училище. Училищата трябва да бъдат насърчавани да разработват стратегии за подобряване на комуникацията между родители и общински социални работници на местно ниво, за да се помогне за предотвратяване на преждевременното напускане на училище.

В своите приоритетни препоръки, "Подкрепа на сътрудничеството между училищата, местните общности, родители и ученици в развитието на училището и в инициативи за намаляване на преждевременното напускане на училище", доклад на TWG (2013 г.) гласи:

Намаляването на преждевременното напускане на училище изисква активното участие и сътрудничество на заинтересованите страни на национално, регионално, местно и училищно ниво. Това включва учители, родители, ученици и техните представителни сдружения, заедно с центровете за ориентиране, синдикати, работодатели, работници и други специалисти, като например социални работници или училищни психолози. Ключови представители от области като заетост, младежта, здравеопазването, благосъстоянието на населението и социалните грижи се нуждаят от социална

политика, за да бъдат включени в колективен подход за намаляване на преждевременното напускане на училище от самото начало.

Родителското участие интегрирано в подкрепа на семейството за цялостно родителско участие

Трябва да се подчертае, че обща визия за консенсус на тези различни документи на ЕС е за интегриран стратегически подход, за да се обхване участието на родителите в образованието, като се интегрира с нуждите за подкрепа на семействата в един цялостен начин, като част от мултидисциплинарен подход за преждевременното напускане на училище. Този цялостен подход свързва здравни и образователни области и дискурси. Нещо повече, той обхваща по-широка представа за системните нужди на маргинализираните родители, отколкото добре установените и често цитираните концепции за участие на родителите в образованието, като това на Епщайн (2001). Той е също и значително по-широк от известните определения такива като следващите, които са склонни да бъдат доста осъдителни за родителите, както и като по-тясно, академична, "степенна, в която родителите се интересуват, познават добре, и прекарват времето си, свързано с децата си относно дейностите и преживявания, като например за училище" (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991, p.509), ангажимент на родителите за ресурсите на академичната сцена на детския живот" (Grolnick и Slowiaczek, 1994).

Научните изследвания на Епщайн основани на "Рамката на участието на родителите" набелязва шест начина, по които училищата и родителите могат да участват т.е. възпитание, общуване, доброволчеството, учене у дома, вземане на решения, сътрудничество с общността. Епщайн също определи предизвикателствата и повторното дефиниране от традиционна практика за всички шест от тези райони въз основа на нейното изследване напр. под елемент на общуване, се разбира не само еднопосочен поток от училището към родителя, а двупосочен и понякога може би дори поток в три посоки състоящи се от диалог и обратна връзка между майка, училище и общност.

Епщайн и Шелдън (2006) предложи партньорството между училището, семейството и общността е по-добър термин, отколкото участието на родителите. Въпреки това, е необходимо да се отиде по-далеч от това да се обхване фокуса на здравната и семейната подкрепа. Епщайн и Шелдън (2006) акцентират върху партньорството, като значимо по отношение на предизвикателните йерархични системи и преминаване към по-демократични релационни системи, които освобождават места за гласовете на ученици и родители. И все пак партньорството е

за Арнщайн (1969) по-слабо от силата на делегиране и граждански контрол, макар и по-силно от помирието и консултации. Въпреки че терминът партньорството често се използва, той често става неясно на думи за реалното партньорство, тъй като маскира реалностите за разликата в мощта в ролите и игнорира диференцирани контексти на нужда. Също така, тъй като измества въпроси по отношение на сътрудничеството с общи цели, а не само консултации (Тет и др., 2001 г.), той не се използва като ключово понятие в този доклад. Терминът родителското участие ще се запази, макар и разширено на *холистично участие на родителите*.

Фокусът на Епщайн е по-малко съобразен с потребностите на най-уязвимите, често силно маргинализирани родители, които са подложени на високи нива на стресови фактори на околната среда, поради живота в бедност. Това влияние на бедността свързано със стресови фактори влияе върху тяхното здраве и благосъстояние. Психични проблеми, включително депресия, тревожност, разрушително поведение и пост-травматично стресово разстройство, може да се отрази отрицателно на успеха в училище на детето, както и общото благосъстояние (Световната здравна организация, 2003; Kessler, 2009; Даунс 2011 г.). Деца, живеещи в семейства с ниски доходи са особено уязвими към проблеми с психичното здраве (американското министерство на здравеопазването и човешките ресурси, 2001; Ани Д. Кейси Foundation, 2009). Огромните социално-икономически различия в нивата на заболяване по време на целия жизнен цикъл са добре документирани (Таундсън и Дейвидсън, 1992; Ейксън, 1998). Децата по системата за повишаване благосъстоянието на децата, които идват предимно от семейства в бедност, имат по-голямо разпространение на психично-здравни проблеми в сравнение с тези в общото население (Лесли и др, 2004;. Dore, 2005). Социалната тревожност е свързана с избягване и отказ от училище, суицидни мисли, злоупотребата с наркотични вещества и поведенчески проблеми (Harrington, Рутър и Fombonne, 1996). Изследването проведено от Куирога (2013) на 493 високорискови френскоговорящи юноши, живеещи в Монреал заключава, че депресивните симптоми в началото на средното образование са свързани с по-висока степен на преждевременно напускане на училище главно поради факта, че са асоциирани с песимистични мнения за възможността да достигнат желаня училищен резултат ; отрицателни собствени убеждения на учениците са от своя страна, свързани с понижаване на учебните им постижения и прогнозираят по-висок риск от ранно напускане на училище. Важно е да се подчертае, че тези напрежения, които оказват влияние върху психичното здраве и благосъстояние

са на континуум на риск и не трябва да бъдат на ниво на клинично разстройство при което да продължава да бъде сериозен проблем като се отразява върху преждевременното напускане на училище.

Бедността в Европа

Важността на този въпрос за психичното здраве и подкрепа на семейството за превенцията при преждеременно напускане на училище се задълбочава вследствие на все по-високи нива на бедността които срещат много семейства поради икономическата криза и режим на строги ограничения в Европа през последните години.

През 2012 г. 124.2 милиона души, или 24.8 % от населението, в ЕС-28 са били изложени на риск от бедност или социално изключване (AROPE), в сравнение с 24.3 % през 2011 г. Индикаторът AROPE се определя като дял от населението при най-малко един от следните три условия:

- 1) на риск от бедност, т.е под прага на бедността,
- 2) в ситуация на сериозни материални лишения,
- 3) живеят в едно домакинство с много нисък интензитет на работна заетост.

С размер на 28,0 % в ЕС-28 децата са в по-голям риск от бедност или социално изключване през 2012 г. от останалата част от населението в 17 от 27 държави-членки, за които има налични данни

Процентното съдържание на децата, живеещи в домакинство, в риск от бедност или социално изключване, варират от 14,9 % във Финландия, 15.3 % в Дания и 15.4 % в Швеция над 35.0 % в Гърция, Латвия, Унгария, Румъния и България. Основните фактори засягащи детската бедност са положението на родителите, което е свързано с тяхното ниво на образование, състава на домакинството, в която децата живеят и подкрепа на ефективността на намеса на правителството чрез доходите и предоставяне на позволяващи ситуацията услуги.

Процентите на материални лишения допълват картината на социалното изключване чрез предоставяне на оценка на дела на хората, чиито условия на живот са силно засегнати от липса на ресурси. Процентът на сериозни материални лишения представлява съотношението на хората, които не могат да си позволят най-малко четири от деветте следните елементи: 1) (просрочие на) ипотека или наемни плащания, комунални сметки, покупка на изплащане вноски или други плащания, заем; 2) една седмица на годишната почивка далеч от дома; 3) хранене с месо, пиле, риба (или вегетариански еквивалент) всеки втори ден; 4) неочаквани финансови разходи; 5) телефон (включително мобилни телефони); 6) цветен Телевизор; 7) перална машина; 8) кола и 9) отопление да запази дома достатъчно топъл.

В ЕС-28 9.9 % от населението бяха хората със сериозни материални лишения. Делът на тези със сериозни материални лишения, варираше значително между държавите-членки. От една

страна само 1.3 % от населението са били силно лишени в Люксембург и Швеция, 2.3 % в Холандия и 2.8 % в Дания. От друга страна процентът на лишения превишаваше 40.0 % в България а 25,0 % в Унгария, Латвия и Румъния. Като цяло на равнище ЕС, сериозни материални лишения нарастваха с 1 процент между 2011 и 2012

Източник: EU-SILC 2012

Диференциран подход към родителското участие

Изисква се много по-диференциран подход към родителското участие , като част от акцент върху този сериозен въпрос относно превенция на преждевременното напускане на училище. Такъв диференциран подход, свързващ здравеопазването и образованието, както и други сектори като част от общия подход за подкрепа на родителското участие/семейството, изисква разграничаване между различните нива на превенция. Тези различни нива на превенция, въз основа на нужда са добре установени сфери в здравеопазването , но едва наскоро са признати като част от стратегически системни подходи за образование (Даунс 2011, 2013b). Тези универсални, избрани и примерни нива на превенция информират също централно тази рамка за модели на добри практики (Haaglund 2014 г.), като част от инициативата Urbact ПРЕВЕНТ.

Фигура 1. Диференцирани нива на необходимост от превенция



Допълнителен аспект към този диференциран фокус е нивата да се движат от единична превенция до подкрепа също чрез концентриране върху насърчаването на силните страни на родители, деца, училища и общности. Докладът на Фикс (2010) гласи, че:

Всеки от партньорските модели включва ключовите характеристики, които насърчават сътрудничеството между дома, училището и системите на общността. Тези характеристики включват акцент върху силните страни и ценностите (вместо върху проблеми или дефицити), фокус върху изграждане на доверие и дългосрочни взаимоотношения, акцент върху съсобствеността в системата, опит за изграждане на капацитет за устойчиво развитие с течение на времето...(стр.49).

Фигура 2. Изграждане на силни и диференцирани нива на необходимост: нива на подкрепа и превенция



Като част от диференцирания стратегически подход е важно да се подчертае слабостта, вградена в рамката на главната целева група на "ЕС2020" за превенция при преждевременно напускане на училище. Тази слабост се състои в това, че тъй като тя се фокусира върху 18-24 годишните при преждевременното напускане на училище, тя създава тенденция да се пренебрегват процесите на отчуждение от училищната система и широката общественост, които могат да възникнат в много по-ранна възраст (Даунс 2013а; Даунс 2014а). Това е продиктувано от зараждащо се безпокойство, предвид констатацията на Пихалто (2010) във финландски контекст, при която всички критични инциденти докладвани от учениците по пътя на добрия педагогически изход са свързани с кариерата им в училище. Освен това известното международно изследване на Хекман (2012) подчерта, че интервенциите в по-млада възраст максимизират бъдещото въздействие. С оглед на това ще бъде създаден акцент в развитието на този диференциран стратегически подход, за да се гарантира, че важните

проблеми при родителското участие за по-малките ученици са силно фокусирани върху превенцията при ранното напускане на училище.

Политика и финансиране при незаинтересованост в цяла Европа на родителското участие за превенция при ранно напускане на училище

Въпреки този политически акцент върху родителското участие, Комисията също привлича вниманието върху съответната политика и финансиране при *незаинтересованост* на родителското участие в държавите-членки на ЕС, както е видно от следващата паякообразна графика разработена от Комисията в анализа на нейния работен документ на службите (2011) при изпълнението на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението ("ЕТ 2020") на Европейско и национално равнище.

Фигура 3. Честота на мерки срещу ранното напускане от училище, споменати в национални доклади в цяла Европа



Важно е да се отбележи, че това не е пряка индикация на инвестиции в тези области. Въпреки това това графиката подчертава липсата на стратегически приоритет на национално равнище на родителското участие в образованието и особено,

недооценената роля на родителите в подпомагането при подкрепяне и задържане на учениците в училищната система.

Учене през целия живот

Следващ важен въпрос за родителското участие в образованието, който не е директно включен в тази графика на съответните области, но който е от значение е адресиран другаде на ниво ЕС Комисия и Съвет, а именно, стратегически приоритет за достъп до обучение през целия живот. От значение е, че Съвета на ЕС (2009/С 119/02) се съгласява на набор от стратегически приоритети за учене, които включват социално сближаване, лични и социални изпълнения и активно гражданство:

1. В периода до 2020 г., основната цел на европейското сътрудничество трябва да бъде в подкрепа на по-нататъшното развитие на образователните и обучителните системи в държавите-членки, които са насочени към осигуряване:
 - (а) Личното, социалното и професионалното изпълнение на всички граждани
 - (б) Устойчивият икономически просперитет и заетостта, при насърчаване на демократичните ценности, социална кохезия, активното гражданство, и межкултурен диалог

По този начин, важно е да се включи, като част от диференциран подход на образователна визия при ученето през целия живот в акцент върху родителски участие в образованието. Нещо повече логическата основа при социалното сближаване и активното гражданство за учене през целия живот са силен отзвук със стратегически фокус върху родителски участие, специално за превенцията при ранно напускане на училище. Основната характерна черта при ученето през целия живот е основно тази, която цели специфични групи да имат достъп до образование; тя предимно работи на нивото на избраната превенция.

Заключение

От тази основна гледна точка може да се прецени, че е необходима диференцирана стратегия за родителско участие в образованието, като част от фокуса върху превенцията при ранното напускане на училище. Това изисква фокус на различни нива на нужда и признанието, че няма единен размер който да подхожда на всички подходи които трябва да се вземат. Рамката на родителското участие,

специално за превенцията при ранното напускане на училище, изисква концептуална и стратегическа интеграция с инициативи, подкрепя на семейството като част от една диференцирана стратегия, която отчита родителски роли и влияния, отнасящи се до отсъствие в универсалните, избрани и посочени нива на превенция и на нивото на насърчаване на сила и културна идентичност. Тя допълнително включва продължителността на учене през целия живот, особено по отношение на социалното сближаване и активното гражданство, както и контрола на интервенциите за родителите на малките деца да се предотврати процес на отчуждение от училище да вземе надмощие.

Заедно с това също е необходим цялостен стратегически подход. Цялостен фокус признава нуждата да се включи подкрепата на семейството в рамките на родителското участие в образователната рамка, свързвайки сферите на здравеопазването и образованието като част от мултидисциплинарен фокус на комплексните нужди. Един цялостен подход признава емоционалните и физически нужди не само академичните, когнитивните и тези на децата/младите хора и техните родители в контекста на социално икономическото изключване. Тя признава, психичното здраве, нуждите за емоционални и инструментална подкрепа на някои от по-уязвимите деца, млади хора и семейства, за превенция при ранно напускане на училище. По този начин, този холистичен подход към децата, младите хора и техните родители свързва областите на здравеопазването и образованието по-специално на общинско ниво. Освен това тя признава стресовите на бедността, които въздействат върху психичното здраве и благосъстоянието на много семейства, които страдат под тежестта на социално икономическото изключване. На второто постановление на проекта ПРЕВЕНТ, подписан от зам.-кметове на общините, в Мюнхен, юни 2014 г. се приема по-холистичен подход към развитие на системата за превенция при ранно напускане на училище.

Основен контекст: Процес на диалог при проект Urbact ПРЕВЕНТ

Процес

Ключът към логиката на проекта Urbact ПРЕВЕНТ е че систематичната промяна не е само процес отгоре надолу наложен от Европейската комисия и националните правителства. Тя трябва да централно и активно да включи местни действащи лица и нива в изграждането на системни стратегически реакции. Политика

без участието на местните хора и местните общини и училища ще бъде обречена на съпротива, изместване и неуспех. По този начин инициативата на проекта Urbast и ПРЕВЕНТ цели да съгласува задълженията на равнище ЕС с родителското участие в образованието на нивата на местната община, като част от интегриран стратегически подход, който е едновременно централизиран до известна степен и също децентрализиран, по принципа на субсидиарност, че където е възможно местни решения се вземат от местните участници относно местните проблеми.

Като част от диалога с общините на включване на информация в доклада са били предприети редица стъпки в срещи на консорциума в Хихон (юни 2013), Хага, Антверпен (март 2014 г.) и Мюнхен (юни 2014 г.). Те са също базирани на източник на добрата практика (Naaglund 2014) който иска да идентифицира съществуващите добри практики в общините. Първоначално, след обсъждане на ключови теми, които са от значение, бяха проведени следните консултации на място, за да информират по доклада на тази политика:

- а) Всяка община бе помолена на първо място, да отговори на редица въпроси като потенциално съответстващи структурни показатели за превенция при ранно напускане на училище за техните собствени общини (виж допълнението за този списък)
- б) Тези въпроси разкриващи повечето празноти в стратегическите ответни реакции са концентрирани върху общинско ниво. Понататъшният диалог с общините се осъществи по тези структурни показатели, където най-голяма част от отговорите, посочиха "не", т.е., показва, че тези зони не са се системно разглеждани в много общини .
- в) Всяка община бе също помолена да предложи своите становища по приоритетни въпроси за система развитие
- г) От всяка община бе поискано да отговори на редица въпроси, свързани с текущите дейности в тяхната конкретна система.
- д) Процесът в който е включен проектът ПРЕВЕНТ включва задължение към съгласувани политически декларации, подписани от съответните кметове на всяка от 10 участващите общини (виж допълнението).

е) Консорциумът като цяло беше помолен да идентифицира и официално обясни основните пречки или блокажи на системата за родителски участие в образованието за превенция при ранно напускане на училище отнасяща се до всички техните общини.

Този доклад е допълнение към местните планове за действие за превенция при ранно напускане на училище и родителско участие, който всяка община е задължена да подготви като част от проекта ПРЕВЕНТ. Това е също допълнение към следващ предвиден доклад за родителски участие на етническите малцинства и имигранти, което е друг момент този проект Urbact и ПРЕВЕНТ. Освен това трябва да се разпознава, че процесът и обхватът на този доклад е ограничен. Той не е разработена чрез систематични обширни консултации с родителите локално в участващите общини, нито чрез систематични обширни консултации с ученици и учители. Предвид не само на разнообразието на страните и ограниченията на обхвата на процеса на консултации, той не търси да препоръча конкретните начини за осъществяване на намеса на родителско участие. С други думи въпросът "как" не е адресиран, тъй като това ще се добави към местните проблеми изадължения. По-скоро фокус за настоящите цели, е да се идентифицират цялостените решения на проблемите, диференцирани системни въпроси за родителско участие специално за превенция при ранно напускане на училище. С други думи въпросът "какво" е целеви. Внимателното разглеждане на приоритетните задачи повдига следния въпрос:

- *Кои са някои от ключовите елементи, процеси и приоритетите за цялостен, диференцирани и системностратегически отговор на родителското участие, включително подкрепата на семейството, за превенция при ранното напускане на училище?*

Този въпрос също изисква признаването, че различните общини са на различни нива на изпълнение на стратегическите интервенции.

Системен подход към родителското участие за превенция при ранното напускане на училище

Системен контрол: Структурни индикатори за стратегическите приоритети

Приетата рамка за настоящите цели включва за идентификационни ключови структурни показатели за такъв систематичен стратегически отговор. Тези структурни показатели ще се търсят да се развиват за интервенции както за ЕС, така и за

национално ниво, и местното общинско ниво в тази област. Предвижда се, че тези структурни показатели да бъдат подходящи, както за 10 участващи общини в проекта ПРЕВЕНТ и така й в по-широк мащаб в целия ЕС.

Тази рамка има за цел да отиде отвъд подход, който просто препоръчва конкретни модели на добри практики, а програма извън стандарта или специфичен проект. Трудности възникват при идентифициране, кои са основните, а не периферните характеристики на всяка добра практика, дали тя трябва да се вземе като цяло без адаптиране към други контексти. Необходимо е да се излезе извън рамките на такъв режим на сравнителен анализ към такъв който извлича структурни характеристики на добра практика, които се вземат за трансфериране към различни контексти (Даунс 2013, 2014 г.; Дей и др., 2013 г.).

Разработени по аналогия с правните норми на ООН за структурни показатели в здравеопазването, те обикновено са формулирани като потенциално проверовъчни отговори с да/не, като показват дали ключовите структури, механизми или принципи са налице в една система. Като относително трайни характеристики или ключови условия на дадена система, те са обаче потенциално гъвкави. Те предлагат контрол на държавата или институционални усилия (Даунс 2014, 2014а, виж също доклад на ООН 2005 г, 2006 г.)

Таблица 2. Илюстративни примери за структурните индикатори (SIs)

<i>Основни принципи на SIs :</i>	
- Активно включване на целевите групи в дизайна	ДА/НЕ
- Активно включване на целевите групи при доставката	ДА/НЕ
<i>Роли в организационните структури като SIs</i>	
- Интервенция за достатъчен интензитет за внасяне на промяна	ДА/НЕ
- Фокус на систематичната промяна и фокус на несамо индивидуална промяна	
ДА/НЕ	
- Ясен фокус върху нивата на превенция – универсални, избрани и/или посочени	
ДА/НЕ	
- Фокус на отделните възрастови групи	ДА/НЕ
- Стратегия на ясен аутрич за достигане на маргинализираните групи	ДА/НЕ
- Алтернативи за прекратяване	ДА/НЕ
<i>Материалните пространства като SIs</i>	
. Специално пространство в училищната сграда, където родителите ще се срещат	
ДА/НЕ	

Ползите от структурните показатели за цялостно родителско участие включват:

- Те могат да предложат прозрачни критерии за напредък на общинската и училищната институция в тази област с течение на времето.
- Структурните индикатори предлагат фокус на система не просто като отделен фокус а фокус на съответната политика
- Структурните индикатори осигуряват фокус *оп превенцията и насърчаването*
- Те предлагат рамка за текущ преглед и диалог както в общината така и между общини и държави.
- Те позволяват самооценка на напредъка: точката за сравнение на напредъка е предишното изпълнение на общината и на училището по отношение на тези показатели.
- Ясни цели за напредък могат да бъдат установи въз основа на индикаторите
- Индикаторите могат да разграничат общинските и училищни усилия от действителните резултати; те могат да предложат стимул за правителствата да инвестират в областта на родителското участие при ранно напускане от училище
- Показателите, като един клъстер, предоставят фокус на систематично ниво за промяна, а не намаляване на промяната чрез една опростена магическа кауза.
- Те могат да включват нива на аналитичност на прогреса за сравнение в рамките и между образователни институции, отговарящи за увеличаване на достъпа на маргинализираните групи.
- Те могат да създадат по-голямо единство на област, призната като фрагментирана на национално равнище.
- Те са много по-малко скъпи за наблюдение отколкото индикаторите на процеси и резултати, като по този начин, повечето от тях могат да бъдат използвани за да контролират промяна в системата.

