МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
„ГАВРИЛО РОМАНОВИЧ ДЕРЖАВИН“
СВЕТИ НИКОЛЕ – БИТОЛА
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈА
ПОСТДИПЛОМСКИ СТУДИИ: ПСИХОЛОГИЈА ВО СОЦИЈАЛНА ЗАШТИТА
ПРЕДМЕТ: СОЦИЈАЛНА ПСИХОЛОГИЈА

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

„ВЛИЈАНИЕТО НА СОЦИЈАЛНИТЕ ПРОБЛЕМИ ВРЗ УСПЕХОТ И ПОВЕДЕНИЕТО КАЈ УЧЕНИЦИТЕ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“

СТУДЕНТ: ТАЊА ЈОСИМОВСКА
БРОЈ НА ИНДЕКС: М114007
МЕНТОР: ПРОФ. Д-Р КЕТИ НЕСТОРОВСКА

Свети Николе, 2020

СОДРЖИНА

1 ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНАТА РАБОТА 22
1.1 Генеза и еволуција на социјалната работа 24
1.2 Социјална работа: предмет, суштина и карактеристики 26
1.3 Улогата на социјалниот работник во рамките на воспитно-образовниот процес 30
2 ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА КОМУНИКАЦИЈА И РАБОТНА ПОСВЕТЕНОСТ НА СОЦИЈАЛНИОТ РАБОТНИК СО УЧЕНИКОТ 33
2.1 Особини и карактеристики на социјалниот работник за време на работното делување 34
2.2 Методика на работа на социјалниот работник со учениците во рамките на воспитно-образовниот процес 36
2.3 Релација социјалниот работник – семејство 39
2.4 Релација социјален работник - училиште 40
3 СОЦИЈАЛНИ ПРОБЛЕМИ (РИЗИЦИ) ВО РАМКИТЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС 42
3.1 Фактори на ризик на учениците во воспитно-образовните институции 45
3.2 Деца под социјален ризик 51
3.2.1 Деца без родители и родителска грижа 54
3.2.2 Деца жртви на насилство 56
3.2.3 Деца од семејства со брачни и семејни конфликти 59
3.2.4 Деца од сиромашни семејства 61
3.2.5 Деца со посебни потреби 63
4 МЕТОДИ ВО РАБОТА НА ДЕЦА СО РИЗИК 65
4.1 Импликации на политики, практично делување и истражување 65
4.2 Индивидуална социјална работа 67
4.3 Групна социјална работа 70
4.4 Социјална работа во локалната заедница 72
5 ВЛИЈАНИЕТО НА СОЦИЈАЛНИТЕ ПРОБЛЕМИ (РИЗИЦИ) ВРЗ УСПЕХОТ И ПОВЕДЕНИЕТО НА УЧЕНИКОТ: АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА СПРОВЕДЕНО ИСТРАЖУВАЊЕ 74
5.1 Тестирање на поединечни хипотези 76
5.1.1 Тестирање на поединечна хипотеза 1 76

5.1.2 Тестирање на поединечна хипотеза 2 81
5.1.3 Тестирање на поединечна хипотеза 3 85
5.2 Тестирање на генерална хипотеза 90
ЗАКЛУЧОК.....84
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....88
ПРИЛОГ 1.....93
ПРИЛОГ 2.....98

ВОВЕД

Секоја воспитно-образовна институција е потребно да се грижи за индивидуалниот напредок на учениците, посебно за децата коишто се под влијание на социјални ризици. Притоа (Filler,2006: 92-96):

- Секоја училишна област мора да обезбеди слободно и соодветно јавно образование. Притоа, потребно е социјалниот работник, заедно со останатиот тим во училиштето, да овозможи детето да има достапност до сите услуги кои се соодветни за да се исполнат неговите образовни потреби.

- Проценките мора да бидат недискриминаторски. Различните проценки се користат за точно утврдување на подобноста за образовните услуги;

- Ученикот во ризик треба да добие соодветно воспитување и образование во училница, освен доколку постои оправдување дека истото не би било соодветно;

- Потребно е да има постојана координација на училиштето со родителите на ученикот со одредена форма на социјален ризик.

За правилен развој на учениците кои растат во услови на социјален ризик, а за кои има потенцијал да се вклопат во нормална училишна средина, потребно е да се иницира на понатамошна инклузија. Еден метод е обратна интеграција, уште наречена и обратна еднаквост. Тоа значи, овие ученици да бидат исто така сместени во програма или образовна средина којашто е подготвена за ученици во социјален ризик. Овој метод е особено признаен од аспект дека на овој начин во иднина ќе се воспостави подобар взаемен однос помеѓу ученикот кој расте и се развива во услови на социјален ризик и децата кои потекнуваат од нормални семејни и воедно социјални односи. Сепак, пред реализација на овие практики, ученикот мора целосно да го разбере концептот и филозофијата на инклузијата.

Во рамки на образовниот систем, без оглед на категоризацијата на учениците кои го следат воспитно-образовниот процес, потребно е да се обрне

внимание на одредени општи принципи, без кои системот на образование и воспитување на може во целост да ги оствари своите цели (Brown, 2005: 68-82):

- Еднаквост и достапност на образованието;
- Квалитетно и урамнотежено образование и воспитание;
- Почитување на ученикот, без оглед на неговата состојба (здравствена, социјална итн.);
- Еднаква можност на образование и воспитание во склад со потребите, можностите и интересите;
- Пристап до сите нивоа на образование на учениците.