Индикаторите предоставят признаване на различни изходни точки на някои страни спрямо други (виж също Даунс 2014).

По думите на Община Стокхолм: "Общината трябва да използва повече стратегически инструменти да направи външните и вътрешните дискусии по-креативни". Те продължават:

Структурните показатели са много полезни и наистина дават яснота за дадена организация или за общественополезен труд. Работата в общността е насочена към мисълта за групи от хора в нужда от обслужване, но има и недоразвити методи за включване на целевата група. Когато има включване то често се извършва чрез интервюта или проучвания, които не водят до "истинско участие". Начинът на работа с SI може да отнеме известно време, но може да доведе до някои нови идеи и промени в системата. Той също така кара да се предприеме по-широка и по-цялостна работа по важните въпроси. Той също така ви се по-широки и по-цялостен захващане на въпроси. Това вероятно ще доведе до по-голяма мощ и чувство на по-дълбока демократичност.

Акцент върху системите за включване и преодоляване на блокирани системи

В психологията на развитието и образованието, голяма част от рамките при изследванията на родителското участие в образованието има тенденция да разчита безкритично на Бронфенбренеровия модел (1979) на екологични системи (Даунс 2013, 2014). Този систематичен модел беше предложен също така на срещи по проекта ПРЕВЕНТ в Антверпен и Мюнхен съответно (Колфин 2014 г.; Калики 2014). Той разграничава ролята на родителите в микросистемата, т.е., техните непосредствени окръжаващи среди и мезосистемната връзка между окръжаващите среди като училище и дом на детето³. Важен резултат от разпространението на фокуса на систематично ниво върху преходи, поискан от Бронфенбренер, е, че има нужда от устойчиви интервенции, развиващи се във времето, а не само еднократни интервенции (Даунс 2014). Друг важен принос на Бронфенбренеровия систематичен модел е концентрация върху насърчаването на растежа, а не просто акцент върху дефицитите. Въпреки това има разлика в Бронфенбренеровата рамка за разбиране на систематичната промяна и това означава, че Бронфенбренеровата обосновка предлага малко разбиране върху системата на блокаж и изместване (Даунс 2014) или проблеми с властта в системата (Даунс 2014а).

Този акцент върху разбирането на блокиране на системата информира консултационния процес с общините на срещата в Мюнхен по проекта ПРЕВЕНТ през юни 2014 г. Тук общините бяха помолени да се споразумеят за ключови области,

³ Мезосистемата включва взаимовръзките между два или повече фактора, в условията на които развиващата се личност активно участва - за детето това е дома, училището, кварталната общност и партньорската група, за възрастния човек, семейството, работата и социалния живот (Bronfenbrenner 1979, стр. 25).

където техните системи са блокирани по отношение на родителското участие в образованието – да идентифицират точките на блокаж или инерцията към промяна.

Този акцент върху разработване на всеобхватни системи се различава донякъде от по-индивидуалистичните опасения на влиятелната концепция на Рутер (1985) за развитието на психологията на устойчивостта (Даунс 2014а). Отвъд самото училище и социалната подкрепа на фигури като приятели, съседни, семейство, акцентът на Рутер е виден от липсата на анализ на поддържащите системата роли влияещи върху резултатите на децата в риск от ранно напускане на училище и несгоди. Концепцията тук е по-малко върху развитието на устойчиви системи, отколкото върху развитието на всеобхватни или благоприятни системи за родителско участие в превенцията на ранното отпадане от училище. Тази загриженост за факторите на системата дава израз в подхода към мултидисциплинарните и междусекторни нужди, подчертан в документите на комисията и съвета за ранното напускане на училище. Структурните показатели може да се тълкуват като ключови фактори на системата за родителско участие.

Промяната на системите разглежда едновременно два аспекта на организационната култура, "видима" официална организация и "под повърхността" неофициална организация (Scholtes 1998). В това "под повърхността" ниво на неформални модели на мислене, ценности и поведение, може да се получат блокажи на системата или изместване на стратегически виждания. Както Форд (2007) признава:

Налагането на възгледи е често надценявано от лидерите, които биха искали да поемат почти на "чисто" в тяхната организация... реалността е често съпътствана от разединители където целите на усилията за промяна не отговарят на реалността (p.323)

Затова възниква въпросът за предвиждане на това, което може да бъде системно разделяне и изключване в комуникацията и целите сред съответните участници. От такъв акцент върху блокажите в системата, разделянето и изместването ПРЕВАНТИВНИТЕ общини бяха помолени да подчертаят от тяхна гледна точка, къде такива блокажи за родителско участие са настъпили в техните системи. Този вид на разпитване резонира до известна степен също с (1970) акцента на Freire върху важността на подхода за поставяне на проблеми, коренящ се в реалностите на преживяното в даден контекст. Ключови системни блокажи, съгласувани от

ПРЕВАНТИВНАТА мрежа са а) време б) фрагментиране на услугите и отговорността, в) роли на учителя, г) роля на директора на училището, д) пари

От гледна точка на ангажиране на учители в родителското участие, системни блокажи могат да възникнат, тъй като това може да се разглежда като периферна на основната им роля за ангажиране на ученика. Ниските заплати на учителите в някои страни могат да допринесат за нисък морал и липса на стимул да "положат допълнително усилие" и да се ангажират активно с родителите (виж също Mitter 2003 традиция на ниското заплащане на учители в някои страни от Централна и Източна Европа в частност). Отново спрямо тези възгледи, независимо дали са официални или неофициални, родителското участие се третира повече като бонус, отколкото като част от образователната роля на учителя. Освен въпроса за стимулиране на учителите да участват в един по-отворен подход с родителите, въпросът за властта, споделяна с родителите включва въпроса за доверието. В шведски контекст Bouakaz Першон (2007) пита "учителите недоверчиви ли са към родителите?" (р.97).

Акцент е поставен също върху ключовата роля на училищните директори, като родителското участие ще се случи само с тяхната активна подкрепа. Директорът може да възприема някои родители, особено от различни култури или от маргинализирани среди като "проблем", с който да се справи, като заплаха за безпрепятственото функциониране на училището. Дей (2013) подчертава значението на конструктивните отношения и комуникацията за отваряне на условията за ангажираност с родители, вместо да ги третират като "трудни за достигане". O'Reilly (2012) подчертава опасенията, че училищният директор може умишлено да подбере няколко "солидни" родители като част от подхода за родителско участие, като по този начин изключва много други, включително от средите с ниско ниво на образование и социална маргинализация. Активното участие на родителите в училищната политика и в организационната култура на училището задължително включва промяната на властта от йерархичен модел на организация към едни инициативи основани най-вече на мрежа за споделяне на властта. Отново, това предизвиква моделът на училище като статична система (виж също Даунс Даунс 2007), тъй като това не е просто въпрос на асимилиране на родителите в програма на училището. Отново се изисква динамична системна промяна, извън статичната йерархия и към по-разпределени мрежи за споделяне на властта и доверието в организационната култура и роли на училището

(виж също Спилейн 2006 за разпределеното лидерство⁴). Тази систематична промяна не е малък въпрос.

Допълнителна сфера на системни разцепления и блокиране на комуникацията и стратегия, която често е идентифицирана от мрежата на програма PREVENT включва връзките между някои общини и техните училища и социални услуги. Системното раздробяване може да доведе до неяснота, към която лице и институцията е като водеща роля в инициатива, както и към проблемите на териториалност между услуги (Даунс Маунселл 2007). Следната информация също показва значителни разлики в влиянието и властта, при които общините да видят себе си в техните отношения с училищата в района им.

Влияние на общината

Както се вижда от следната таблица на обратната информация от общината, трябва да се признае, че има и много различия в нивото на влияние което общините имат в училищата на участващите градове.

Таблица 3. Влияние на общината в училищата

Държава	По скала от 1-3 какво е нивото на власт, което местната община има над местните училища? 1 означава високо влияние/вземане на решения власт в повечето училища, 2 означава някакво влияние/вземане на решения власт в повечето училища, 3 означава малко влияние/вземане на решения власт в повечето училища
Нант	1
Хага	1
Мюнхен	1
Талин	1
Антверпен	3
Гижон	3
Усти	3
Стокхолм	3
София	2

⁴ Spillane et al. (2006) подходите на разпределено лидерство предвиждат няколко групи от хора в контекста на училището да ръководят и мобилизират персонала в процеса на промяна предимно чрез взаимозависимост вместо чрез зависимост.

Таблица 4. Примерни коментари от общините върху тяхното влияние в училищата

Хага:"Можем да ръководим поведението в училищата чрез субсидиите, които предлагаме"
Мюнхен:"(т.е. 100 %) отнасящи се до училища управлявани от градовете и някои държавни училища (в рамките на града в Мюнхен)".
Нант: "Френската образователна система се основава на изключително централизирана организация. Ролята на градовете е да работят заедно с националната образователна администрацията за да се помогне на родителите да се посветят на това ,което е необходимо за удовлетворяване на исканията в училищата.
Гижон: "Общините нямат влияние върху задължителното образование".
Стокхолм: "Всички училища се управляват от отдел" образование "в Стокхолм Сити, докато окръжния съвет са управлява предучилищата, прекарването на свободното време, грижата за възрастните хора, социалните услуги и обслужване на хора със специални нужди. Директорите също има голямо влияние върху конкретното училище и се грижат за бюджета и резултатите.
<p>Антверпен:</p> <p>"Във Фландрия съществува различни училищни мрежи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeenschapsonderwijs: училища на фламандската общност - Vrij gesubsidieerd Onderwijs: училища, организирани от например католически, еврейски общности и субсидирани от фламандската общност (също Щайнер,... - Officieel gesubsidieerd Onderwijs: училища, организирани от местните общности и субсидирани от фламандската общност. Общината има малко влияние върху училищата, дори и официално субсидираните училища. В Антверпен работим заедно в "Антверпенския образователен съвет" с представители на училищните мрежи, родителски организации, неправителствени организации на синдикатите на учителите, общата образователна политика,... " <p>" Градската управа създава образователния съвет в Антверпен за да създаде инструмент на местното управление за справяне с предизвикателствата и проблемите училища пред които са изправени в тази типична градска среда. Всички заинтересовани страни участват в заседанията на Съвета (училищните мрежи, учителските синдикати, търговска камара, родителски, представители на учениците).</p>

Полу-официално , "бюро" на образователния съвет в Антверпен дава консултации по всички въпроси за управлението в образованието. Това бюро (съвет) включва заместник-кмета, представител на всяка от четирите най-големите училищни мрежи и един за ОКО , координацията на по-малки мрежи и независими училища.

Талин: Всички училища, предучилищни и детски градини и центрове за извънкласни дейности се управляват от образователния отдел на Талин Сити. Директорите също имат голямо влияние върху тяхната институция и те са отговорни за изпълнението на обучението и преподаването в процеса и резултатите и бюджета.

София: Столична община има силно влияние но само в рамките на общинските училища и по-малко влияние в държавните училища... Общината има някакво влияние/вземане при решения в повечето училища в София.

С. Диференцирани и холистичен подход към родителски участие за превенция при ранно напускане на училище

С1. Аутрич

Подходът Аутрич за родителското участие в училища и общини изисква активни усилия за обединяването им в групи по интереси, където те се чувстват най-комфортно, като например интереси свързани с домовете им и местната общност. Това изисква чувствителност към местоположение и територия (Даунс Maunsell 2007; Даунс 2011a) което гарантира, че физическото местоположение на усилия при аутрич не са в места враждебни за родителите, които са в социална маргинализация. В общности, живеещи на високи нива на социалното изключване трябва да има неутрални места, където редица групи могат да се чувстват комфортно и специалистите не могат често да бъдат запознати с местните нагласи, територии и разделения по отношение на местоположението. Вече е ясно, че докладът на тематичната работна група(2013) по ранното напускане на училище към комисията в ЕС изрично се отнася до необходимостта от училищата и услугите да се ангажират с посещаемостта на маргинализирани родители.

Индивидуален аутрич подход е особено подходящ за тези родители и семейства с най-високо ниво на нужда (индикативната превенция). По думите на Carpentieri et al., (2011):

Като метод за предоставяне на услуги на семействата, посещението по домовете е широко разпространено, не само в здравните и социални услуги, но също и в образованието (Брайънт и Wasik, 2004). Предимствата на домашното посещение включват факта, че е фокусирано върху семейството, срещата от време на време с родители при техните собствени условия в дома, които са подходящи за техните собствени графици. Посетителите по домовете могат да получат много информация за домашната среда на учене на детето, културни и/или социално икономически проблеми, които могат да окажат въздействие върху развитието на детската грамотност. Посетителите по домове могат да идентифицират и потенциално надграждат влиянието на семейството силните, открити при посещения, които могат да не бъдат очевидни в класните стаи или центрове, особено ако родителите нямат доверие в образователна среда (стр.103).

Подходът аутрич базирани на общността може също да е необходим за групи от родителите на умерен риск (избрана превенция). Подходът аутрич трябва да бъде силно разграничен от простата информация, основана на усилия за постигане на маргинализирани родители в социалноикономическо отношение. Белгийски национален доклад за достъпа до образование подчертава сериозни ограничения в информационния подход⁵:

Социалното училище *Neverlee Centrum voor Volwassenenonderwijs vzw (SSH-CVO)* също използва печатната преса (програмни брошури, местен вестник, листовки, обяви, документи и т.н.) и онлайн инструменти (например уебсайт) за увеличаване на достъпа до техните образователни курсове. Въпреки че този вид реклама достига до най-много хора, оценката при последните изследвания от *SSH-CVO* показва, че въздействието на тази стратегия е доста минимална. (Vermeersch и Vandenbrouke 2010)

Този белгийски национален доклад продължава с точка по темата

Насърчаването за отваряне на достъп до възрастни хора в риск се осъществява чрез устната реклама. Според двама анкетирани това е най-ефективната форма на разширяване на достъпа. . Организацията се опитва да се култивира този вид реклама чрез различни стратегии:

⁵ Вижте също Даунс (2014 г.) за една по-широка критика на информационни подходи, осланящи се на намеса при традиционно изолирани групи в областта на образованието.

- Обществени лидери и ключови фигури в общността могат да влязат в ролята на "ключови влиятелни фигури". SSH-CVO се опитва да им даде стимули за това;
- Участници и бивши участници са също толкова важни в процеса на разширяване на достъпа. Те казват на другите за своя опит на обучение или хората в тяхната общност ще чуят за курсове и др. И двете стратегии са с ограничен бюджет но има неограничен потенциал. (Vermeersch и Vandembrouke 2010).

Интересен пример за активна работа на общината в Нант са техните "триколкови" сергии, които включват колоездене в местните области на общността и говорене с местните хора по отношение на съответните образователни въпроси, като същевременно им се дават листовки, свързани с техните контекстуални проблеми. Ясно е обаче, че концепцията и аутрич подходът не са силно въплътени в подходите на някои общини към ангажиране на родителите. Например, едно от становищата на община за този доклад посочва, че:

Училищата имат различни аутрич програми за студенти. Те предлагат програми на студенти като кариерни консултации, канят родителите в училище на така наречените "родителски вечери". Също така много училища, които предлагат начално, прогимназиално и професионално образование имат родителски съвети, в които родителите могат да се присъединят със съвети към училищата по техните политики (въпреки, че това е може би не толкова аутрич подход).

Въпреки това нито един от тези примери не е аутрич. Аутрич е когато училището среща родителите в техните условия, независимо дали индивидуално в дома им или като общност в общински базирани места, които са познати и достъпни за родителите като "собствен терен".

С1.1 Програмата Аутрич в подкрепа на семейството за психично здраве, емоционална подкрепа и посещаване на училище

Посочена, избирателна и универсална превенция:Посочена превенция в общността на програмата аутрич:Индивидуална програма аутрич за семейството

Относно международното право за най-високите постижими стандарти на здравето, включително психичното здраве, Хънт & Бакман (2008) засягат ключовата роля на "аутрич програмите за необлагодетелстваните лица и общности (р.11) и отбелязват, че "една държава има основно задължение за създаване на ефективни

аутрич програми за тези, живеещи в бедност"(р.12). Общностните аутрич добри практики също така означават, че "наемането на здравни работници трябва да включва аутрич програми за лицата, общностите и групите от населението в неравностойно положение " (Хънт& Бакман 2008,)В доклад на специалния докладчик на ООН за правото на всеки на най-високото постижимо равнище на физическо и психично здраве, (2006) международните добри практики се отбелязват като: "7... Правилно обучени здравни работници от Общността [които]... знаят здравните приоритети на своята общност...Всеобхватното, информирано и активно участие на общността е жизнено важен елемент на правото на здраве ". Този принцип на представителност по отношение на необходимостта да се наемат членове на тези таргет групи за интервенция с цел осигуряване на културно сходство, доверие и компетентност на проекта, е недостатъчно признат като цяло в общините. Забележително изключение и водеща инициатива в тази област е тази на ромските медиатори в софийските училища в България. Този пилотен общински модел има за цел включване на ромски семейства като цяло и конкретно, за увеличаване на предучилищната посещаемост на ромските деца. Обучение във „Включване на семейството”, "Ефективни модели на взаимодействие, повишаване на осведомеността и многостранно партньорство", "Управление на конфликти" и "Комуникация с институциите" на ромски медиатори, на педагогически персонал и на институционални експерти се състои от 20 души в 3 дни. След преминаване на тест най-добрите 5 медиатори са поканени да се присъединят към проекта въз основа на договор. Допълнителна функция на този проект е фокуса върху развитието на възрастовите нужди на децата, които могат да работят като модел за други проекти. Друг пример за важна аутрич инициатива, която разчита на наемане на персонал от членове на групите, с които проектът се опитва да се ангажира, е този от Унга Ин през 5 зони на Швеция, включително Стокхолм⁶ .

Примерите за отговорите на общините по въпроса за аутрич ангажиране на маргинализирани семейства в родителска подкрепа са следните:

Таблица 5.1 Наемане на работници за подкрепа на семейството свързани с училищата и ключови работници специално за родителското участие

⁶ В неотдавнашен доклад за Европейската комисия за ранното детско образование и грижите по превенцията от преждевременно напускане на училище (2014 г.) по подобен начин се дава силен акцент на "представителността" в образователните системи, което "изисква на многообразието на групите от ученици да съответства многообразие на образователни служители и хора създаващи политики" (стр.82).

Въпроси	Мюнхен	Хихон	Талин	Нант	Хага
Работниците за семейно подпомагане от вашата община ли са наети за работа с училищата, или от други във вашата община? Да/Не	<p>Да</p> <p>Министерство на социалните грижи (центрове за родителска подкрепа)</p>	<p>Да</p> <p>- Има специални екипи, осигурени от социалното министерство за работа директно с училища и семейства</p>	<p>Да</p> <p>Има центрове за семейно подпомагане към отдела за социални дейности в Талин</p>	<p>Да</p> <p>- приключващи инициативи на общинско ниво</p> <p>- нестопанска организация на родителите</p> <p>- някои точки за обсъждане</p> <p>- информационни центрове за родители</p> <p>- кафе на родителите...</p> <p>- среща, посветена на избрани родители</p> <p>- някои конкретни събития във и извън училищата</p>	<p>Не</p> <p>- Ние не плащаме на училищните служители. Ние плащаме на училищата да им плащат.</p>
Има ли конкретни ключови работници или други лица в училище или на ниво община изпълняващи в момента конкретна роля относно родителското участие в подобряване на посещаването на училище на ученици с	<p>Не</p> <p>Социални работници в училище</p> <p>- класни ръководители</p> <p>[като] част от ежедневната си практика</p>	<p>Да</p> <p>Има един конкретен проект между училищата, социалните услуги, местната полиция, различни спортове, целящи</p>	<p>Да</p> <p>- Конкретни ключови работници на ниво училище са социалните работници, класните ръководители, които работят заедно. Така</p>	<p>Не</p> <p>конкретно за посещаване на училище</p> <p>-за всички</p> <p>- ние имаме конкретни инициативи за някои много малки деца,</p>	<p>Да</p> <p>-Служител отговорен при бягство от училище. Около 20-3-в Хага. 5-10 годишни ученици. Те работят за общината</p>

лошо ниво на училищна посещаемост? Да/не ако да, моля дайте подробности		предотвратяване и борба с отсъствията	че, да, имаме конкретен работник, който координира и държи заедно целия екип	определени като ученици в риск за отпадане от училище	(заплащани от нас)
Има ли конкретни ключови работници или други лица в училище или на ниво община в момента изпълняващи конкретна роля относно родителското участие в подобряване на готовността/подготовката на училището (т.е., домашна работа, храна, сън) за ученици с лошо ниво на училищна посещаемост? Да/не ако да, моля дайте подробности	Да силен акцент върху професионалната подготовка -социалните работници в училище -специалисти, които "придружават" родителите	Да --Има поддържащи учители, социални работници и педагози, дневни центрове	Да Разполагаме с детски специалисти на общинско ниво, които работят с училищния персонал	Не	Не - Все още не конкретно за ученици с лошо ниво на училищна посещаемост. Но този проект – "курс за обучение на родители + съществува в началното училище за всички родители

Таблица 5.2 Наемане на работници за подкрепа на семейството, свързани с училищата и ключови работници специално за родителско участие

Въпроси	Усти над Лабем	Стокхолм	София	Антверпен
Работниците за подкрепа на семейството от вашата община ли са наети или от други във вашата община за да работят с училищата? Да/не	Не	Да	Да	Да -Имаме помощно-образователни работници от Schoolbridge (DE)

				SCHOOLBRUG) - Помощни учители в училищата (наети от Фламандския регион)
Има ли специфични ключови работници или други лица в училище или на ниво община в момента изпълняващи конкретна роля относно родителското участие в подобряване на посещаването на училище на ученици с лошо ниво на училищна посещаемост? Да/не ако да, моля дайте подробности	Да Училищните настоятелства (с акцент върху темата за "скритото кръшкане от училище")	Да --В 17 от нашите училища ние работим в тясно сътрудничество със социалните работници и ключови служители от училищния персонал, с акцент върху ученици с голямо отсъствие от училище	Да --Те консултират родители за кариерно/професионално образование. Те работят в различни общински центрове	Да -Имаме помощно-образователни работници от Schoolbridge (DE SCHOOLBRUG) -Бягащият от училище -Младежки треньори - Time out проекти (учители& социални работници) -Огледала на „бягането от училище“: с директори на училища анализираме ситуацията в училище и им помагаме да се позиционират спрямо други училища - културна особеност на „бягането от училище“ и друго

				девиантно поведение: записва се в посока "училищно кариерно консултиране" Затова ние изграждаме по-широка мрежа от ключови работници за различни дисциплини
Има ли конкретни ключови работници или други лица в училище или на ниво община в момента изпълняващи конкретна роля относно родителското участие в подобряване на готовността/подготовката на училището (т.е., домашна работа, храна, сън) за ученици с лошо ниво на училищна посещаемост? Да/не ако да, моля дайте подробности	YES Всяко училище има съветник. Това лице обикновено се опитва да реши по-скоро поведенческите проблеми на учениците, отколкото да акцентира върху подобряване на готовността за училището	YES --Местните общински социални услуги предоставят тази услуга, но тя трябва да се съсредоточи още повече върху проблемите, свързани с училището. Виж също #1	YES Но само за деца със специални образователни нужди или проблеми/отпадащи ученици	_____

Таблица 6. Примерни отговори от общините по отношение на аутрич роли на родителите

‘Координатори и обучители на родителите в Хага’
Хихон: "FMSS (Отдел за социални услуги) е много ангажиран в работата по отношение

на социалните показатели и уязвимост, риск и ранно напускане на училище. Нашият профил е педагози, социолози, психолози и социални работници. Ние се фокусираме върху участието на всички партньори, свързани с областта и целевата група. Това е нашата методология на работа. Ние проектираме сега план за деца в Хихон с всички ведомства, организации и хора в града, като например отдела за градини и паркове, училища, полиция, сдружения на родители, граждани асоциация, ученици, деца... "

Усти: а") Какво е направено в аутрич подхода?... в момента нищо по отношение на [това] не е в действие; във всеки случай, това не означава, че няма специални дейности, управлявани от някои училища, които съответстват на дейностите, определени от SI "[т.е., този въпрос възникна като структурен показател в проекта за превенция]

' б) как се прави, т.е. ръководни принципи на работа.. няма единен подход, всяка институция го прави отделно и по собствена преценка

с) кой го прави? т.е. какъв е професионалният опит на персонала, включени ли са членове на целевата група , коя е организацията и нейният източник на финансиране...

Предимно училища и техните собствени служители; училището трябва да търси финансите и да ги получи чрез различните (главно) ЕС проекти, общината няма да помогне в това "

' Хага: "Общината стига до родители и деца когато ученик остава извън училище без разрешение. След това държавните служители или ще посетят къщата на ученика или ще поканят ученика и неговите родители в общината. Родителите на учениците под 18 години са длъжни да дойдат с децата си, докато родителите на ученици над 18 само може да бъдат посъветвани да се присъединят. Държавните служители са обикновено са завършили Университета за приложни науки, а понякога и университет и степен по социални науки. "

Стокхолм: През годините училището трябва да бъде по-достижимо и приканващо към родителите, които показват малко или никакъв интерес към образованието на детето си. По някакъв начин, това е "да поканиш родителя индивидуално" и да го насърчиш да бъде "обучаващ родител" и като учител да се интересува как това може да се направи като цяло и индивидуално. Това трябва да започне на много ранен етап в някои райони. Тъй като ранно направен избор от родителите преди училище или след

това например, се отразява за много училищни години напред. Планът включващ родителите трябва да бъде разделен в различни сфери някои са общи, някои са индивидуални, и някои се правят рутинно, други трябва да бъдат по-интензивни, по-далеч достигащи и включващи други заинтересовани страни и ресурси.

...ПРЕДОТВРАТЯВАНЕ ни накара да мислим и работим повече с аутрич, основно чрез идеи започнали в местната група за подкрепа. Училищата и министерството на образованието все още не са част от това.

Широко разпространена тема в изследванията на подходи за подкрепа на семейството, включително емоционална и психическа подкрепа е, че много услуги не са в състояние да достигнат тези родители, които са най-маргинализирани, които са с най-високите нива на необходимост от стратегия за превенция, изискващи интензивна индивидуална работа. Weist et al. (2009) описва качествена интервенция относно психичното здраве в училище, която акцентира върху семейния ангажимент и овластяване, като отбелязва, че въпреки широко признатата важност на участието на семейството в психичното здраве, реалната практика обикновено не отразява най-добрите практики в това отношение. Предоставянето на подкрепа на родителите е много трудно и рядко се осъществява (Вагнер et al., 2006). Трябва да се очакват и културни бариери между дома и мултидисциплинарния екип, свързан с училище, както е видно от констатациите на Mellin et al (2011):

няколко общински доставчици на услуги отбелязват също историческото недоверие към училища и системи за психично здраве, което е част от опита на много родители в този градска общност. По-специално те обсъдиха отделянето на време, за да покажат на семействата досиетата. Те обясняват на семействата че досиетата принадлежат към агенцията за сътрудничество, не към училището, и че досиетата няма да последват детето в друго училище. (p.87).

Тези проблеми може да се каже са подценени в това проучване, тъй като извадката не включва гласовете на семейства и младежи. На базата на 35 интервюта, 27 клиницисти по психично здраве, Лангли et al. (2010) възприема, че една от основните "бариири" за изпълнението на CBITS (когнитивно поведенческа интервенция за травмата в училищата) е ангажимент на родителите, с липса на родителско участие. Лангли et al продължава:

Много лекари описват трудности при контакт с родителите. Един лекар описва откровена трудност в "достигане на родителите" и в работата с родителите на бедните ученици... Клиницисти, които изпълняват CBITS също описват предизвикателствата в ангажиране на родителите в лечението. Например, един лекар събщи, че " [основната бариера] е родителското участие. Имаме само една родителска сесия и родителите не помогнаха на децата с тяхното учене и домашна работа" (p.109).

Лангли et al (2010) заключи, че: Родителското участие в училищно базирани услуги е било постоянно предизвикателство при по-широкото изпълнение на програмите за психично здраве в училище (Weist, Евънс, Лийбър, 2003), и не е изненадващо, че родителското участие тук е предизвикателство. Разработването на стратегии за ангажиране на родителите в училище въз основа на психично-здравни услуги като CBITS може да бъде ключов елемент за увеличаване на достъпа до качествени услуги за психичното здраве на младежта в училищата (p.112).

Въпреки това тези заключения също посочват необходимостта от екипен подход базиран на общината, а не просто на училищен екип, за да се улесни участието на семейството и да получат по-голямо доверие. Също така се подчертава необходимостта от аутич за такива мулти/интердисциплинарни екипи, базирани в общността, включително служители с културни връзки към целевите групи. Както Дей (2013) подчертава, въпросът е по-скоро за "условията за участие" на родителите отколкото класифицирането им с разрушителни етикети като "трудни за достигане".

В европейски контекст са налични многобройни примери за мултидисциплинарни, базирани на общините центрове за семейна подкрепа. Например в Айндховен съществува SPIL център, върху който акцентира Eurochild:

Община Айндховен е избрала за семейна подкрепа политика, основаваща се на многофункционални услуги, пряко свързани с началните училища в тези SPIL центрове. Този избор е базиран на принципа на възможно най-ранното откриване на деца в риск, възможно най-близо до семейството. Основната причина за това е, че училищата, дневните центрове или детските градини са местата с най-добър достъп до процеса на откриване на децата в риск и техните родители. (Eurochild 2011, стр.21) .

Този подход силно резонира в Препоръката на Комисията (2013 г.), „Инвестицията в децата: прекъсване на цикъла на недостатъците”, която отчетливо се стреми „да подсили семейната подкрепа” и да предложи качествени, базирани на общините грижи като част от предизвикателството към последствията от бедността и социалното отчуждаване в образованието.

По принцип подобни центрове са тип „универсален”, където се предлага широка гама от важни услуги, от здравни до образователни, и който е разположен на достъпно място в района на обслужване, ангажирайки асоциализираните семейства.

За да получат родителска подкрепа в близост до дома си, която е и лесно достъпна, родителите в Айндохвен могат да посетят т.нар. SPIL- център, който е ситуиран в района им. Името произлиза от холандската дума „Spelen” (игра), „Integreren” (интегриране) и „Leren” (учение), а центърът се изгражда около основни училища, детски площадки и домове за детски грижи. Други услуги като родителска подкрепа, социална подкрепа на децата и младежите и социална работа, също могат да бъдат включени в него. (Eurochild 2011 г, стр.5).

Друг важен пример, документиран в доклада на Eurochild (2011 г.) е държавната програма на провинция Нордрейн-Вестфален „*Familienzentrum*”, която бе въведена от правителството, за да развитието на 3,000 съоръжения за дневни детски грижи в семейни центрове до 2012 г. Това е съвместен проект на правителството, местните власти (службите за младежка социална подкрепа) и на НПО. Постоянно нараства броят на родителите, които се възползват от семейните центрове, защото тези центрове предлагат отлична грижа и обучение, включително и консултиране и подкрепа на родители и деца. Семейните центрове са проектирани така, че да укрепват родителските качества, както и са подобряват съвместимостта на семейния с професионалния живот. Обединявайки социалните служби за семейства и деца, семейните центрове предлагат на родителите и децата им навременни съвети, информация и помощ във всички периоди на живота им. (Eurochild 2011 г., стр.6).

Както е описано от Eurochild (2001, п.7)“*Familienzentrum*” в Нордрейн-Вестфален...

- развива съоръженията за дневни детски грижи в места за учене и придобиване на опит от децата и техните родители, чиито родителски умения се подобряват

- подпомага родителите в разрешаването на ежедневни конфликти, защото такава помощ може да се осигури по-своевременно и гладко
- осигурява на емигрантски семейства и семействата лишени от образование по-добро подпомагане
- подобрява съвместимостта между работата и семейния живот
- осигурява повече гъвкавост по отношение на часовете за получаване на помощ, както и по отношение на възрастовите групи чрез удължаване на доставянето на партньорство със семействата, майките или бащите за дневни грижи
- ...е подходящо място за общуване в квартала.

Между 2006 г. и 2012 г. около 3000 от общо 9000 центрове за детски грижи в немската федерална област на Северен Рейн-Вестфалия (NRW) се разработват в сертифицирани "Familienzentren" (семейни центрове). Семейните центрове са предназначени да предоставят услуги за семейства в местната общност. Концепцията на държавната програмата "Familienzentrum NRW" признава значението на ранната подкрепа и интервенция за деца и семейства. (Eurochild 2011, p.44)

Eurochild (2011) настояват тези центрове за подкрепа на семейството да бъдат всеобщо достъпни:

Днес в европейските страни, изглежда, че не е добре прието родителите да помолят за помощ. В допълнение след като родителите помолят за помощ, подкрепата за родителите има тенденция да работи по един модел на дефицит; Той се опитва да намери "лек" за да поправи нещо лошо. Това, което е необходимо, е нормализиране на родителската подкрепа. Родителите трябва да чувстват, че е нормално да помолят за помощ и след това да получат необходимата помощ възможно най-скоро (Eurochild 2011 г., стр. 10).

Това е важна гледна точка, но в условия на недостиг на ресурси, има също един аргумент тези центрове да се насочат към области с най-висока нужда, особено от гледна точка на стратегията на общината за родителско участие по отношение на превенцията за ранно отпадане от училище. Трябва да се признае, че такива базирани на местната общност, мултидисциплинарни центрове изискват значителни инвестиции. Още една причина за целеви подход е да а) бъдат чувствителни към местните проблеми на семействата в области, изпитващи високи нива на социално икономическа

маргинализация и б) приемат, че освен ако не се положат активни усилия за осигуряване на такива центрове в общността, свързани с нуждите, опита и живота на тези, които изпитват социално изключване, то тези групи с най-високи нива на необходимост от подкрепа няма да потърсят такива услуги. Проблеми с целенасочеността против универсализма могат да бъдат преодолені в течение на времето като част от поетапен универсализъм, който започва първо с приоритет на установяването и разширяването на обхвата на такива обществени здравни и образователни центрове за семействата в области на по-висока нужда. По този начин тези центрове базирани в общността са предвидени като прилагачи и двата подхода - универсален и подбран подход, като са необходими допълнителни аспекти за индикативния подход за превенция.

Извън този аутич акцентираш на общинските центрове, също така е необходим индивидуален аутич за някои семейства в най-голяма нужда (индикативна превенция). Много такива семейства могат да имат история на наркотична зависимост. Високо ниво на необяснимо отсъствие на ученик в училище е ясна поведенческа проява, свързана с риск от преждевременно напускане на училище. Този проблем с отсъствията е обвързан с емоционални и психично-здравни проблеми в семейната система и трябва да бъде третиран чрез интегриран холистичен отговор от аутич работници или други специалисти, които да предоставят психологическа и практическа поддръжка.

Familiscope (сега Familibase) Сутрешна програма, град Ballyfermot, Дъблин е програма, използвана в подкрепа на деца с хронични отсъствия. Тя включва:

- подкрепа за родителите да приложат подходящи сутрешни и вечерни програми
- мониторинг и проследяване на присъствието на децата
- предлагане на практическа подкрепа и съвети на родителите за преодоляване на проблема
- награждаване на деца за подобрена училищна посещаемост
- осъзнаване на връзката между лошата посещаемост и ранното отпадане от училище
- разрешаване на проблеми с транспорта
- ангажиране на външна помощ в полза на детето.



Работникът за подкрепа на детето, от сферата на социалните грижи, редовно се обажда в дома на детето за да:

- подкрепя родителите в реализирането на сутрешната програма
- помогне за приготвянето на закуската, униформата и чантата за училище
- се увери, че детето отива навреме на училище детето получава в училище на времето
- помага на родителите да бъдат твърди и последователни, когато детето отказва да ходи на училище.

Работи се за подкрепа на родителите и във вечерната програма ,т.е. домашното и времето за сън. Работникът в подкрепа на детето често транспортира детето до училище или помага на детето да вземе училищния автобус, когато такъв е наличен. Този индивидуален аутрич в дома на семейството е ориентиран към детето, като се фокусира върху основните нужди на детето, като учебни занимания, достатъчно закуска и др. Този подход оказва значително подобрене в посещаването на училище при децата в началното училище с най-високо ниво на хронично отсъствие. (Даунс 2011).

Докато има нужда от мултидисциплинарни, общински базирани екипи, свързани с училищата за подкрепа на семейството по ключови проблеми, емоционално и психическо здраве, както и аутрич грижи в дома за деца с високо ниво на отсъствие от училище, е важно да се подчертае, че такива мултидисциплинарни екипи изискват ясни цели и споделени резултати между различните професионалисти (Даунс 2011; Едуардс Даунс 2013). Например едно проучване на цялостен надзор на младежта в Айндховен от 2006 г. показва, че екипите за младежки грижи в училище не работят на високо ниво или с висока скорост; не всички услуги адресират едни и същи цели. В

допълнение, там липсва координация и последователност в грижата и подкрепата. Също така има проблем при достигането на целевите групи от всички служби, особено децата в нужда не ползват услугите (Eurochild 2011). Трябва да бъде ясно лидерството кой е отговорен за какво в екипа и да се отиде отвъд прехвърляне на детето (Едуардс Даунс 2013) и семейството през различни местни услуги. Проблемът при достигането на целевите групи, повдигнат от този пример за Айндохвен, подчертава важността на оутрича за отделните семейства във висока нужда, в контекста на техния дом чрез грижа, а не социален контрол. С ценния ресурс на мултидисциплинарните екипи, важно е също така че те се съсредоточават върху директното предоставяне на услуги и минимизират "Заседаване на комитета" (Даунс 2013 с).

Друг проблем е, че не е ясно как информационните системи от училищата интегрират данните за присъствието на учениците с националните данни за ранното отпадане от училище. Не е ясна също степента, в която общините има пряк достъп до данните на училищата с високи нива на отсъствия на ученици, за да осигури стратегически фокус върху разпределението на ресурсите. За пример общината в Мюнхен има отделни системи от данни между нейните регионални и национални правителства, така че данните за непосещаването на училище не са интегрирани с данните за ранното отпадане от училище. Това създава трудност при насочването на ресурси към зони и училища с най-високо ниво на нужда.

C1.2 Аутрич за грамотност на семейството

Избрана превенция

Терминът семейна грамотност обикновено описва дейността по ограмотяване, която се фокусира върху това как грамотността се осъществява в дома, както и курсовете за обучение, които поддържат и развиват това ниво на ограмотяване. Може да се отнася до набор от програми, предназначени за подобряване на грамотността повече от един член на семейството. Акцентът върху родителското участие в четенето и ограмотяването не е силен в примери за добри практики, предоставяни от общините за Prevent Sourcebook. Изключение е примера, даден от общината в Нант, за своя клуб „*Coup de pouce*” подкрепа в четенето след училище за деца (5-6 години). Това включва подкрепа за родителите, така че те да могат да подкрепят децата си. Малки групи от 5-6 годишни ученици, които се учат да четат в училище. За да се избегне ранното отпадане от училище чрез насърчаване на удоволствието от четенето, посветено на

децата, при които семейната среда не позволява практика у дома след училище. Целеви групи: деца (13 групи, съставени от 65 деца), родители. Докато Антверпен КААР проектът е за родители за да научат холандски като втори/следващ език в училището на децата си, а проектът на Стокхолм "Родителско участие в помощта за учене на ученици" предлага езикова поддръжка за наскоро пристигнали младежи на възраст 16-20 години, акцентът на настоящите цели е овладяване на първия език. ⁷



Училището за изучаване на език и оgramотяване (Snow et al., 2001) от изследователския проект на Харвард установи, че подкрепата за оgramотяването както у дома, така и в училище е много по-силен предиктор за ранна грамотност от социално икономическия статус или културната среда на семействата. Carpentieri et al., (2011) предлагат всеобхватен преглед на семейни програми в международен план. Те определят необходимостта за структурирани подходи за семейна грамотност за тези с ниски нива на образование и в риск от бедност:

Програми, основани на доказателства, събрани от относително
облагодетелстваните семейства не могат да предоставят структура, необходима
за по-малко облагодетелстваните семейства. Подобна теза не е единствена за

⁷ Както беше отбелязано по-рано, следващ доклад за родителско участие предвижда, по-конкретно фокусиране върху етнически малцинства и имигранти като още една насока в проекта на Urbast ПРЕВЕНТ. Вижте също "координирани родители в Järva" проект на община Стокхолм, който се фокусира върху имигрантското население. Този проект определя "като проблем за демокрацията, факта че много имигранти поради трудности с шведския език нямат достъп до публична информация, родителска подкрепа и обществено образование на които имат право. С персонализиран изследователски материал, който се фокусира върху изображенията предимно вместо на писаната информация ние искаме да достигнем също така до онези групи, които имат затруднения не само с шведския език, но вероятно са неграмотни изобщо".

семејни програми; Тя също се појавува во политическите дебати за училищата (р.106)

Карпентие, (2011 г.) също подчертават важноста да се обърне внимание на дислексијата, како и односителното пренебрегнување на този проблем во Европа:

Въпреки, че дислексијата съществува во семејствата (van Otterloo, 2009 г.), намираме, че многу малко од европејските првоначални истражувања, кои се занимаваат со проучување на семејната грамотност, имаат за целова група децата со дислексија или со потенциален ризик од това заболување. Исклучение прави едно истражување-интервенција на холандските Sounding Sounds and Jolly Letters (Klinkende Klanken en Lollige Letters) , което во домашни услови насочува внимание към децата со повишен ризик од дислексија (на този етап карактеризира се со поне еден родител, който сам е објавил, че страда од дислексија). Sounding Sounds и Jolly Letters е адаптација на датска програма, позната како " Начално четене во правилна насока: фонолошко осъзнавање". Въпреки, че датската верзија е воведена во класните стаи на училищата, тя не е практична за родителите. Холандската програма, проектирана така, че да отнема 10 минути на ден, пет дена во седмицата за 14 седмици, доведе до средно оспособување у децата. Од голема важност е фактот, че програмата предвижда и прилагането ѝ од родителите. (стр.121-22)

Докладот на Карпентие (2011 г) също акцентира върху стратешкиот пропусок во Европејската политика во намирањето на подход към варирачната семејна грамотност , кој да одговара на различните сложни потреби на деца и семејства. На нивото на националната и регионална политика не фигурираат доказателства, че иницијативите за семејно оспособување се координирани. Со други думи, правителствата не даваат признаци, че търсят активно начини за улеснување съществувањето на многубројните значими дополнителни видови програми.

Важно е за општините да признаат, че нуждите на семејствата за сложни и варијативни, во зависност од възраста и бројот на децата во тях. Те би можеле също така да изискваат разходи за детска грижа, кои да подкрепят семејствата со нисок доход, за да учествуваат во образователните програми за семејства.

С1.3 Учене през целия живот – Общински центрове за учене през целия живот като аутрич

Промоция и избрана превенция

Центрове за учене през целия живот, базирани на общността, изграждат силните страни на възрастните и са част от една промоция за учене през целия живот във всички възрасти. Те са също част от един подход на избрана превенция, насочен към групи в риск от социално изключване. Една възможност е да се възприема местното училище като център за учене през целия живот, базиран на общината, имайки предвид, че обучението през целия живот се простира от люлката до старостта. Това повдига въпроса дали общините да отворят училищните сгради след учебните часове и през почивните дни и през лятото за местни общностни групи за провеждане на занятия и други културни дейности.

Общините отговориха на този въпрос по следния начин:

Таблица 7. Наличие на училищно място след учебните часове за обучение на класове по програмата “Учене през целия живот”

Държава	По скала от 1-3, където 3 означава най-малко 80 % от училищата във вашата община, които отварят врати след учебните часове за обучение на класове през целия живот; 2 означава най-малко 30 % от училищата, които извършват това, а 1 означава по-малко от 30 % от училищата, които извършват това - кой номер най-добре описва ситуацията във вашата община?
Хага	3
Хихон	3
Талин	2
Стокхолм	2
Антверпен	1
Усти	1
Мюнх	1
Нант	1
София	1

Таблица 8. Примерен отговор на общините за наличието на училищно място след учебните часове за обучение на класове по програмата „Учене през целия живот”

Хага: "Почти всички наши училища вече отварят врати и след работно време за различните учебни класове, като например езикови курсове за родители"

Нант: ‘Институционална и психологическа безизходица с учителите’. Дори при положение че сградите за средни училища са собственост на „департаменти”, а

началните училища на „общини” и те имат пълната териториална автономия да разполагат с тях както пожелаят след учебно време (разбира се съвместимо с основното им предназначение), повечето учители чувстват училищата за свой дом. Ето защо сме посветили пространства за родители в нови училища, построени неотдавна.”

Антверпен: "Градът насърчава съвместното ползване на сгради (като училища и други места). Сайтът "zaalzoeker" (търсене по местоположение) помага на гражданите да намерят подходящо място в областта на града за събрание, спорт, парти. Sleuteldragers "Главни отговорници" са наети от социалната икономика и са отговорни да отворят/заклучват вратите, а понякога се грижат и за кафето"

Талин: "Пречки:

- Липса на интерес от страна на родителите, другите им интереси, заетост с няколко работни места
- Училището не е привлича родителите (няма специални дейности)
- Липса на интерес от училището

Възможности:

- Училището прави първата стъпка да започне системни дейности за учене през целия живот за родители след учебните часове.”

Усти: "Училищата, по отношение на обучението, са напълно съсредоточени върху учениците, а не родителите; дори ако искахме да променим това, някои пречки биха се появили, поради ограничения бюджет, като всяко увеличение на оперативни разходи на сградата при по-продължително ползване и всяко увеличение на разходите за персонал и т.н. е много ограничително. "

Хихон: "Нашите училища са отворени не само за деца или в някои случаи сградите се използват за учене през целия живот, но не в частност родителите".

Стокхолм: "Това зависи от определението за „класове по учене през целия живот". Съществуват възможности за присъединяване към доброволно обучение в кръжоци, но те не са свързани с определени училища или участието на родителите. Това струва пари и не е толкова често срещано в нашия район както в други части на града и страната. Швеция има дългогодишна традиция в областта на общодостъпното образование за възрастни, което се организира от доброволчески клубове. Единият от тях се разширява в нашата област, защото в него е съществувал популярен кръжок по темата "Как да бъдеш родител в друга страна". Препятствието тук са само парите.

Необходимо е в клуба да има портиер за заключване на сградата и да се плаща на учител в класове тип „обучение през целия живот”. „Курсовете за обучение през целия живот не са изготвени от или в училищата тук, но имаме няколко асоциации, които изследват образованието за възрастни и те имат свои собствени места. Т.е. ако те трябва да бъдат в училищата, биват допуснати, но е необходимо да платят за това."

Мюнхен: "Какви пречки (-) и възможности () съществуват за отваряне на училищните сгради за класове по обучение през целия живот за родители след учебните часове?"

- (+)"Стая" за обучение // повечето училище сгради / стаи не са заети след училищните часове
- (+)Обучение чрез сътрудничество // Интегриране на сътрудничеството между ученик и родител в редовното разписание (по време на учебните часове) за някои класове (фокусиране върху преходите: предучилищни групи => начално образование => средно общо и професионално образование => университет / работа); досега не е осъществено
- (-)Липса на работна сила //
 - Учители / инструктори не са налични; те са необходими / имат договори за "редовни" преподаватели
 - Липса на персонал (домакин, почистващ персонал и т.н.)
- Класовете за родители „обучение за цял живот” частично са организирани от неправителствени организации (център за обучение на възрастни; Висше народно училище на Германия), както и от градски институции (центрове за обучение), но извън училище "

Очевидно е, че много училища в общините са отворени за класове тип „обучение през целия живот”, след учебните часове. Това доказва, че пречките, изброени по-горе, са преодолими в много от местата. Подобни пречки бяха описани в проучването между 12 страни относно достъпа до образование в Европа:

Пречките пред такава практика очевидно са необходимостта от охранител на помещенията и застрахователни въпроси, както и, поне в някои институции, концепцията за териториалност. Нагласите за съпротива в някои образователни институции срещу осигуряване на достъп до училищната или университетска сграда се проявяват чрез довода за институционалната автономност. Един начин да се преодолее такъв аргумент е, на първо място да се признае, че тези институции обикновено се получават държавно финансиране, и много от тях са държавна собственост. На второ място, на институциите могат да бъдат осигурени стимули за улесняване на достъпа до тях, включително чрез

функционални споразумения между образователните министерства, от една страна, и...училища, от друга страна. (Даунс 2014, р.128).

Един допълнителен или алтернативен подход, за да се превърне местното училище във фокусна точка на общественото образование и да се ангажират пренебрегнатите родители, е да разработят общински центрове за обучение през целия живот. Те могат да бъдат по-привлекателни за много родители, които преди това са имали неприятен опит в системата на образованието (Maunsell 2011). Тук главното е, че близкото местоположение на центъра е както достъпна, така и "неутрална" обществена, където различни групи в обществото могат да се чувстват комфортно. Съществуват множество примери за такива центрове по обучение през целия живот в цяла Европа (Даунс 2011a; 2014).

За да бъдат класовете по обучение през целия живот привлекателни за родителите, те трябва да се основават на техните интереси и нужди в една гостоприемна, достъпна среда. Необходим е диалог на местно ниво, за да се попита целевата група на родителите какво курсове биха представлявали най-голям интерес за тях. Такива курсове трябва да бъдат достъпни, в най-добрия случай безплатни, и във време, подходящо за родителите, например вечерно училище. Очевидна отправна точка за това са курсове, които помагат на родителите в техните родителски умения и подход към родителите. Неофициалните образователни класове, т.е., без изпит или фокусиране върху акредитации, могат да бъдат по-привлекателни и по-малко плашещи за изолираните групи в началото. Те могат да се окажат път към други официално акредитирани курсове, провеждани на територията на училището след учебните часове.

Шотландският доклад на НМІЕ за инспектиране и преглед 2005-2008 (НМІЕ 2009) предложи следните изводи за подходите в общественото обучение:

В развитието на обществото и обучението се забелязва по принциш голям ентузиазъм и мотивация за учене сред възрастните обучаеми. Персоналът е особено ефективен при изграждането на увереност и самочувствие в по-голямата част от учащите, които се връщат към обучение, често след негативни преживявания от официалното образование. Като цяло младите работници и възрастните преподаватели развиват положителни взаимоотношения с хората, с които контактуват. В повечето случаи те показват висока степен на отзивчивост

към нуждите и предпочитанията на младите хора и към възрастните и създават една благоприятна и подкрепяща среда. Различни примери на добра практика в този сектор демонстрират ефективността на работата с отделни личности и групи в неравностойно и изолирано положение.

Четирите обществени центрове за обучение на Балкански слънчогледи съответно в Косово поле, Грачаница, Плементина и Щиме подпомагат развитието на 450-500 деца от ромските, ашкали- и египетските общности. Техният проект включва подготвителна предучилищна програма за деца на възраст 5-7 год. и езиков клуб за деца на възраст 7-9 год. През 2009-2010 г са стартирали програми в два центъра, а именно – за ограмотяване на жените. Разработена е и програма за житейските умения на родителите в живота, която е в допълнение към редовните срещи с родители и домашните посещения. Всяка общност получава най-малко четири програми през годината, подканяща родителите да участват в обмена на родителски умения. По време на тези дискусии се използват аудио-визуални материали по въпросите за подкрепата на децата: модели за подражание, дисциплина, подпомагане посещаването на училище, хранене, хигиена, грижи, внимание, липса на такова и др.

Преподаватели и медиатори преминават обучение от две седмици във всички четири центъра. Според статистиката на НПО Балкански слънчогледи в Косово поле, за двете години на съществуване на Центъра за обучение броят на напускащите училище в ранна възраст е намалял значително, от 120 през 2007-2008 г. до 14 през 2009-2010 г. В Грачаница записванията за основно училище са се увеличили тройно от откриването на Центъра през 2004 г. - от 25 на 85 деца. Нито едно от децата, посещаващи Центъра за обучение в Грачаница, не е отпаднало от началното училище през 2010 г., като в същата година само едно дете в Плементина е напуснало. 75 % от всички регистрирани ромски деца в Плементина посещават Центъра за обучение, а посещенията на девическото училище са се увеличили и в момента има 58 момичета в началното училище (Даунс 2011а). Наскоро в Плементина стартира нов център, част от социалните жилищни сгради в Община Обилия. Програмите се провеждат на албански и сръбски език и се подпомагат от обучен персонал и доброволци, предимно принадлежащи към ромските, ашкали- и египетските общности. Учебните центрове сервират повече от 100,000 бр. топли ястия на децата годишно. Децата получават стотици учебници. Между 450-500 деца идват всеки ден в центрoвете в групите за

предучилищна възраст, езиковия клуб и занималнята, за да получат покрепа, обяд, училищни материали, както и да се позабавляват.



Насочеността към изолирани групи е силна черта на Citizienne, Брюксел. Според интервюираните служители, вътре в общностите е много важно да се гарантират различни възможности за обучение, максимално близко до възрастните. Интервюираните акцентират върху това, че човек не може да очаква всички участници да влязат в класната стая. Образователните дейности трябва да бъдат "Доставени до домовете". Следователно организацията полага усилия за осигуряване на образование в общностите, децентрализирани в цял Брюксел (в джамии, спортни клубове, заведения и др.) (Вермеерш и Вандербруке 2010).

Липсата на партньорство с родителите е подчертана от Nicaise et al., (2005) в шведския контекст, което предполага стратегическа нужда от ангажимент към обществените центрове за обучение през целия живот, както по отношение на активното гражданство и социално приобщаване, така и за да се ангажират изолираните родители и възрастните като част от тази стратегия:

Шведските училища не изглеждат да имат силна традиция в партньорството с родителите. Съществуват официални инструменти за комуникация и участие (вечери на родителите, членство в училищни настоятелства и др.), но те не са

много подходящи за насърчаване участието на групите в неравностойно положение. Не може да очакваме и, че шестмесечните индивидуални "дискусии за развитието" между учители, родители и ученици, въведени в контекста на Програмата за качество, са достатъчни да гарантират равнопоставеното участие на всички родители в училищните проблеми.

Въз основа на Европейският преглед на обществените центрове за обучение през целия живот в Даунс (2011 г.) се формулират следните характеристики на такива центрове:

Като посреднически структури между изолираните лица, общностите и "системата", центрoвете за обучение през целия живот, базирани в общностите отправят стратегическото внимание върху държавните ведомства, не само по образованието, но и в здравеопазването и правосъдието. Също така те акцентират върху важната роля на техниките за ангажиране с опита и мотивацията на тези маргинални групи, основавайки се на съвременните практики. Основните характеристики на добри практики в базираните в общностите Центрове за обучение през целия живот включват:

- гостоприемна, подкрепяща и без всякаква йерархия среда за нетрадиционните обучаеми, фокусирано върху персонализираното обучение,
- проактивна стратегия, ангажираща нуждаещите се,
- ангажимент както за лидерско развитие в рамките на организацията, така и за насърчаване лидерите на общностите в изолация,
- демократичен ангажимент с мненията и реалните нужди на обучаемия като част от насочения към него фокус на обучението и задължението (стр.27).

Сериозният ангажимент на общините за насърчаване на родителското участие в образованието, за да се предотврати преждевременното напускане на училище, е необходимо да адресира едно системно задължение за насърчаване на възможностите за обучение на родителите през целия живот. Базираните в общността Центрове за обучение през целия живот могат да предложат комбинация от две възможности за образование – официална и неофициална, (Даунс, 2014 г.). Като гостоприемно и безопасно място за изолираните родители, където те да изградят увереност, лидерски качества, социални мрежи и образователна практика, подобен център има ключова

стратегическа роля за родителското участие в по-всеобхватното образование на децата им. За общините възниква по-нататъшния въпрос, как да насърчават изграждането на мост между такива Центрове за обучение през целия живот и училищата в техния район.

Общинските BildungsLokale (местни образователни центрове) в Мюнхен предлагат потенциал за разширяване на тези центрове в истински общностни центрове за обучение през целия живот. BildungsLokale търсят овластяване на градските райони чрез образование за дефиниране на града, не само като социална, но и като образователна среда като област за подобряване на образованието. Стратегическата цел е създаването на местните образователни области и учебна среда със структури за сътрудничество на местните заинтересовани страни от всички различни видове учебни заведения, ориентирани към процеса на учене през целия живот със структури за сътрудничество, които включват всички отговорни видове администрация и политиците, и обществото. Те търсят в личен план овластяване на лицата чрез образование, като стратегия за социална интеграция, като част от стратегическата цел за подобряване на шансовете в образованието и в живота по един холистичен начин. Те се стремят да направят това чрез насърчаване на ранното образование, образованието на родителите, обучение и езикова поддръжка - основно образование за възрастни, насърчаване на институции в межкултурно обучение, включване на родителите и други допълнителни проекти, в разработването на целодневни училища и организиране на грижи през ваканцията, в работата си с други институции, насърчаване на ангажиране на квартала (менторство) и създаване на структури за сътрудничество на всички участници в образователната дейност.

BildungsLokale могат да се разширят чрез предоставянето на формални и неформални образователни класове ⁸, чрез ясен израз на културна идентичност на отделните групи във физическата среда на тези центрове - и евентуално също и

⁸ Официалното образование е задължително от гледната точка на обучаемите. То води до сертифициране, което може да доведе и до следващо ниво на образование. Неформалното образование не включва пряко сертифицирането или оценката. Организиран и продължителен образователен дейности, може да се осъществяват както в, така и извън учебни заведения, както и да задоволяват лица от всички възрасти. В зависимост от спецификите на страната, те може да покрият образователните програми, за да осигурят грамотност на възрастните, основно образование за деца извън училището, житейски и работни умения, обща култура. Неформалните образователни програми, не означават непременно следване на образователна система тип "стълба" и могат да имат различна продължителност (ЮНЕСКО 1997),

комбинирани с мултидисциплинарни екипи поне в някои от BildungsLokale, да включват холистичен акцент върху нуждите на емоционалното и психическо здраве. Също може да се обърне внимание и на наемането на хора от съответните общности в тези центрове, както и включването им в общите управителни комитети на тези Bildungs Lokale .

Необходимо е да се подчертае, че базираните на общността центрове за учене през целия живот и подходът към отваряне на училища след часовете могат да бъдат допълнителни подходи, разположени в различни райони на общината. Силните и слабите страни на двата подхода в дадена община могат да се противопоставят чрез допълнителни инициативи по тази тема. Освен това, в зависимост от пригодността на местоположението може да се даде аргумент за включване на аутрич центъра за емоционална и психическа подкрепа на семейството като част от същия център за учене през целия живот – като част от "едно гише"подхода. Обаче е ключово, че целевите групи за този център намират това място за леснодостъпно и приветстващо и че тяхната културна идентичност е ясно изразена във физическата среда на такива центрове.

Културни мостове и идентичност в училищните системи

Универсална превенция и промоция

Фестивали, свързани с изкуството са иновативна аутрич стратегия, надхвърляща просто информационните подходи, които могат да насърчат това усещане за предполагаемата връзка между образователна институция и целева група, която е традиционно отделена от такава институция. Общината в Хага илюстрира един пример за фестивал като мост, свързващ родителите чрез включване на децата в музика и танц в пространство, където родителите също могат да получат достъп до групи, подкрепящи техните деца относно прехода към прогимназиалния етап на училище. Такива фестивали изграждащи мостове към местните общности, особено тези традиционно социално-икономически изключени и маргинализирани, могат да играят важна роля за отваряне на пространства в общността, независимо дали училища или центрове за обучение, които търсят ангажиране на родителите. Тези фестивали и културни дейности също така предлагат възможност за родители, живеещи в социална маргинализация да разширят своите социални контакти и да срещнат нови хора.

Друг важен пример за ролята на изкуството за ангажиране на родителите е проектът Музика в училище на общината в Катания. Той отваря училища за гражданите чрез включване на учители, млади хора и семейства в музиката и културни дейности. Това е пилотен общински модел за социална интеграция, която използва универсалния език на музиката като социална връзка. Идеята на музиката в училище е да отвори училището като физическо място за използване и разбиране от цялата общност. Проектът цели да разпространи социалната употреба и значението на музикалните инструменти и концертите, като връзка между семейството (особено родители, но не само тях) и училищата.

Тази необходимост за културни мостове към родителите излизат от този доклад на общината в Стокхолм:

Проектът ПРЕВЕНЦИЯ в Стокхолм се провежда в имигрантски район, където повечето учители и директори са образовани "стари шведи", а много родители са необразовани, безработни "нови шведи". Участието на родителите в тази област е нещо повече от включване на родителите в друга част на града и трябва да има повече внимание по този въпрос, отколкото има точно сега. Пречката, която е очертана в нашата ULSG дава намек за това. Учители и директори вършат чудесна работа в областта, но често не отразяват достатъчно какво правят, или защо някои неща се получават добре понякога, а друг път зле. Участието на родителите трябва да бъде по-обсъждано в училище, какво означава участие на родителите, какъв трябва да бъде резултатът от това, какво ще спечелят учениците, учителите, родителите и училището като цяло.

Освен това, като един нагледен пример община Мюнхен признава, че няма ясно представяне на културната идентичност на специфични групи в общи физически пространства като училища и общности, като например чрез фестивали или ясна аутрич стратегия за достигане на маргинализирани групи. Тя също така признава, че в момента няма стратегия за развитие на лидерите на общността от маргинализирани групи. Такава стратегия за лидерство в общността може да включва първоначално помощ в организиране на фестивали за изразяване на културната идентичност в обществените пространства на традиционно маргинализирани групи.

Аутрич подходът въз основа на превръщане на учебното заведение културно значимо, социално значимо и ангажирано с маргинализирани групи включва следните примери от Словения и Белгия:

Народните университети са сред първите, които прегърнаха идеята за Седмичната на обучението през целия живот и още в първите години на фестивала оформиха по голямата част от организациите, участващи в събитието. (Ivančić et al. 2010)

Отвореното училище има традиции в насочеността си към други организации с нестопанска цел, асоциации и общности (например организиране на курсове в читалищата). Според интервюираните, във всички целеви проекти е важно да се уверите, че темата и съдържанието на курсовете са свързани с това, от което наистина се интересува целевата група: здраве, храна, бюджетиране и пари, и др. Друг ключов аспект е използването на основните биографични моменти и жизнен опит на участниците в процеса на обучение. (Вермеерш и Вандербруке, 2010 г.)



Друг определено недостатъчно използван мост да се ангажират социално-икономически изключените родители е визуалния израз (Luttrell 2010) на фотографията. Това могат да бъдат както снимки от децата и младите хора, така и изложба на родителска фотография в училище, като начин на комуникация между

училището и дома (Пастернак 2014); във фотографията няма правилен или грешен отговор, така че тя може да улесни културното изразяване на родители, които не са свикнали да са част от "системата". Отново този аспект също може да бъде интегриран като част от подход на фестивали, както и да се приеме за художествени изложби в училищна среда.

C2. Здравеопазване

В контекста на САЩ, Freudenberg Ruglis (2007) решително застъпват тълкуването на ранното напускане на училище като проблем, свързан със здравето:

Въпреки че доказателствата показват, че образованието е важен фактор за здравето и че промените в училищната политика могат да подобрят образователните резултати, специалистите по обществено здраве рядко имат за здравен приоритет завършването на училище...С няколко важни изключения доставчиците на здравни услуги не са развили трайни партньорства с училища, нито изследователите предоставят доказателства, необходими за подобряване или възпроизвеждане на здравните програми, които могат да намалят отпадането от училище (стр. 3).

Downes&Gilligan (2007) също подчертават необходимостта да се преодолее политиката на пропуски и структурите, които разделят психичното здраве и образователните проблеми от превенцията за отпадане от училище; трябва да се правят мостове между Министерството на здравеопазването и образованието за провеждане на интегрирана стратегическа политика, независимо дали на национално или общинско ниво. Вече беше подчертано, че документите на Комисията и Съвета (2011) за ранното напускане на училище се основават на холистичен подход към родителското участие, който включва изцяло подкрепа на семейството. Освен това първият подписан доклад от зам.-кметове по проекта за превенция в Хага, ноември 2013 г. се ангажира с междусекторен подход на местно ниво.



По думите на Община Стокхолм:

Погледнете ESL и NEET [тези не в образованието или обучението] по холистичен начин. Предизвикателствата не са конкретен училищен проблем за решаване. Околните райони, социално-икономическия статус, равнището на безработица на възрастните, престъпността, семействата живеещи в тесни пространства, шансовете на децата да се присъединят към дейности в свободното време наред с други неща, влияят много върху това как училищата постигат добри резултати или не. Институциите, които се занимават с тези въпроси трябва да си сътрудничат на различни нива оперативно, структурно и икономически. Социалните иновации и сътрудничеството на местно оперативно ниво често функционират, но щом нови решения и пари трябва да влязат в действие сътрудничеството блокира в по-високите нива.

C2.1 Трудности със съня на учениците

Универсална и селектирана превенция

Тарас Потс-Датема (2005) отбелязват, че повечето деца се нуждаят от поне 9 часа спокоен сън всяка нощ и заключават, че:

Превесът на литературата, която отчита вредното въздействие на нарушенията на съня е поразителен и може би не напълно оценен от много доставчици на първични грижи, училищни здравни професионалисти и педагози (p.254).

Други изследвания показват, че подрастващите се нуждаят от най-малко 8,5 часа сън на нощ и по-подходящо 9,25 часа сън (Carskadon et al., 1980). Преглед от Blunden et al (2001) от 13 статии демонстрира, че намаленото внимание, памет, интелект и проблемно поведение са резултат от обструктивно дишане. Тези констатации резонират с по-скорошен преглед от Евърхарт (2011), който изтъква връзката между лошите академични постижения и неадекватния или прекъснат сън, засягащи когнитивното функциониране и поведение.

В едно изследване на 309 майки в Норвегия (Voe et al., 2012) беше установено, че децата от най-ниската социална класа са с по-високо ниво на проблеми със съня, като умора през деня и събуждания през нощта, отколкото деца от по-високи социални класи. Авторите предполагат, че лошият сън може да бъде механизъм, чрез който niskия социално икономически статус се обяснява в проблеми с психичното здраве. В ирландския училищен контекст на високо социално изключване Downes&Maunsell (2007) установяват, че в четири от седем училища над 15 % от учениците си лягат в или след полунощ в учебен ден.

Едно скорошно канадски изследване показва, че има съществени доказателства, че по-високата продължителност или качеството на съня са свързани с повишени познавателни функции при деца на възраст 1-4 години (Берниет et al., 2013 г.). Други международни проучвания показват връзката между недостатъчния сън и понижените (академични постижения Алън, 1992 г.; Ковалски Алън, 1995 г.; Schuller, 1994 г.; Wolfson Carskadon, 1996, 1998). Изследванията на Fallone (2005) наблюдава 74 здрави, академично успешни деца на възраст между 6 и 12 в продължение на три седмици. По време на първата седмица на проучването те спят с нормална продължителност. През вторите две седмици те отиват в леглото малко по-рано първата седмица и много по-късно от нормалното втората. Техните учители оценяват техните академични постижения и поведение в края на всяка седмица. Резултатите показват значително по-ниски рейтинги на академични постижения и внимание по време на седмицата, в която те спят по-малко часове, независимо от факта, че учителите не са знаели в кой план на съня са били децата. Обаче Fallone et al (2002) преразглежда известен брой проучвания

и заключава, че различните дефиниции за "добър" и "лош" сън ограничават възможността за сравнение на проучванията.

Hardagon (2014) разработва училищен и домашен план за подобряване на навичките за сън при ученици в късен начален курс в контекста на ирландското училище с висока социална изолация. Този кратък 5 седмичен, макар и малък по мащаб план, включващ родители и ученици, донася забележителни промени в съня и отношението към съня. Той включва също акцент върху употребата на електронни медии преди сън, както от пиене на стимуланти преди сън. Проучването на Купър (2014, лична комуникация) на 720 учители, включително и отговори от 27 учители в училищата в Хонг Конг и Обединеното кралство, установява, че възприятията на учителите за отношението на учениците и ангажирането с училище са в положителна корелация с проблемите със съня, като и учениците и персоналът идентифицират умората като важен фактор за функционирането в класната стая, особено в Хонг Конг. Като цяло в проучването на Купър (2014), проблемите със лишаването от сън са в положителна корелация със емоционалните проблеми на учениците, хиперактивността/разсеяността и поведенческите проблеми.

Важно е да се признае, че подобен въпрос като времето за сън в учебно време е възможно силно да варира в цяла Европа, различавайки се не само между държавите, но и в рамките на субкултурите в дадена страна. Значението на проблема за недостига на сън тук е двойно. На първо място, това е въпрос, който е свързан с ролята на родителите в ангажираността им към децата и представлява един потенциалноменящ се шаблон на поведение. На второ място, липсата на сън упражнява реално влияние върху редица въпроси, фокусирани в превенция на ранното напускане на училище, както и в резултатите на учениците – този проблем засяга концентрацията, способността за учене, мотивацията, паметта и психичното здраве на децата и младите хора, както и взаимодействието и поведението им спрямо връстници и учители. На стратегическо ниво това е въпрос, на който трябва да се обърне внимание, чието значение и мащаб трябва да се изследват като проблем в общините. Веднъж идентифицирайки го като проблем, чрез проучвания сред децата и младите хора, родителите и училищата могат да играят ключова роля като част от интегрираните стратегически интервенции за решаването на този въпрос.

С2.2 Алтернативи за временно отстраняване / изключване от училище: от структури за изключване до мултидисциплинарна подкрепа на психичното здраве

Задължителна превенция

На системно равнище съществува противоречие - от една страна има много държавни служби, които целят да задържат децата и младите хора в системата на училището, в хармония с основната цел на EU2020 за превенция на ранното напускане на училище, и от друга страна - политиките и практиките, които са свързани с временното отстраняване или напускане на учениците от училище. Това очевидно е проблем, релевантен към превенцията за ранно напускане на училище (виж Даунс, 2013 г.). Спорът тук е не да се предотврати напускането на класната стая от учениците със силно разрушително и агресивно поведение за определен период от време, а по-скоро – отделянето на детето от училищната среда, което трябва да бъде разгледано в практиките на някои страни. Подходът към този проблем в Швеция е прогресивен и не се състои в изключване. Докладът на Общината в Стокхолм е следният:

На училищата в Швеция не е позволено да спират от учебни занятия учениците до 15 годишна възраст, които са записани в предучилищна група или в училище. Учениците и родителите са зависими в някаква форма от образованието както в редовното, така и в алтернативните училища, отговарящи на потребностите на учениците. В някои случаи един ученик може да получи индивидуално преподаване от учител в алтернативно място за кратък период от време, докато се справи с проблемите, свързани със ситуации в обикновеното училище.

Сложността на потребностите на ученика може да изисква мултидисциплинарен отговор за ангажимент с тях, за когото не може просто да се разчита на отговора на индивидуалния учител. Очевидно е, че съществуват голям брой индивидуални инициативи в общините, желаещи да се занимават с въпроса за насилието и агресията в училище. Те включват както следва:

Таблица 9. Примери за помощни системи като алтернатива на отстраняване от училище в общините, за ангажиране с деца и млади хора, проявяващи агресия и насилие

<p>София: "Пилотен проект: Нарушаване на цикъла на насилие - Процес на изграждане на качества за предотвратяване на рисково поведение и насърчаване на социалното приобщаване, Пилотен общински модел за превенция на рисковото поведение чрез изграждане на качества, увеличаване на дейностите, полева работа/участие на общините и дейности на родителите / институционална подкрепа с цел създаване на условия за социално ангажиране. Целева група: ученици на възраст от 9 до 18 год. от всички райони на София".</p>
<p>Талин: "Модел за помирение в училището – кръгла маса за преговори. Метод за алтернативна интервенция между училището, родителите и младежите. Помирителят (посредник) помага при решаването на конфликти и проблеми като бягството от училище; Разговори на кръгла маса със специалисти – алтернативен метод за намеса, който може да се използва при определяне и решаване на конфликти и ситуации, свързани с бягство от училище.</p> <p>Целеви групи: студенти, учители и родители.</p>
<p>Хихон: "Съществува официална процедура без алтернатива за временно отстраняване, но всяко училище се опита да намери собствени алтернативи. Образец за това е една асоциация, финансирана от общината, наречена "Възпитателни утра", които се посещават от временно отстранени деца. Членовете ѝ са педагози, които следват същата програма като училището и поддържат тесен контакт с учителите на тези деца по време на периода на прекъсване".</p>
<p>Хага: "Отстраняването от училище е последната „спирка“ в Хага. Въпреки това, в качеството си на община ние имаме средствата да го направим и понякога това е единствената мярка, която се приема сериозно. Ние предпочитаме да работим по проект в общината, където се обръщаме към родителите, когато им опасност децата да отпаднат от училище. Ние посещаваме родителите у дома и ги обучаваме, информираме и/или подкрепяме в упражняването на положителна роля в училищното развитие на детето си, с цел да се гарантира, че детето няма да бъде отстранено. Други подходи освен временното отстраняване са различни траектории, където на децата е дадена специална програма за всеки ден, която може да включва уроци като математика и чужд език, класове по готварство, но също така и сесии с</p>

психолог/социален работник за решаване на лични проблеми. Пример за това е програмата "sleutelen met jongeren" (ремонт с младежи), където на младежите е възложена работа в сервиз за ремонт на автомобили. В същото време хората, които управляват гаража, прекарват време с младите хора и се опитват да ги посъветват относно проблеми и въпроси, свързани със социалното взаимодействие, насилието, сексуалното здраве и др. Правят се опити за включване и на родителите, въпреки че това невинаги е възможно".

И двете общини в Усти и Мюнхен докладват, че няма алтернативи за процедурата за изключване на място.

Процесът на диалог между училището и ученика по този проблем трябва да включва и родителите. Няма яснота, дали съществува процес на прозрачен диалог и местна процедура сред училищата и общините, които да ангажират както учениците, така и родителите в разговор с училището за съгласуваните стъпки към разглеждането на проблематичното поведение. Ако алтернативните стратегии трябва да се поставят на определено място, те се нуждаят от право на собственост на учениците и също така на родителите на учениците. Правото на собственост изисква диалог. Тези стъпки могат да изискват системни промени на училищно равнище и не просто на равнището на отделния ученик. Това е проблемна тема за мултидисциплинарни екипи в и около училищата (Edwards & Downes 2013; Downes 2011) за включване към сложни психологически и езикови нужди на някои ученици, които дават материална форма на техните проблеми чрез агресивно поведение.

С2.3 Първоначални проблеми с езика при учениците в начален курс

Примерна Превенция

Необходимостта от мулти / интердисциплинарен екип, за включване в целенасочена ранна интервенция за развитие на устната реч, се основава на международните изследвания по отношение на езиковото увреждане, като рисков фактор водещ до преждевременно напускане на училище, като основна връзка при проблемното поведение. Eigsti и Cicchetti (2004) установяват, че при децата в

предучилищна възраст които са преживели малтретиране преди 2 годишна възраст, се проявяват езикови забавяния в речниковия запас от думи и езика. Майките на тези малтретирани деца, са насочвали по-малко речеви действия към децата си и произвеждат по-малък на брой изказвания в сравнение с майките на не-малтретираните деца, с значима връзка между майчините изказвания и детските езикови променливости. Степента на езиковото увреждане достига 24% до 65% при проучвания с деца, идентифицирани като проявяващи проблемно поведение (Benasich, Къртис, и Tallal, 1993), и 59% до 80% от децата в предучилищна и училищна възраст идентифицирани като проявяващи проблемно поведение, като също проявяват и забавяне при изказ (Beitchman, Наир, Клег, Фъргюсън, и Пател, 1996; Brinton & Fujiki, 1993; Стивънсън, Ричман, & Graham, 1985). Ясно е че развитието на речта е проблем, свързан с психичното здраве.

Locke et al., (2002) Лок et al., (2002 г.) установи силна асоциация между деца отглеждани в бедност и риск от развиващите се езиковите проблеми. Във Великобритания, родителското участие в програмите за ранната интервенция на деца с експериментални трудности е широко разпространената практика сега (Guralnick 1997 г.). По думите на Glogowska & Campbell (2000):

Логопеди работещи с деца рутинно осигуряват лечение като използват родителите и настойниците, предавайки умения и познания, за да ги обучат на терапия у дома (стр. 391-2).

Citing Ward (1994) и Gibbard (1998), установят, че някои логопедични услуги във Великобритания са специално насочени към преподаване на техники на родителите за подобряване на езика на децата им. Подобни разработки са наблюдавани също и в САЩ, където е настъпило едно движение от модел на индивидуализирана, изолирана услуга в клиника или манипулационна до клиент-базирана интервенция извършваща се в по-голямо разнообразие от услуги, които включват не само тези на лекаря и на детето, но и останалата заобикаляща среда на системата на детето, т.е., членове на семейството и други професионалисти (Даунс 2004 г.). По думите на Кели (1995 г.) в контекста на САЩ:

Тласък за тази промяна е дошъл, поне частично от осъществяването и приемането, че и други са засегнати имащи въздействие върху детското развитие. Желаните промени в поведението на речта, езика и лекотата на

говора са най-добре повлияни от нарастващите екипи извън отношенията на клиницист- клиент (стр. 101)

Glogowska & Campbell's (2000) правят преглед на страховете на родителите в техните първоначални срещи с логопеди и предлагат наръчник за добри практики за преодоляване на тези страхове, но и предполагат ,че подобни страхове са може би още по-големи в контекста на родители с ниско ниво на образование , Glogowska & Campbell, обърнете внимание на нуждите на някои родители:

- Да имат възможност да обсъдят своите идеи с логопед, особено по време на ранната фаза на тяхното участие
- Да се включат активно в интервенцията с детето си, а не просто като в оценката; те цитират жалбата на една майка "" Но ние наистина никога не сме правили нищо , защото не съм имала никакви точно определени неща, които е трябвало да правя с детето си " "(р.400)
- За постоянната подкрепа от логопед или професионалист, така че родителят не просто да се чувства изоставен, за да "се справя", без текущо ръководство
- За достатъчно време и предложения за дейности, които трябва да се изпълнят, голяма роля в лечението трябва да се дава на родителите преди намесата
- Логопеда трябва да общува активно с родителите, като подчертава важната им роля в логопедична терапия на детето
- За повече информация относно това, което води до напредък относно подходящите нива за комуникация по отношение на възрастта на детето им.

Други уроци от модела А.Р.Р.Л.Е в Clondalkin, Дъблин (1999 г.) и Familiscope, Ballyfermot, Dublin (Даунс 2011 г.), които биха били важни да се включат в рамките на програма за устната реч, с участието на родителската намеса са следните:

- Разработване на програма, специално за младите майки, където има висока концентрация на млади, за първи път самотни родители
- Да се обучат повече служители за работа с родителите
- Да се обучават групи родители в удобно за тях време т.е не сутрин а вечерно време

– Да се създадат рекламни материали, които са достъпни за хора с ниско ниво на грамотност.

Насочените към семейството (Даунс 2011) и Tallaght CDI (Hayes и др., 2012) модели в Дъблин, Ирландия, се фокусират основно върху въпросите на развитието на езика (а не говорни проблеми) на учениците в контекст на високо социално-икономическо изключване. Въпросът за измерването на езиковото развитие не е просто да се насочим към нивото на клиничното речево и езиково увреждане. И двата модела целят райони и училища с ученици с висок риск от неприсъствие и преждевременното напускане на училище, като се използва центриран подход на деца в предучилищна и училищна учебна среда. Това включва сътрудничество между логопедите ,специалисти в областта на ранното развитие на децата както и начални учители. Бяха документирани и известен брой подобрения в използването на езика от децата.

Важно е твърдо да се разграничи езиковата разлика от езиковия и опознавателен дефицит (Grainger * Джоунс 2013 г.), така, че професионалистите да са в синхрон с културните и социални промени в езика на класа (Cregan 2007 г.; Grainger 2013 г.). Необходимо е също така да се подчертае, че този фокус върху трудностите на ранното езиково развитие и ролята на терапевтите за ранна намеса в контекста на трудностите при развитието на първия език , но не за трудностите при втория език.

С3. ДЕМОКРАЦИЯТА - включително системи като емоционално-свързващи комуникативни системи

С 3.1 Комуникация между родители и учители, включително родителско участие в училищната политиката

Насърчаване, Универсална ,Избрана и Примерна Превенция

Фокус върху комуникацията е показан в контекст на здравеопазването, от думите на Kirkpatrick et al. , (2007 г.), " ... когато има недоволство [на родителите] това често се фокусира върху трудности при установяването на смислена комуникация" (стр. 43). В контекстът на ежедневните (2013 г.) интервюта с родителите в ОБЕДИНЕНОТО КРАЛСТВО контрастира ново училищно заглавие като "отворен, приятелски и снизходителен", със следното значение:

Описан е инцидент на родител публично унижаван от учител, който обсъжда затрудненията на детето му пред други родители. Тя заяви, че "родителите мразят начина по който учителите разговарят с тях" и подчерта значението на "Как учители говорят на родителите а не какво казват те". Недостъпна и снизходителна както гласова, така и негласова комуникация бе установена, също така от родителите в друга фокус група (стр. 46)

Този разказ подчертава значението на свързания подход между учители и родители вместо йерархичен и враждебен такъв. Релационният учебен климат изисква гъвкавост, за да преминете от йерархична институционална култура към по-демократична мрежа на отношения при грижа. (Gatt et al., 2011)., работи по проекта ВКЛЮЧЕН, отнасящ се глобално към "културата на образованието, което оставя малко място за семейството", където "е трудно да се децентрализира властта, която е много често монополизирана от специалисти в образованието" (стр. 35). Техният метод за обучение на общностите, започнал в Испания през 1978 г., дава главен акцент към диалог, и обучение чрез диалог (Gatt et al., 2011).

По думите на ЮНЕСКО, доклад (1995 г.):

Различните групи по интереси имат своя собствена легитимна "рационалност" за разбиране и реакция на образователната инициатива. Вместо усъвършенстване на "правилната" реформа от послушни мениджъри, и пренастройване на обществеността към единна реалност, то със сигурност е по-продуктивно в дългосрочен план, да се стремят да разберат процесите чрез които се постигат компромиси между интересите на различните общества съотносима към даден избор на политика (стр. 72)

Прилагано в контекста на родителско образование, това подчертава необходимостта от ангажиране в процес на диалог със съответните участници в системата на тези неофициални реалности и нужди. Изходен пункт тук е документиране на гласа на учениците, за да се чуе техният опит, особено на учениците в риск от преждевременно напускане на училище. След този диалогов процес (чрез ученически въпросници и фокус групи), ще се осигури контекст за родителите да коментират взаимодействието си с училището и за това, как да развият нуждите на учениците предявени в първия

етап на диалога. По същия начин, ще бъде важно да се получи запис на неофициални мисли и перспективи за учители, директори в различните области на общината за да се види какви са техните грижи. Само след като съответните въпроси и отговори са били внесени те могат да бъдат адресирани към в част от по-нататъшния диалог между групите. Всяка местна община може да играе ключова роля тук за улесняване тези фази на процеса на диалога, както и с оглед разработване на подходяща политика на систематично ниво и отговори от практиката в обръщение към общата маса и силните страни, както и проблеми, възникващи от този процес.

Очаквани проблеми биха могли да включват: тормоза на ученици, отрицателни взаимодействия с отделен учител, поведенчески трудности на ученици, проблеми в обучението, разпит за качеството на преподаване. Комуникативните процеси трябва да са адресирани към тези конфликти - те са проблеми на системата и не просто индивидуални родителски грижи.

За да бъде приоритет родителското участие, като всепроникваща функция прорязваща основните аспекти на училищния живот, трябва да има яснота за ролята на хората в училище и в общинските системи за насърчаване на родителското участие. Далеч не е очевидно, че има специфични роли насочени към насърчаване родителското участие в много училища и общини както и в 10 те участващи общини и в целия ЕС⁹.

Таблица 10.1 Примерен отговор от общините относно специфични ключови работници в училищата за родителско участие и тяхното отношение към екипи за цялостно родителско участие

Въпроси	Мюнхен	Хихон	Талин	Нант	Хага
Има ли конкретни ключови работници в значителен брой училища във вашата община, които да се ангажират с конкретни дейности с	НЕ Родителският труд в училищата не е значителен. С изключение на проекти на училища с	ДА -Има учители и психолози ръководители, които да ангажират родителите и	ДА Има учители и училищен персонал в училищата, които да ангажират	НЕ [не] директно в училищата	ДА -g5%

⁹ Въз основа на паякообразната графика на Европейската комисия, относно родителското участие, цитирани по-горе.

родителите? Да/не	външни партньори (платени от Мюнхен)	децата	родителите		
Ако да, дали тези ключови работници са част от екипи от специалисти от други дисциплини? Да/не	НЕ -планирано е да се осъществи	ДА -Те са част от много професионални екипи	ДА Те са част от професионални екипи	НЕ	ДА -Ако те са професионални работници, то тогава те са от други дисциплини

Таблица 10.2 Примерен отговор от общините относно специфични ключови работници в училищата за родителско участие и тяхното отношение към екипи за цялостно родителско участие

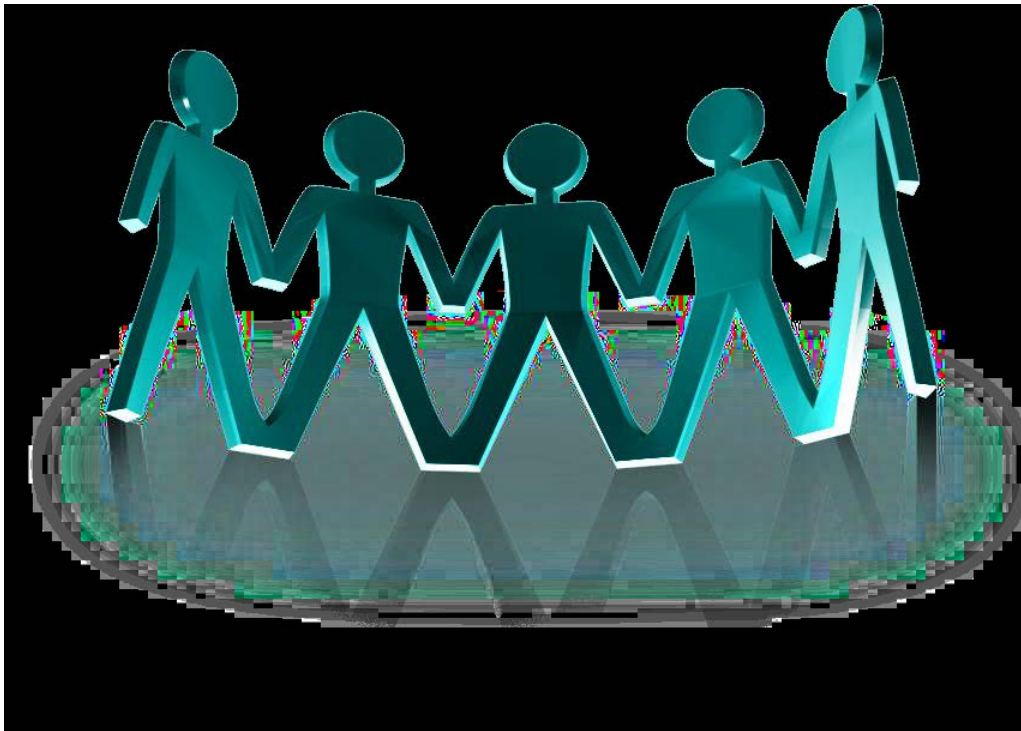
Въпроси	Усти над Лабе	Стокхолм	София	Антверпен
Има ли конкретни ключови работници в значителен брой училища във вашата община, които да се ангажират с конкретни дейности с родителите? Да/не	НЕ	НЕ -Това зависи от това как определяте ангажирането на родители. Трябва да ни стане по-ясно какви са отговорностите на нашите настоящи служители в ангажирането на родители. Важно е да се разбере как и защо ние ангажираме родители. Участието в празнични дейности не е ангажиране на родители.	ДА -В три водещи училища на неправителствената асоциация „Родители“	ДА

	-----	НЕ	ДА	ДА
Ако да, дали тези ключови работници са част от екипи от специалисти от други дисциплини? Да/не			-Те са част от местна група за подкрепа	

По думите на Община Стокхолм:

Назначаването на конкретен ключов работник във всяко училище с конкретна роля да ангажира родителите и развива стратегията на училищата за включване на родителите. Назначеното лице трябва да мандат на директор и да е най-малко със статут на учител, които да ръководи колегите и да развива нови идеи в рамките на учебните програми. Изграждането на мрежа с полезни заинтересовани страни, социални служители, доброволци и други училища, които да внесат ресурси и да намерят добри примери, са другите задължения на назначеното лице. Това лице също трябва да се интересува от координиране на нуждите на родителите заедно с тях и другите заинтересовани страни.

Назначаването на конкретен ключов работник означава, че училището гледа на проблема сериозно, считайки го за толкова важен, колкото всеки друг предмет на развитие. Назначеното лице също ще служи на всички учители и родители в училището и ще укрепи доверието между училището и родителите.



Дискусиите с консорциума на общините PREVENT също посочиха ролята на учителите за родителско участие като неясна. Учителите не могат да разберат значителността му или да го приемат като център на тяхната роля в образованието на своите ученици. Родителското участие става постоянно пренебрегван въпрос, който е изтласкан в периферията на други конкурентни приоритети на учителите като време и енергия. Това повдига допълнителния въпрос дали родителското участие е характерен елемент на учителските договори, рекламните публикации, планирането на цялото училище (O'Reilly 2012) и на външните проверки на инспектората. Неяснотата по отношение на учителските роли изисква решаване на системно ниво, а не временно. Въпросът за ролята на учителите също се отнася до необходимостта инициативите да бъдат въведени на системно ниво, за да гарантират, че родителското участие се възприема и третира в действителност като основна характеристика на преподаване.

Промяната към комуникативни практики между учители и родители в училища и общини, особено ангажирането на социално икономически маргинализирани родители, трябва обаче да отиде по-далеч от просто роли и стимули, за да разгледа въпросите за доверие, комуникацията и конфликтите. По думите на Община Стокхолм:

Родителите не се чувстват добре дошли. Родителите се чувстват несигурни. Езикови проблеми. Родителите не разбират, че те са важни и не знаят какво да правят. Училището и родителите имат различни очаквания за това какво да

правят и кой какво прави. Родителите се чувстват критикувани. Липсва доверие между училището и родителите. Родителите участват в много срещи с деца, които в училище се чувстват по същия начин, но в са в различни класове. Родителите имат твърде малко време или са прекалено уморени.

Учителите се чувстват неудобно и несигурно по време на родителските срещи. Учителите не виждат "ангажирането на родители" като един важен или приоритетен въпрос сред други. Родителите по време на родителските срещи не подобряват обичайната работа на учителите и се чувстват безполезни. Училището има проблем да избере важната информация и "изрива" всякакъв вид неподбрана информация. Училището дава сигнал на родителите, че те могат да компенсират ролята на родителите - родителите се оставят да бъдат компенсирани.

Проблемите с доверието изискват училището и системата на общината да отговорят на въпроса за личната неприкосновеност и поверителността. В резонанс с Дънс (2004), откритията на Mellin et al (2011) вече бяха разгледани по-горе, за да се подчертае поверителността в училище и общностната среда като основна грижа на маргинализирани родители. Този въпрос се подчертава от Стокхолм:

Отношенията между училище/учители и родители се очакват да се градят на доверие, но как да бъде изградено това доверие се обсъжда или планира рядкостта в образованието, нито в училищата. Ако или когато на училището му липсва доверието на родители, това е проблем, който училището или образователната система се опитва да разреши сама по себе си. Почти никога родителите или общината не участват в този процес. Често отделните учители спечелват доверието на родители и ученици по свой собствен начин. Как и защо те успяват почти никога не се разследва, разпространява и използва като добри примери по един структуриран начин.

Отговорът на Община Стокхолм в този доклад продължава така:

Връзките между ангажираните родители за напредъка и резултатите на ученика трябва да се поставят на дневен ред от политиките на национално и областно ниво и да се възприемат като предизвикателство за изграждане на демокрация. Това означава, че тя ще бъде превърната в приоритет на образователното училище и на училищата като област на развитие, която да бъде следвана. Това също така означава, че училището може да създаде свой собствен начин да го направи, свързан с околната жилищна площ. Това може да доведе до участие на

родители в планирането и реализирането на подходящи дейности. Дейности, които може да привлекат други ресурси и заинтересовани страни за сътрудничество с или в рамките на училището.



Друг въпрос, свързан с доверието между родители и училище съдържа физическите пространства и приемното време, с които училището разполага за родители. Това подчертава необходимостта от наличие на стаи за родители в училищата, така че писменните уведомления за изключване да не бъдат връчвани на родителите, там където са принудени да чакат - пред училищната вратата заедно с децата си преди училище сутрин.

Таблица 11. Основни проблеми в комуникацията между родители и училище

* Физическите пространства и приемното време в училище са на разположение за родителите – има наличие на стаи за родители в училищата и родителите не са принудени да изчакват пред училищната врата сутрин.
* Родителското участие в училищната политика е извън дискусията в резюмето.
* Акцент върху конкретни въпроси от училищната политика, които вълнуват ученици и родители
* Въпроси, които изискват промяна в училищната система (включително йерархията в комуникацията)
* Въпроси, засягащи конфликти, участници в конкретни проблеми в училище, политики
* Проблемите, предвидени в училище включват: насилие, отрицателно взаимодействие с отделни учители, проблеми в поведението на ученици, проблеми с ученето, съмнение

в качеството на преподаване на учителите.
* Комуникационните процеси трябва да бъдат въведени в действие, за да се адресират тези проблеми – това са проблеми на системата, а не само безпокойство на отделния родител.
* Преструктуриране на родителското участие – това съобщение също трябва да бъде част от комуникационните процеси на училищните гласове – родителското участие е част както от спазването на правото детето да бъде изслушано, така и от един процес на активно гражданство.
* Училищата ще се нуждаят от стимули от общините, за да участват в такива процеси на промяна в системата.
* Дали общините могат да подпомогнат за процесите на диалога? Въпросници в училище, интервюта, целеви групи в неутрално пространство...

С 3.2 Комуникацията между ученици и преподаватели

Популяризиране, универсална, избрана и посочена превенция

След конференцията на литовското председателство на ЕС за ранното напускане на училище през ноември 2013 г., европейската мрежа на образователните съвети (EUNEC) е издала съгласувана декларация относно преждевременното напускане на училище. Изявлението "разглежда ранното напускане на училище от холистична гледна точка като " признава необходимостта да се "подобри климатът в училище и климатът в класа" и да се "даде подкрепа на учениците за справяне със социални проблеми, емоционално и психическо здраве". Изявлението признава нуждата от "топли взаимоотношения на подкрепа между учители и ученици", както и "сътрудничество" между училища "семейства и социални услуги, които признават преградите между всеки един от тях". В обществено допитване на европейската комисия "Училищата през 21 век" стратегиите за управлението на класната стая са били повдигнати като проблем, който е необходимо да бъде разгледани по-добре от началното учителско образование. Документите на Комисията и Съвета (2011) за ранното напускане на училище вече са били цитирани относно подкрепата на учители в справянето им с трудни ситуации в рамките на преподавателската дейност и съзнателност за съществуващото им разнообразие. Тематична работна група на

Европейската комисия по доклада за ранното напускане на училище (2013) стига по-далеч като заявява:

Да се гарантира, че децата и младите хора са в центъра на всички политики, насочени към намаляване на ESL. Да се гарантира, че гласовете им са взети под внимание при разработването и прилагането на такива политики.

Основните резултати, наблюдавани в TALIS (ОИСП 2009) включват, че един преподавател от четири, в повечето страни, губи най-малко 30 % от времето на учебния час, а някои губят повече от половината, в смущения и административни задачи- и това е тясно свързано с дисциплинираната атмосфера в класната стая, която варира повече между отделните учители, отколкото сред училищата. Докладът на Световната здравна организация (2012) за благосъстоянието на децата и младите хора препоръчва "модификации" в училищните системи. Той посочва, че измененията, които изглежда да имат заслуги включват:

- Създаване на грижовна атмосфера, която насърчава автономия;
- Предоставяне на положителна обратна връзка;
- Да не се унижават публично учениците, които имат ниска успеваемост;
- Установяване и насърчаване на специални интереси и умения на младите хора с цел да се признае, че училищата ценят разнообразието, което учениците допринасят.

Това е въпрос, свързан с превенцията на ранното напускане на училище и тема за родителски мнения и участие. Освен това, диалогът с децата и младите хора за техния училищен опит е човешко право, въз основа на член 12, параграф 1 на Конвенцията на ООН за правата на детето, която декларира: "държави страни по Споразумението осигуряват, че детето, което е способно да формира собствените си мнения има правото да изразява тези възгледи свободно по всички въпроси, касаещи детето, на мнението на детето се отдава необходимото значение съгласно неговата възраст и зрялост ". Родителското участие в образованието включва съдействие на ученическите гласове в училищната среда. Това реструктуриране на родителското участие включва признаването на родителското участие като част от спазване на правото на детето да бъде изслушано и част от един процес на активно гражданство.

Редица хоризонтални изследвания в САЩ предоставят доказателства, че учителските доклади за поддържащи отношения с ученика имат положителен ефект върху елементарното поведенческо и академично приспособяване на учениците (Кърби, Рим-Кауфман и Пониц, 2009 г.; Хамре и Пианта, 2001 г.; Хюз, Кавел и Jackson, 1999 г.; Лад, Бърч и Бъс, 1999 г.; Мийън, Хюз и Кавел, 2003 г.; О' Конър и Маккартни, 2007 г.; Валиенте, Лемъри-Шалфан, Суонсън и Райзър, 2008 г.). В класната стая и на различните нива в училище може да се създаде позитивен климат. В класната стая учителите трябва да бъдат адекватно подготвени и мотивирани, за да откликнат на нуждите на учениците чрез чувствително и отзивчиво педагогическо взаимодействие. (Даниелсен, 2010 г.). Стратегиите и подходите за постигане на положителна атмосфера на развитие в училищата се препоръчват за обучението на учителите преди и по време на назначаването им (Райнов, 2008 г.), а напоследък и при предварителното обучение на преподавателите в сферата на ранното обучение и грижа, според доклада за Европейската комисия (Думциус, 2014 г.).

Илюстративните примери за необходимостта да се преодолее проблемът на авторитарното преподаване сред някои учители, у които се наблюдава тенденция за отчуждаване на учениците от училище, са от европейския контекст както следва. Чефай и Купър (2010 г.), прегледът на качествено изследване в Малта заключава:

автократичният и твърд метод на поведение е възприет от много учители в отговор на лошото поведение. Техният обвинителен и наказателен подход в много случаи очевидно води до изостряне на проблема...Изглежда, че възприетият подход на тормоз от страна на учителите е по-широко разпространен и има по-голямо въздействие от тормоза, оказан от връстници в училище. (стр.188)

Във Финландия, Ryhältö (2010 г.) едно изследване на 518 ученици в 9 клас от 6 училища по същия начин разкрива следното : "необоснованото и авторитарно поведение, което ощетява свободната воля на ученика, се счита за източник на напрежение, тревожност и гняв" (виж също Даунс, 2006 г, 2007 г. за сравними констатации в контекста на ирландските училища).

В Полша (CBOS 2006 г.) едно национално проучване на 3,085 студенти, 900 преподаватели и 554 родители в 150 училища относно насилието в училище от страна на учителите към учениците посочва, че 6 % от учениците са били ударени или

съборени на земята, докато 13 % докладват, че са наблюдавали това да се случва на други деца. Използването на обидни думи от учителите към учениците е докладвано от 16 % от децата, които твърдят това от пряк личен опит, а 28 % са свидетели на обида към техните съученици. По отношение на конфликтите с учители се очертава ясна разлика между учениците в началното и средното училище. 33 % от учениците са имали най-малко един конфликт с учител през учебната година в ОУ, 52 % - в гимназията и 54 % - по време на пост-гимназиалното обучение.

В Естонския национален доклад един директор на училище заключава: "училищата могат да създават обстоятелства, при които нежеланите ученици да почувстват, че трябва да напуснат... и те го правят..." (Там и Саар, 2010 г., в Даунс, 2013 г.). Системата на средното образование в Литва според представител на управлението на училището е следната: "отношението към учениците трябва да се промени и тогава те ще се почувстват по-добре в училище. [...] в момента студентите се селектират съгласно критериите, "добри" и "лоши" и тези, които се считат за "лоши", не искат да стоят в съответното училище и го напускат"(Taljunaite, 2010 г., в Даунс, 2013 г.). Прегледът на тази област в Даунс (2013 г.) подчертава:

Съществува опасност, точно тези учители, които могат да бъдат най-устойчиви на професионалното развитие на умения за разрешаване на конфликти, да се нуждаят най-много от тях. Това важи още повече, когато те нямат специфично изискване или стимул да го направят... It is important to emphasise that it is not a matter of shifting blame from student to teacher; it is about going beyond an individual blame type of focus to a systemic one (p.354). Важно е да се подчертае, че това не е въпрос за прехвърляне на вината от ученика към учителя; а е необходимо да се излезе от фокуса на индивидуалния тип вина към системния. (стр. 354).

Конструктивният, обгрижващ модел на комуникативни взаимоотношения между ученици и учители е съществен елемент в превенцията на ранното напускане на училище. Главна предпоставка за това е демократичната комуникационна среда в училище. С други думи, проблемът, учениците да бъдат изслушани в училищната система, е неразривно свързан с аналогичния проблем на родителите. Необходимо е да се създадат пътища за изслушване, така че и двете групи да са напълно чути в училище. Това може да изисква промяна на системата в някои училища. Освен това

трябва да се обърне внимание на двойното мълчание, не само на необходимостта да се чуят гласовете на родителите и учениците като цяло, но и специално да се изслушва мнението на учащи от по-нисшите социално-икономически групи или от етническите малцинства, в контекста на това, къде тези групи са по-застрашени от невявяване в училище и ранното му напускане. Предизвикателството за общини и училища тук е да се създадат системни структури и процес на диалог, който включва скритите гласове на социално и икономически изолираните ученици и в частност - родителите.

Тези системни структури трябва да надхвърлят официалните такива като родителските и ученическите съвети, които не са склонни да привличат родители и ученици от изолираните среди. Ето мнението и приноса на Община Стокхолм за този доклад:

Да привлечеш родителите в училище обикновено означава, сътрудничеството с тях да бъде като цяло прозрачно и взаимно полезно - както с родители, които имат сравнително успешен училищен опит, така и за да се задоволят „взискателните“ родители. Това означава, че училищата имат добър план за действие относно общата информация и практики за разговори, свързани с резултатите на детето. Разбираемо е донякъде, че родителите трябва да проявяват разбиране за това, кое прави образованието успешно за детето им и как отговорностите се поделят между учителите/училището и родителите/дома.

Този проблем на комуникативните конфликти се нуждае не просто от подход за универсална превенция. Той трябва да се насочи към онези най-изолирани като част от избрана (група) и определени нива на стратегическа интервенция (личност, силна необходимост).

Задачата тук е да се поеме ангажимент към проблемите на тези групи и да се създадат стимули и роли за участниците в системата в училищата, а общините относително да се ангажират с тези групи. И все пак този релационен проблем трябва да надхвърли определени индивидуални роли и системни стимули, за да е или да стане пробивна черта на институционалната култура или училищния климат. По специфичния въпрос за комуникативните проблеми между ученици и учители трябва да се признае, че това е чувствителен проблем и че конфликтът по тези въпроси трябва да бъде разгледан и решен по структурален начин.

С 3.3 Тормоз в училище

Подкрепяща, универсална, селектирана и индикирана превенция

Както бе разгледано по-горе, документите на Европейската комисия и Европейският Съвет (2011 г.) относно преждевременното напускане на училище признават проблема за тормоз в училище за въздействащ върху мотивацията на учениците да напуснат училищната среда. Настойчивото дразнене и тормоз в училище, могат да доведат до оттегляне и избягване на училището от учениците, разсейване и липса на внимание в класната стая и, в крайна сметка, до по-оскъдни академични постижения (Ювонен, Уонг и Еспиноза, 2011 г.; Лейси и Корнел, 2011 г.). Мета-анализът на 28 хоризонтални изследвания установи, че тормозът удвоява риска от депресия около 7 години по-късно, дори след отчитане на много други рискови фактори (Ttofi, Farrington, Lösel, Loeber, 2011). Тормозът и травмите са пряко свързани с отсъствията от училище (Даунс, 2004 г, Доклад на съвместната комисия по образованието Oireachtas 2010 г.). *Swearer et al (2010)* заключава следното от международния ѝ преглед:

Тормозът в училище ще бъде намален и/или прекратен, когато програмите за превенция и интервенция се насочат към сложността на индивида, ученика, училището, семейството и общността, в чиито контекст се разгръща тормозът (стр. 43).



В едно неотдавнашно проучване на САЩ, Корнел (2013 г.), се установи, че всяко стандартно отклонение се увеличава в учениците и учителите – докладваното преобладаване на дразнене и тормоз се асоциира с 16.5 %, а броят на отпадащите се увеличава с 10,8 %, съответно запазващ всички други променливи като константа:

Основният извод от нашето изследване е, че разпространението на дразненето и тормозът в гимназиите заслужава сериозно внимание от преподавателите в решаването на проблема с отпадащите от училище. Като пример в 276 гимназии нивото на дразненето и тормоз докладвани както от ученици в девети клас, така и от учители, е предвестник на кумулативни бройки на отпадащи ученици около 4 години, след като випускът достига 12 клас. (стр.145)

Корнел (2013 г.) продължава:

Тъй като преподавателите често са загрижени за въздействието на бедността и академичните способности върху бройките на отпадащи ученици в техните училища, тези изследвания показват, че атмосферата на дразнене и тормоз в училище също заслужава да се вземе под внимание. Очевидно броят на повишена отпадащите, който се свързва с разпространението на дразненето и тормоза, е доста сходен с увеличението, асоциирано с **FRPM** [т.е., бедността] и академичния провал на учениците (стр.146)

Корнел (2013 г.) изтъква тормоза като проблем на комуникацията и доверието, "дразненето и тормозът може би са един пренебрегван източник на разпад на социалния капитал на училищата, който генерира атмосфера на недоверие и отчуждение, ненавист и страх, принуждаващи в крайна сметка учениците да изоставят стремежите си за образование" (стр.147).



Значението на ролята на родителите в превенцията и интервенцията на тормоза на първо място се заключава в нивото на техния принос към развитието на училищната политика в тази област. Също така те притежават ключова роля като част от процеса на системна комуникация между училището и дома, както спрямо жертвите на тормоза в училище, така и спрямо извършителите. Индивидуалният план или ангажимент за поведение спрямо учениците, които тормозят другите, трябва да включва родителите като част от този процес. По-всеобхватният въпрос за разработване на подобрени комуникативни връзки в училищния климат е част от демократичната програма за училищната система и изисква системни комуникационни процеси, насочени към родителите на учениците в риск от ранно напускане на училище, както и родителите като цяло.

D. Заключение и препоръки

Надхвърлящ систематичния подход на Bronfenbrenner (1979 г.) за проучване на систематичния блокаж или изместване (Downes 2014 г.), може да се забележи появата на отделни видове на системата за блокиране на родителското участие.

Този доклад е идентифицирал три области на Аутрийч (общност и отделна фамилия), Здраве и Демократични системи в училището като централни за един цялостен, диференциран и системен фокус върху родителското участие в обучението

специално за предотвратяването на преждевременното напускане на училище. Аутрийч и въпросите за демократичните системи маркират *системните блокажи в комуникацията*. Необходимостта да се насърчава по-демократична системи в училища изисква също така насочване към съпротивата за промяна в системата, където скритите реалности трябва да бъдат показани чрез диалогов процес. Още един пример за системен блокаж е бил идентифициран като *структури на изключване*. Примери на структури на изключване, има където е налице липса на алтернативи на спирането от училище или изключването от училище, или когато местоположението на центровете е трудно достъпно поради отдалеченост или поради смесване на различни общностни групи и липса на неутрално за общностите пространство.

По-нататъшно блокиране на системата посочвано от ПРЕВАНТИВНИТЕ мрежи, е от раздробяването на системата. Това може да се случи там където има размиване на отговорността между община и агенции относно водещата личност която да организира стратегия за включване на семейства и деца изпитващи социална маргинализация. Необходимо е да се премине отвъд един разпокъсан подход на безкрайно препращане през услуги, които са "разглеждане на част по част на детето" (Едуардс * Downes 2013 г.) и семейството.

Това раздробяване на системата може да възникне също и на ниво училище, ако няма ключов работник в училището с конкретна отговорност за родителското участие и за сътрудничество с останалата част на учителите и ръководството по този въпрос. В някои общини, където има такъв ключов работник, не винаги е очевидно, че това лице е част от екип; подходът с мултидисциплинарен екип е необходим особено за много сложни нужди на деца и семейства на ниво превантивни мерки (най-високи, хронични нужди). Ключова тема в този доклад в отговор на предизвикателствата по тези въпроси на раздробяването на системата е фокусиране върху развитието на *центрове*, достъпни за общността, основани на "обслужване на едно гише" за подпомагане на семейства, както и центрове за обучение през целия живот (формално и неформално обучение). Друго ниво на раздробяване на системата, което може да се посочи е в случаите на преплитане на повече институционални стратегии и потоци на финансиране, например между здравеопазване и образование. По-слабо очевиден пример за раздробяване е когато има изобилие на пилотни проекти и малки по мащаб инициативи, насочени към системен проблем в общината. Опасността е в това, че те предлагат недостатъчно системна интензивност за да донесат трайна промяна. Докато

малките пилотни проекти предлагат по-малък риск от провал и по-малка необходимост от инвестиции, фокусирането върху по-крупни стратегии на общностните центрове, за подкрепа на семейството и обучението през целия живот, при наличие на чувствителност към нуждите и особеностите на локалната зона, може да доведе до по-значителна промяна. Това не отрича пилотните проекти. Те са полезни в начална фаза на нова инициатива, например като намеса за подобряване моделите за сън при децата чрез подходи в класната стая и ангажиране на родителите от училищата. Все още систематичен подход, който надхвърля бързите отговори зависещи от местни личности, е необходим като част от включването на успешни пилотни проекти в общината или в страната.

Доколкото различните общини имат различни изходни условия по отношение на съществуващите услуги, ниво на взаимодействие с училищата, налично финансиране и нива на застрашеност на децата и младите хора от социално изключване и преждевременно напускане на училище, то не е задача на този доклад, да определя приоритетите за всяка отделна община. Въпреки това, трябва да се отбележи, че препоръчвания процес на постепенен, структуриран диалог за насърчаване на демократични системи в училищата не е скъпо струващ, а е основен стратегически ангажимент към родителското участие в училищата. Това е една от основните препоръки на този доклад към всички общини. Те са в идеална позиция като място за медиация между училища, родители и ученици. Такъв поетапен диалог, насочен към училищата главно в райони с висока бедност, не посещаване и преждевременно напускане на училище, може да започне с ограничен брой училища-доброволци преди разширяването този процес. Това ще включва проучвания на ученическите потребности и училищен опит, включително отворени въпросници и фокус групи от студенти и родители. Препоръчва се общините да разработят "знак за качество за демократични училищни системи за чуваемост на родителски и ученически гласове" за участващите училища, като мотивация за участие в този процес.

Други основни препоръки в доклада са по отношение на инициативи в местния център на общността. Те са за: а) центрове за подкрепа на семействата в общността, с мултидисциплинарни екипи свързани с предучилищни заведения и училища, с акцент върху детското и родителското психично здраве, емоционална подкрепа и посещаването на училище и б) центрове за учене през целия живот в общността, с формални и неформални курсове насочени към областите на най-висока социална

маргинализация. Както беше обсъдено по-рано, такива общностни центрове за учене през целия живот могат да включват също така и допълващи дейности в училищната сграда, като част от стратегията за отваряне на училището към местната общност след училищните часове. Съществуват много вече такива осъществени примери в редица от участващите общини; това е не само икономически ефективен начин за учене през целия живот, но също така е и ключов фактор за развитие на общностната визия за родителско участие и за културни мостове между училището и родителите традиционно маргинализирани от образователната система.

Следва да се подчертае, че от мултидисциплинарните екипи в общността за подкрепа на семейството (центрирани върху нуждите на децата) свързани с училищата се изисква ясна рамка от цели и желани резултати за да се обединят различните дисциплинарни подходи за ангажиране с нуждите на децата и техните семейства. Без това, опасността от фрагментиране на обратната връзка и територията ще се повтори. Общината може да играе водеща роля в гарантирането че рамките за цели и резултати на мултидисциплинарните екипи са на мястото си, като условие за финансиране.

Таблица 12. Как може ЕС да подпомогне такава демократизация на културата в училище?

ЕС знак за качество относно чуваемост на гласа на деца, млади хора и демократичната комуникация да е в унисон с подобен знак за качество относно родителското участие
- <i>ЕС знак за качество относно чуваемостта на гласа на деца и млади хора и демократичната комуникация да бъдат изслушани в училище</i>
- <i>ЕС знак за качество относно чуваемостта на гласа на родителите и демократичната комуникация да бъдат изслушани в училище</i>
- Гарантиране на прозрачен процес за документиране на ученическия опит в училище в различните възрастови групи, с акцент върху тези с най-висок риск от преждевременно напускане на училище и специфични локални особености с цел открояване на конкретните проблеми в местния училищен контекст
- Този процес трябва да включва въпросници, фокус групи, включително отворени въпроси, за да се позволи на ученическите истории да бъдат изслушани
- ЕС би могъл да е във връзка с общините за да приложи тези процеси - те трябва

да бъдат външни за училището с оглед получаване на честни отговори

Препоръчително е онази част от ЕС знака за качество относно чуваемост на гласа на деца, млади хора и родители - за демократична комуникация да бъдат взети под внимание в училище и не само на индивидуално училищно равнище, но също така и на национално равнище. Тук в центъра на вниманието трябва да е качеството на подготовката на учителя с умения да предотвратява и разрешава конфликти.

Таблица 13. Системите за включване като преодоляващи блокажите в системата

Системен блокаж като комуникационни бариери
Системен блокаж като раздробяване
Системен блокаж като структури на изключване
Системен блокаж като противодействие

Таблица 14. Обобщение на системните блокировки пречещи на системите за включване на родителите за предотвратяване на преждевременното напускане на училище в Европа в областта на образованието, здравеопазването и социалните услуги

<i>Комуникационни блокировки в системата:</i>
- Гласовете на социално-икономически маргинализираните ученици и родители не се чуват в училищната система
- Липсата на отчетност и професионална система за развитие уменията на учителите при разрешаване на конфликти
- Необходимост от неутрално разположени места за взаимодействие със социално-

икономически маргинализирани родители
- Местоположение на услугите в неутрални за общността места
- Пропуски в поверителността водещи до недоверие към училищата и мултидисциплинарните екипи
-Объркване при ролята на учителя относно родителското участие
- Нужда от системен ангажимент за емоционална подкрепа на ученици в риск от преждевременно напускане на училище и на техните семейства
- Недостатъчно активна стратегия за подкрепа на семейства с деца в риск от непосещаване и преждевременно напускане на училище
<i>Блокирането като раздробяване в системата:</i>
- Твърде много агенции с територии, които не са мултидисциплинарни екипи
Преминаване на част по част на детето и семейството, дифузия на ръководството и отговорността
- Необходимост от общи цели в мултидисциплинарните екипи и между агенциите и училищата
- Необходимо е да се премине отвъд пилотни проекти, към основни системни инициативи, съобразно структурните характеристики на всяка общинска система и нейните училища
<i>Блокиране на системата, като структура на изключването:</i>
- Необходимост от ясна политика на ангажимент за алтернативи на изключването от училище в целия ЕС
- Където местоположението на центровете не е в "неутрално", за общността пространство
- Където местоположението на центровете не е в обсега на общността, за да са достъпни като разстояние

Акцент в този доклад е върху системни подходи между общините и училищата, които да изпращат стимули, роли и взаимовръзки. Той се стреми да направи привличането на родителско участие в училищните процеси основен подход а не

периферен, така че да ангажира онези родители, чиито деца са застрашени от неучастие или преждевременно напускане на училище. Част от това също включва ангажимент към културата на рефлексивната практика в училищата и общините, като цяло и по-специално относно родителското участие срещу преждевременното напускане на училище. Структурните показатели на инструмента рефлексивна практика, въз основа на темите в този доклад, могат да бъдат разработени, както този по-долу.

Препоръчва се общините търсещи цялостен, диференциран подход към родителското участие срещу преждевременното напускане на училище, сериозно ангажиране със структурните индикатори посочени по-долу. Това може да доведе до себеоценка на общини и училища, както и сравнителна оценка на усилията, които се полагат в различни общини или страни. Такива инструменти са важни за стратегическата посока.

Трябва да се постави акцент върху това, че за родителите, особено в контекста на силна социално-икономическа изолация, най-важната съставка в тяхното взаимодействие с училищата е свързана с една атмосфера на доброжелателност, отвореност към техните нужди, интереси и грижи, като основен принцип и предпоставка за всички инициативи, за да бъдат изчерпателни и ефективни. За да бъдат дишащи системите за включване на родителите те се нуждаят от кислорода на подходите базирани на взаимоотношения, които да ангажират родителите.

Препоръчителни структурни показатели за цялостно и диференцирано родителско участие: На ниво община

Аутрийч структурни показатели

Аутрийч стратегия към отделните семейства в дома им за деца с високи нива на потребност от подкрепа ДА/НЕ
Аутрийч стратегия на общността чрез центрове за обучение през целия живот (формално и неформално) ДА/НЕ
Най-малко 80% от училищата с отворени врати след училищните часове за курсове за обучение през целия живот за родители/възрастни ДА/НЕ

Най-малко 30% от училищата с отворени врати след училищните часове за курсове за обучение през целия живот за родители/възрастни ДА/НЕ
Аутрийч стратегия на общността чрез центровете в общността за "обслужване на едно гише" за подкрепа на семейството ДА/НЕ
Ясни мостове между училищата и мултидисциплинарните центрове в общността за "обслужване на едно гише" за подкрепа на семейството ДА/НЕ
Центърът на общността да се намира на удобно местоположение с оглед достъпа до него на целевите групи ДА/НЕ
Центърът на общността да е в неутрално пространство в общността, така че да е достъпен психологически/културно за целевите групи ДА/НЕ
Културна идентичност на целевите групи ясно видима във физическата окръжаваща среда на общностните центрове ДА/НЕ
Принцип на представителност на място в центровете на общността за наемане членове на целевите групи ДА/НЕ
Специфични ключови работници в училище за насърчаване на родителското участие ДА/НЕ
Специфични ключови работници в училище за насърчаване на родителското участие, като част от по-широк мултидисциплинарен екип ДА/НЕ
Общински инициативи за повишаване фамилната грамотност ДА/НЕ
Фестивали организирани от родителски целеви групи за изграждане взаимоотношения с училищата ДА/НЕ
Стратегия чрез изкуства (визуални изкуства, фотография, музика, театър, танци) за изграждане на мостове между социално-икономически маргинализирани родители и училищата в защитена среда ДА/НЕ

Здравни структурни показатели

Изследване сред ученици от началното училище и гимназията с фокус върху моделите на заспиване за идентифициране на скала за недостига на сън ДА/НЕ
Осведомителни програми (с училището и/или общината) за родители и

ученици по въпроса за необходимостта от сън ДА/НЕ
Алтернативи за изключването от училище с мултидисциплинарен подход насочен към комплексните нужди ДА/НЕ
Прозрачен диалогов процес и процедури, за ангажиране на ученици и родители в диалог с училището за изработка на общоприета стратегия за промяна в проблемното поведение ДА/НЕ
Стратегия за активно подпомагане от родителите в езиковата подготовка на децата им с помощта на терапевти в областта на речта и езика ДА/НЕ
Подкрепа за родителите в усвояването на езика в удобно за тях време ДА/НЕ

Структурните показатели за насърчаване на демократичните системи в училище - включително системи като Емоционално свързани комуникативни системи

Насърчаване на процеса на диалог, чрез анонимни ученически въпросници и фокус групи (в училище, но от външна за училището агенция) в горните класове, с фокус върху ученици в риск от тормоз и преждевременно напускане на училище ДА/НЕ
Насърчаване на процеса на диалог, чрез анонимни ученически въпросници и фокус групи (в училище, но от външна за училището агенция) в различни възрасти на гимназията, с фокус върху ученици в риск от тормоз и преждевременно напускане на училище ДА/НЕ
Осигуряване на неутрални места за медиация в общината за родители да се запознаят с мненията на учениците" /студентите и активно да отговорят на мненията на учениците/студентите по отношение на училищната политика ДА/НЕ
Ясен акцент върху централно привлечени маргинализирани родители в тези неутрални пространства за медиация в общината за диалог с училището ДА/НЕ
Анонимни записи (въпросници и интервюта) на неофициални перспективи на родителско участие според учители в дадена община ДА/НЕ

Анонимни записи (въпросници и интервюта) на неофициални перспективи на родителско участие според училищни директори в дадена община ДА/НЕ
Родителски участие в разработването и преценката на политиките и практиките срещу тормоза в училище ДА/НЕ
Процес на родителско участие в подготовката за собственото дете на индивидуален поведенчески договор/образователен план за предотвратяване тормоза в училище ДА/НЕ
Национален/общински знак за качество на демокрацията в училищата по отношение гласа на учениците" /студентите" и цялостното родителско участие ДА/НЕ

Преодоляване системните блокировки в системите за включване на родителите: структурни показатели

Яснота на ролята в училище за различните нива на отговорност по отношение на родителското участие ДА/НЕ
Родителското участие да се вплете в цялостното училищно планиране ДА/НЕ
Външната инспекция на училищата да включва по-специално внимание на родителското участие от маргинализираните групи ДА/НЕ
Родителско участие в нови учителски договори, като основна роля ДА/НЕ
Родителско участие в договори за учителски промоционални длъжности, като основна роля ДА/НЕ
Строго поверителни протоколи на място за училищата и комуникирането им с родителите ДА/НЕ
Строго поверителни протоколи на място за мултидисциплинарните екипи и комуникирането им с родителите ДА/НЕ
Обща рамка за цели и резултати на мултидисциплинарни екипи и процес на място, за да се постигне това ДА/НЕ
Яснота за това, кой е начело на мултидисциплинарен екип или на действие минаващо през няколко институции за да се избегне

размиването на отговорност ДА/НЕ
Интегрирани информационни системи в училищата относно ранното напускане на ученици даващи възможност на общините за стратегическо планиране и насочване на ресурсите ДА/НЕ
Системни интервенции извън пилотните проекти ДА/НЕ
Яснота на стимулите, предлагани от общината на училищата за увеличаване родителското участие на маргинализирани родители ДА/НЕ

Препоръчителни структурни индикатори за цялостно и диференцирано родителско участие: на ниво ЕС

Знак за качество на ЕС по отношение на демокрацията за училищата по отношение гласа на учениците" /студентите" и цялостното родителско участие ДА/НЕ
Комуникативна политика на ЕС относно алтернативи на експулсирането ДА/НЕ
Обща рамка на ниво ЕС от цели и резултати за мултидисциплинарните екипи с финансиране за поддържане на мултидисциплинарните екипи за предотвратяване на преждевременното напускане на училище ДА/НЕ
Политика на ЕС в комуникационен и финансов аспект за стимулиране на обучението на общността през целия живот в центрове предлагащи формално и неформално обучение ДА/НЕ
Политика на ЕС в комуникационен и финансов аспект за стимулиране използването на училищата след училищната програма за курсове за обучение през целия живот за родители и възрастни от маргиналните общности ДА/НЕ
Насърчаване на споделения опит и обучение на общините в целия ЕС в отговор на цялостната рамка на структурните показатели за цялостно и диференцирано родителско участие ДА/НЕ

References

Acheson, D. (1998). *Great Britain independent enquiry into inequalities in health and adult disease*. London: Ciba Foundation Symposium No. HMSO.

- Allen R.P. (1992). Social factors associated with the amount of school week lag for seniors in an early starting suburban high school. *Sleep Research*, 21, 114
- Annie E. Casey Foundation. (2009). *2009 Kids count data book: State profiles of wellbeing*. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.
- Arnstein, S.R. A Ladder of Citizen Participation. (1969). *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224.
- Beitchman, J., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of psychiatric disorder in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 528–535.
- Benasich, A., Curtiss, S., & Tallal, P. (1993). Language, learning and behavioural disturbances in childhood: A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 585–594.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Clinical forum: Language and social skills in the school-age population: Language, social skills and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194–198.
- Bernier, A., Beauchamp, M.H., Bouvette-Turcott, A.A., Carlson, S.M. & Carrier, J. (2013). Sleep and cognition in preschool years: Specific links to executive functioning. *Child Development*, 84, 1542-1553.
- Blunden S, Lushington K, Kennedy D. (2001). Cognitive and behavioural performance in children with sleep-related obstructive breathing disorders. *Sleep Med Review*. 5, (6), 447-461
- Boe, T., Hysing, M., Stormark, K.M., Lundervold, A.J., & Siversten, B. (2012). Sleep problems as a mediator of the association between parental education levels, perceived family economy and poor mental health in children. *Journal of Psychosomatic Research*, 73, 430-436.
- Bouakaz, L. & Persson, S. (2007). What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*, 1, 97-107.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bryant, D., & Wasik, B. H. (2004). Home Visiting and Family Literacy Programmes. In *Handbook of family literacy*. (pp. 329-346). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education. Report for European Commission, DG EAC.
- Carskadon, M.A., Harvey, K., Duke, P., Anders, T. F., Litt, I. F., Dement, W. C., (1980). Pubertal CBOS (2006) *Bezpieczna szkoła: Mapa problemów - Szkoła Bez Przemocy*. (Warsaw, Central Bureau for Social Opinion Analysis)
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010) Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 25, 183-198.

Colpin, H. (2014). *Parental involvement as a tool for the learning and wellbeing of children*. Academic Lecture, Antwerp Transnational Meeting of Urbact, PREVENT project, March 13, 2014.

Communication from the Commission {COM(2011) 18 final} *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*.

Cornell, F., Gregory, A., Huang, F & Fan, X. (2013). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138–149

Cregan, A. (2007). *From Difference to Disadvantage: 'Talking Posh'*. *Sociolinguistic Perspectives on the Context of Schooling in Ireland*. Research Working Paper Series, Combat Poverty Agency.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher– child interactions and children’s achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 912– 925.

Danielson, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students’ self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247-267.

Day, S. (2013). “Terms of engagement” not “hard to reach parents”. *Educational Psychology in Practice*, 29, 36-53.

Dore, M. (2005). Child and adolescent mental health. In G. Malon and P. Hess (Eds.), *Child welfare for the twenty-first century: A handbook of practices, policies, and programs* (pp. 148–172). New York: Columbia University Press.

Downes, P. (2004) *Psychological support services for Ballyfermot: Present and future* Ballyfermot, URBAN.

Downes, P. (2011). *Multi/Interdisciplinary Teams for Early School Leaving Prevention: Developing a European Strategy Informed by International Evidence and Research*. Commissioned Research Report for European Commission, NESET (Network of Experts on Social Aspects of Education and Training).

Downes, P. (2011a). *Community Based Lifelong Learning Centres: Developing a European Strategy Informed by International Evidence and Research*. Commissioned Research Report for European Commission, NESET (Network of Experts on Social Aspects of Education and Training).

Downes, P. (2013). Developing a framework and agenda for students’ voices in the school system across Europe: From diametric to concentric relational spaces for early school leaving prevention. *European Journal of Education* , 48, 346-362.

Downes, P. (2013a). *A holistic approach to early school leaving prevention in Europe: Key strategic priorities for system level development*. Keynote opening presentation, European Network of Education Councils (EUNEC) conference on Early School Leaving, in conjunction with the European Commission and the Lithuanian Government (Ministry of

Education and Science) in the context of its EU Presidency. Lithuanian Parliament (Seimas), Vilnius, November 18, 2013.

Downes, P. (2013b). *Incorporating feedback from 10 cities for the development of a matrix of structural indicator for a systemic approach to parental involvement for early school leaving prevention*. Presentation, Gijon, Spain, meeting of URBACT, PREVENT, June 6-7, 2013.

Downes, P. (2013c). *Developing multi-agency and cross-sector synergies in and around education*. Invited Presentation, 5th meeting of the European Commission, Directorate-General for Education and Culture (EAC), Thematic Working Group on Early School Leaving, Brussels, 28-29 January 2013

Downes, P. (2014). *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change*. Lifelong Learning Book Series, Series Editors: Aspin, David N., Chapman, Judith D. Dordrecht, Springer Verlag. Foreword by Sue Waddington, President, European Adult Education Association (EAEA) (2008-2013).

Downes, P. (2014a). *Developing inclusive systems across Education, Health and Social sectors for early school leaving prevention*. Keynote presentation to Working Group on the Quality of Childhood at the European Parliament, 48th Session, September 9, 2014.

Downes, P. & Gilligan, A-L. (Eds.). (2007). *Beyond Educational Disadvantage*. Dublin: Institute of Public Administration.

Downes, P, Maunsell, C. & Ivers, J. (2006). *A Holistic Approach to Early School Leaving and School Retention in Blanchardstown Current Issues and Future Steps for Services and Schools*. Dublin: Blanchardstown Area Partnership.

Downes, P. & Maunsell, C. (2007). *Count us in: Tackling early school leaving in South West Inner City Dublin, An integrated response*. Dublin: South Inner City Community Development Association (SICCDA) & South Inner City Drugs Task Force.

Downes, T. & Downes, P. (2007). Pedagogy of the processed. In *Beyond Educational Disadvantage* pp.24-38, (P.Downes & A-L Gilligan, Eds.), Dublin: Institute of Public Administration.

Dumcius, R., Peeters, J., Hayes, N., Van Landeghem, G., Siarova, H., Peciukonyte, L., Ceneric, I., & Hulpia, H. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Report for the European Commission, DG-EAC.

Edwards, A. & Downes, P. (2013). *Alliances for Inclusion: Developing Cross-sector Synergies and Inter-Professional Collaboration in and around Education*. Commissioned Research Report for EU Commission NESET (Network of Experts on Social Aspects of Education and Training). Foreword to report by Jan Truszczyński, Director-General of DG Education and Culture, EU Commission.

Eigsti, I. M., & Cicchetti, D. (2004). The impact of child maltreatment of expressive syntax at 60 months. *Developmental Science*, 7, 88–102.

Epstein, J. (2001). *School, family, community partnerships—Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview.

Epstein, J. and Sheldon, S. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family and Community Partnerships. In Conrad, C.F. and Serlin, R. (Eds.) *SAGE Handbook for research in Education: Engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 117-138.

European Commission Staff Working Paper (2011). *Reducing Early School Leaving*. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce Early School Leaving. 26th January 2011

European Commission Recommendation (2013). *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage*. 20.2.2013 C (2013) 778 final.

EU COUNCIL (2009/C 119/02) *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training* ('ET 2020').

EU COUNCIL RECOMMENDATION on policies to reduce early school leaving COM (2011) 19 final SEC (2011) 98 final SEC(2011) 97 final SEC(2011) 96 final

Eurochild (2011). *The role of local authorities in parenting support*. Family and Parenting Support Thematic Working Group Round Table Report. Brussels: Eurochild.

Everhart, D.E. (2011). Sleep disorders in children: Collaboration for school-based intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 133-148.

Fallone G, Owens JA, Deane J. (2002). Sleepiness in children and adolescents: clinical applications. *Sleep Med Review*.6,(4), 287-306

Fiks, A.G. & Leslie, LK. (2010). Partnership in the treatment of childhood mental health problems: a pediatric perspective. *School Mental Health*, 2, 93-101

Ford, J.K. (2007). Building capability throughout a change effort: Leading the transformation of a police agency to community policing. *American Journal of Community Psychology*, 39, 321-334.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin

Freudenberg N, Ruglis J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4).

Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21, 33-47.

Gibbard, D. (1998). *Making words work*. Bulletin of the Royal College of Speech and Language Therapists, 558.

Glogowska, M. & Campbell, R. (2000) Investigating parental views of involvement in pre-school speech and language therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 391-405

Grainger, K. (2013). 'The daily grunt': Middle-class bias and vested interests in the 'Getting in Early' and 'Why can't they read?' reports. *Language and Education: An International Journal*, 27, 99-109.

Grainger, K. & Jones, P.E. (2013). The language deficit argument and beyond. *Language and Education: An International Journal*, 27, 95-98.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. doi:10.2307/1131378

Grolnick, W., Ryan, R & Deci, E.(1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Guralnick, M.J. (ed.) (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul Brookes

Haaglund, U. (2014). *Good practice sourcebook*. Urbact, PREVENT project.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher- child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

Hardagon, C. (2014). *Making sleep a priority in education: A curricular and home-based intervention for improving sleep patterns among sixth-class children in a DEIS 2 school*. Masters of Education Thesis, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin City University, Ireland.

Harrington, R., Rutter, M., and Fombonne, E. (1996). Developmental pathways in depression: Multiple meanings, antecedents and endpoints. *Development and Psychopathology*, 8(4), 601-616.

Hayes, N., Keegan, S., & Goulding, E. (2012). *Evaluation of speech and language therapy service of Tallaght West Childhood Development Initiative*. Dublin: CDI

Heckman, J. (2012). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) POLICY BRIEF 1-2. 2012

HM Inspectorate of Education (2009). *Learning Together: The roles of continuing professional development, collegiality and chartered teachers in implementing Improving teaching, improving learning Curriculum for Excellence*

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher- student relationships on aggressive children's development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.

Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A., & Radovan, M. (2010). *The case of Slovenia. Access of adults to formal and non-formal education—Policies and priorities*. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education. National report for comparative report of Subproject 5 of LLL2010, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin.

Jourdan D., Samdal O., Diagne F., Carvalho GS. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & Education*, 15, 36-38.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence*, 31, 152-173.

- Kalicki, B. (2014). *The role of parents in preventing early school leaving*. Academic Lecture, Munich Transnational Meeting of Urbact, PREVENT project, June 2, 2014.
- Kelly, E.E. (1995) Parents as partners: Including mothers and fathers in the treatment of children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 28, 93-105
- Kessler, R. (2009). Identifying and screening for psychological and comorbid medical and psychological disorders in medical settings. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 253–267.
- Kirkpatrick, S., Barlow, J., Stewart Brown, S., & Davis, H. (2007). Working in partnership: User perceptions of intensive home visiting. *Child Abuse Review*, 16, 32-46.
- Kowalski, N.A., & Allen, R.P., (1995). School sleep lag is less but persists with a very late starting high school. *Sleep Research*, 24, 124
- Lacey, A., & Cornell, D. (2011, August). *The impact of bullying climate on schoolwide academic performance*. Poster presented at the 119th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Langley, A; Nadeem, E; Kataoka, S; Stein, B and Jaycox, L. (2010). Evidence-Based Mental Health Programs in Schools: Barriers and Facilitators of Successful Implementation. *School Mental Health*; 2, 105–113.
- Leslie, L. K., Hurlburt, M. S., Landsverk, J., Barth, R., and Slymen, D. J. (2004). Outpatient mental health services for children in foster care: A national perspective. *Child Abuse and Neglect*, 28, 699–714
- Luttrell, W. (2010). 'A camera is a big responsibility': A lens for analysing children's visual voices. *Visual Studies*, 25, 224-237.
- Markussen, E., Froseth, M.W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian Upper Secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 225-253.
- Maunsell, C. (2011, February 8). *Lifelong learning for all? Policies and practices towards underrepresented and socially excluded groups*. Presentation at LLL 2010 conference. Do three sides always make a triangle? Policy, institutions and learners in lifelong formal learning . Brussels: University of Leuven.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145–1157.
- Mitter, W. (2003). A decade of transformation: Educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, 49, 75-96.
- Mellin, EA., Weist, MD.(2011). Exploring School Mental Health Collaboration in an Urban Community: A Social Capital Perspective. *School Mental Health*, 3, 81–92
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont and P. Tunstall (2005). *Equity in Education Thematic Review: Sweden country note*. OECD: Paris

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher– child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.

O'Reilly, S. (2012). *The silent partners? Leading parental involvement in primary schools in areas experiencing educational inequality*. Ph.D Thesis, Dublin City University.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD

Oireachtas (Irish Parliament and Senate) Joint Committee on Education and Science for their study on early school leaving (2010). *Staying in education: A new way forward – School and out-of-school factors protecting against early school leaving*. Dublin: Government Publications

Pasternak, J. (2014). *Listening to visual voices: An exploration of senior class pupils' perceptions of care by adopting a multiple intelligences approach to using photographic media in a DEIS school*. Masters of Education Thesis, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin City University, Ireland.

Pyhältö, T., Soini, J. & Pietarinen, J. (2010) Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school: Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221.

Quiroga, C. V., Janosz, M & Bisset, S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 552–560.

Ravn, B. (2005). An ambiguous relationship: Challenges and controversies in the field of Family-School-Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. In R-A Martinez Gonzales et al., (eds.), *Family-School Community Partnerships merging into social development*. Grupo SM, Oviedo, Spain.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147: 598-611

Scholtes, P.R. (1988). *The leader's handbook: Making things happen, getting things done*. New York: McGraw-Hill.

Schuller, I. S., (1994). Load and stress in school – Their sources and possibility of coping with them. *Studia Psychologica*, 36, 41-54

Smyth, J. and Hattam, R. (2004). *Dropping out, drifting off, being excluded: Becoming somebody without school*. New York: Peter Lang

Snow, C. E., Tabors, P. O., Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In Dickinson, D. K., Tabors, P. O. (Eds.), *Beginning Literacy with Language*. (pp. 1-25). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social and distributed cognition in framing policy. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education in policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47–64). Albany: State University of New York Press.

- Stevenson, J., Richman, N., & Graham, P. (1985). Behavior problems and language abilities at three years and behavioral deviance at eight years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 215–230.
- Swearer, SM, Dorothy L. Espelage, DL., Vaillancourt, T and Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47
- Taljunaite, M., Labanauskas, L., Terepaite-Butviliene, J . & Blazeviciene, L. (2010). *The access of adults to formal and non-formal adult education*. Vilnius: Lithuanian Social Research Centre, Social Research Institute. Lithuanian national report for comparative report of Subproject 5 of LLL2010, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick’s College, Dublin.
- Tamm, A & Saar, E. (2010). *LLL2010 Subproject 5 Estonia Country Report*. Tallinn: Institute of International and Social Studies / Department of Social Stratification, University of Tallinn. Estonian national report for comparative report of Subproject 5 of LLL2010, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick’s College, Dublin.
- Taras, H. & Potts-Datema, W. (2005). Sleep and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75, 248-254.
- Tett, L., Munn, P., Blair, A., Kay, H., Martin, I., Martin, J., & Ranson, S. (2001). Collaboration between schools and community education agencies in tackling social exclusion. *Research Papers in Education*, 16, 3-21.
- Townsend, P., and Davidson, N. (Eds.). (1992). *Inequalities in health: The Black report*. London: Penguin.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
- UNESCO. (1997). *Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action* . Paris: UNESCO.
- United Nations Economic and Social Council. (2005, February 11). Commission on Human Rights Economic, Social and Cultural Rights. *Report of the Special Rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health*. Paul Hunt.
- UNITED NATIONS Economic and Social Council 3 March 2006 Commission on human rights economic, social and cultural rights. *Report of the Special Rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health*, Paul Hunt
- US Department of Health and Human Services. (2001). *Mental health: culture, race, and ethnicity—a supplement to mental health: a report of the surgeon general*. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.

Valiente C, Lemery-Chalfant K, Swanson J, Reiser M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67–77.

Van Otterloo, S. G., & van der Leij, A. (2009). Dutch Home-Based Pre-Reading Intervention with Children at Familial Risk of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 59, 169-195.

Vermeersch, L., & Vandenbrouke, A. (2010). *The access of adults to formal and nonformal education in Belgium's Flemish Community*. Leuven: Katholieke Universiteit . National report for comparative report of Subproject 5 of LLL2010, Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Dublin.

Ward, S. (1994). *The validation of a treatment method for auditory perceptual disorder in young children*. London: WILSTAAR

Weist, M. D., Evans, S. W., & Lever, N. A. (2003). *Handbook of school mental health: Advancing practice and research. Issues in clinical child psychology*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Wolfson, A.R., & Carskadon, M. A., (1996). Early school start times affect sleep and daytime functioning in adolescents. *Sleep Research*, 25, 117

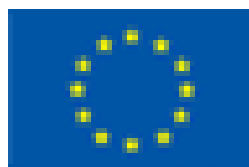
Wolfson, A.R., & Carskadon, M. A., (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.

World Health Organization WHO (2003). *Caring for children and adolescents with mental health disorders: setting WHO directions*. Geneva, Switzerland: WHO.

World Health Organisation WHO (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: INTERNATIONAL REPORT FROM THE 2009/2010 SURVEY

**Основни структурни показатели на проект ПРЕВЕНТ * в
различните системни нива**

- включително на ниво общин а и на ниво отделен проект



Д-р Пол Даунс експерт по темата

Г-н Улф Хьоглунд водещ експерт

**Два вида на показатели добре познати във всички видове
експериментална работа**

Показатели за резултати

Показателите за резултатите измерват по-широк кръг резултати, постигнати чрез предоставянето на стоки и услуги. Показателите за резултатите често ще се използват в съчетание с показатели или цели за измерване промените с течение на времето. Локални нива на преждевременно напускане на училище е пример за индикатор за резултата. Съществуват редица ограничения на индикатор за резултата. Те не обясняват защо явлението се случва, нито как може да се промени, нито пречките за промяна.

Показатели на процеса

"Показателите на процеса измерват дейности и интервенции на програмата. Те измерват така както е било като, държавни усилия", като се има предвид че показателите на резултата често ще се използват в съчетание с показатели или цели за измерване промените с течение на времето".

Това осигурява акцент върху промените във времето и фокус върху степента/интензитета на усилията/участието.

Показателите на процеса задават две ограничения на показатели на резултата. Това е че показателите на процеса предоставят по-добра картина на качеството на услугите и по-добра информация за подобренията в програмата.

Представяне на структурни показатели*

Структурните показатели СП; Да и Не въпроси, нещо, което може да се промени закони, помещения, роли и отговорности, ключови ръководни принципи, потенциално гъвкави параметри в училището и/или общността. СП могат да работят гъвкаво в различни нива на системата и на различни равнища на конкретност и абстрактност т.е. физически помещения и определени работни места, ръководни принципи за действие/стратегия и др.

Структурните показатели могат да бъдат установени като физическите структури, роли като структури в организация или като трайни ключови принципи структурно подпомагащи интервенцията.

Използването на структурните показатели ще помогне на мрежата от градове на проекта ПРЕВЕНТ да разбере дали са необходими ключови структури и механизми за истинска борба с ранното напускане на училище, и по-специално, включване на родителите в процеса. Като се имат предвид показателите на резултата в контекста на ПРЕВЕНТ може да бъде намалено нивото на ранното напускане на училище РНУ и "увеличава посещаването на училище" (т.е. , доказателства за ефекти), структурните показатели са основните условия и/или фактори за успеха на системата, трайни функции на системата, която е гъвкава, като по този начин са по-строги от традиционните качествени и количествени разлики. СП ще се фокусират върху аспекти като нивото на предотвратяване на РНУ в града (универсално, избрано или посочено), на ниво на сътрудничество с основните целеви групи от (информация за реално съвместно действие), на ниво на систематична промяна на индивиди, училище, семейство, Общност) .Цел на структурните показатели е на първо място сравнение на собствения напредък на отделния град сам по себе си с течение на времето, и на второ място в сравнение с другите градове.

*** Основни структурни показатели (СП)- споделени от всички градове в мрежата на ПРЕВЕНТ**

Подходът чрез структурни показатели вече е използван от ООН относно международното право на здравеопазване.

Ключови въпроси за вашата община

– Договорени основни структурни показатели, като част от стратегически системен подход за преодоляване пропуските

Водещи принципи като структурни индикатори:

- | | |
|---|-----------|
| - Активно въвличане на целевите групи в проектирането | ДА ИЛИ НЕ |
| - Активно въвличане на целевите групи в доставянето | ДА ИЛИ НЕ |
| - Изграждане на силните страни на целевите групи- без да се ограничават просто заради дефицит | ДА ИЛИ НЕ |
| НЕ | |
| - Културна осведоменост на персонала (включително в училище) | ДА ИЛИ НЕ |

- Сила, независимост на родителите ДА ИЛИ НЕ
- Предотвратяване и фокус върху ранната интервенция ДА ИЛИ НЕ

Ролите в организационните структури като структурни индикатори:

- Предоставяните услуги са съвместими с целите ДА ИЛИ НЕ
- Използване на достатъчна интензивност в името на промяната ДА ИЛИ НЕ
- Промяна на фокуса на системата, не просто индивидуалния фокус ДА ИЛИ НЕ
- Ясен акцент върху нивото на превенция- универсална, подбрана и/или указана ДА ИЛИ НЕ
- Фокус върху възрастовите групи ДА ИЛИ НЕ
- Ясна, успешна стратегия за достигане до маргиналните групи ДА ИЛИ НЕ
- Стратегия за изграждане на лидери от маргиналните групи ДА ИЛИ НЕ
- Наемане на хора от маргиналните групи в екипите ДА ИЛИ НЕ
- Ясни ръководни отговорности и субординация между агенциите ДА ИЛИ НЕ
- Специфична цел– да не се размиват отговорностите ДА ИЛИ НЕ
- Ясни пътища за обратна връзка от родителите ДА ИЛИ НЕ
- Ясни пътища за обратна връзка от учениците ДА ИЛИ НЕ
- Приемственост във възрастовата подкрепа ДА ИЛИ НЕ
- Връзка между здраве и образование ДА ИЛИ НЕ
- Стремез към малък риск и защитни фактори ДА ИЛИ НЕ
- Няколко области ДА ИЛИ НЕ
- Поверителност/поверителни протоколи ДА ИЛИ НЕ
- Алтернативи на прекъсването на училище ДА ИЛИ НЕ

Физическите помещения като структурни индикатори

- Специални места в училищата за срещи на родителите ДА ИЛИ НЕ
- Ясно представителство на културната идентичност на специфичните групи в общи физически помещения, както в училищата така и в общностите, (например чрез фестивали) ДА ИЛИ НЕ
- Общи пространства за преодоляване на йерархии (напр. помещения за общо хранене) ДА ИЛИ НЕ

Допълнителни показатели за общините

а) Специфични/тематични структурни показатели- местни нужди, партньори/критични приятели, силни и слаби страни с минимум 2 града за идеален клъстер

б) Цялостни структурни показатели- всички онези, които градовете определят са важни и ще се ползват в бъдеще, ако се стигне до успех с допълнително финансиране. Те дават възможност за признаване на пропуски в текущите услуги за родителско включване и предотвратяването на преждевременното напускане на училище

(вижте примери на следващата страница)

Някои основни теми за разглеждане като местен клъстер или цялостен структурен показател на нивата:

- Предотвратяване на ученическия глад в училище (често подценяван) чрез родителска подкрепа: готварски класове, наличие на храна, училищни кухни

- Предотвратяване ученическата загуба на сън което засяга концентрацията, поведението, мотивацията, учебните постижения и др. чрез родителска подкрепа в посока - 9 часа нощен сън препоръчани от международни научни изследвания

- Предотвратяване на тормоза в училище водещ до РНУ- родителско участие в предоставяне на подкрепа/обратна връзка и за двете страни насилника и жертвите, като част от по-широка стратегия за превенция срещу тормоза

- Ранната интервенция за езиково развитие- родителите класове за четене за децата, разкази, музикални изпълнения

- Ранната интервенция чрез допълнителни свързващи процеси – подпомагане на свързаността в семейството, сетивно стимулиране на децата

- Прекарване на мост А: Подпомагане на родителите в усилията им за присъствието на техните деца в училище не само като социален контрол

- Прекарване на мост В: Подпомагане на родителите в ученето през целия живот в центровете на общността (Downes2011a), в други обекти на общността (посещавани от родителите кафенета, магазини, църкви, джамии, кръчми)

- Прекарване на мост С: Помощ за родителите в подкрепата им- за езиковото развитие за малките деца, и съвети за техните подрастващи

- Прекарване на мост D: Определяне социалната способност на родителите" да бъдат включени- да се запознават с нови хора и т.н., - и мотивацията им да участват в класовете за учене през целия живот

- Изграждане силните страни на общностите- подход чрез фестивали

Допълнение Б

Друга част от диференцирания подход е необходимостта от културно чувствителен такъв, не само отговарящ на различния културен контекст в целия ЕС, но също и за културните различия в дадена община. Необходимо да се премине отвъд модела който иска да асимилира родителите към преобладаващата култура. По този въпрос, има важно изследване, подходящо за всички подходи на родителско участие в сферата на образованието: това изследване показва как подходите прилягат към общностите в контраст с повечето индивидуалистични, либерално демократични разбирания за родителите в обществото (Ravn 2005 г.). Тези перспективи не е задължително да се противопоставят една срещу друга в диаметрална противоположност. Според либералнодемократическия модел, общностното включване може да се развива постепенно от индивиди, опит и практики с течение на времето. Нито в общностния, нито в либералнодемократичния подход принудата би могла да бъде елемент на този ангажимент. Освен това, вградена в рамките на универсалната, подбраната и обозначената превенция е подход, който обхваща стратегическото включване на групи (от избраното ниво), който признава необходимостта от интензивна работа с някои индивиди или отделни семейства (указано предотвратяване); универсалния мащаб може да даде допълнителен израз в общностния аспект. Истинският диференциран фокус върху родителското участие в превенцията е потенциално подходящ за общностната и либерална, колективистична и индивидуалистична култури (като същевременно се признава, че тези термини са по-скоро въпроси на степен вместо да се приемат за абсолютно обособени).