Вклучувањето на децата во ризик во рамки на редовното образование, укажува на потребата од голема посветеност, поддршка и ангажираност од страна на социјалниот работник, но и од останатиот воспитно-образован кадар. Координираноста во преземените методики, чекори и активности алудира на поскоро остварување и реализација на поставените цели со цел инклузија на оваа група ученици во рамки на образованието, а понатаму и во рамки на општеството.

Притоа, потребно е да се обрне внимание на следното:

- Зголемување на компетенцијата на наставниците во соработка со социјалниот работник, со цел истите да се приспособат за индивидуализирани учења;
- Проценка и опис на ученикот со цел изработка на индивидуален работен план;
- Подготовка на портфолио за ученикот;
- План за вклучување на ученикит во осетливи групи во рамки на социјализацијата во училиштетото;
- План за соработка со родителите и нивно вклучување во рамки на училишниот живот.

Покрај тоа што во рамки на училиштето треба да постои индивидуализација на работните задачи со цел поголема соработка на социјалниот работник и наставниот кадар со децата со социјален ризик, потребно е на ниво на воспитно-образовната институција да се постави одредена насока во процесот на нивната инклузија, односно:

- Потребно е училиштето да биде подготвено за инклузивно образование и социјализација на децата со одреден социјален ризик;
- Да бидат поставени индивидуални образовни планови и да се поттикнува индивидуализацијата;
- Вклучување на оваа група ученици во воннаставни активности;
- Програми за партиципација на родителите со учениците;
- Подготовка на план за работа во мали групи/развивање на посебни услуги во рамки на редовната настава.

Постоењето на посебни планови за работа со децата со социјален ризик, од страна на стручниот тим, имаат за цел да поттикнат на унапредување на воспитно-образовната или образовно-воспитната работа, доколку тие потешкотии влијаат на остварување на општиот придонес на образованието и воспитанието, посебно доколку детето, односно ученикот:

- Има потешкотии во учењето (поради специфични пореметувања во учењето или проблеми во однесувањето и емоционалниот развој);
- Има пореметување во развојот или инвалидитет (телесен, моторичен, слушни, интелектуални или комбинирани попречености);
- Потекнува или живее во социјално нестимулативна средина (социјално, економски, културно, јазично сиромашна средина или има поминато долго време во здравствена или социјална институција).

Во рамки на подготовката на училишната средина за соработка со децата со социјален ризик, потребно е исто така да се влијае и на прилагодување на методиката на работа, наставните средства и помагала, како и дидактички материјал, а посебно при услови на воведување на нови содржини, начин на поставување на задачи, следење на брзината и темпото на напредување, начин на усвојување на содржината, проверка на знаењето, организација на учењето, поставување на правила на однесување и комуникација.

Приоритетно е да се посочи дека индивидуалниот приод за работа со учениците со социјален ризик, во рамки на кој покрај стручниот тим е инволвиран останатиот воспитно-образовен кадар, има најголема можност за квалитетна инклузија и социјализација на детето во светот во кој припаѓа.

Овој магистерски труд се состои од два дела, теоретски и истражувачки дел. Теоретскиот дел се заснова на објаснување на социјалните ризици кај децата во ризик од различни категории: деца без родители и родителска грижа, деца – жртви на семејно насилство, деца од семејства со брачни и семејни конфликти, деца од сиромашни семејства. Целта на овој труд е да ја прикаже интеракцијата помеѓу стручниот тим, останатиот дел од кадарот, кој има удел за социјализација и воспитување на децата во училишните установи, како и да се посочи на правилен избор на методи кои ќе бидат дополнителен катализатор во процесот на социјализација.

Првиот дел на магистерскиот труд е теоретски, и истиот се состои од четири дела – глави на трудот.

Првата глава на теоретскиот дел ја опфаќа историјата и генезата на социјалната работа како научна дисциплина. Самите почетоци на социјалната работа говорат за различно поимање и разбирање на социјалната работа, со цел периодот на евалуација да придонесе за постепено прилагодување на новонастанатите општествени прилики. За таа цел се менува и дефинирањето на социјалната работа, односно се посветува внимание на повеќе целни групи кои можат да придонесат за позначителен развој на социјалната работа и за

менување на нејзините форми, во согласност со моменeнталите општествени прилики и форми, како и според воспитно-образовните цели и потреби.

Втората глава се насочува кон воспитно-образовната комуникација и работната посветеност на социјалниот работник со ученикот. Притоа, се посветува вниманите на личноста на социјалниот работник, односно особините и карактеристиките кои треба да ги поседува за време на работното делување. Во таа насока, изборот на методите секогаш треба да биде во согласност со преференците на ученикот, како и моменталната реална состојба. Оттука, се истакнува на потребата од соработка на социјалниот работник со семејството, како и соработка со останатиот персонал во училиштето со цел да се добие целосна програма за потребите на ученикот и неговата социјализација.

Третата глава има за цел да даде јасен приказ на социјалните проблеми или ризици коишто се појавуваат во рамки на воспитно-образовниот процес. Во таа насока, важно е да се посочи на групата фактори коишто имаат влијание на учениците, кои се главни учесници во воспитно-образовната средина. Факторите се различни како резултат на влијанието врз различната група на ученици кои се под социјален ризик, одосно: деца без родители и родителска грижа, жртви на семејно насилство, деца од семејства со брачни и семејни конфликти, деца од сиромашни семејства и деца со посебни потреби. Само преку примена на целосен пристап за увид на реалната слика на влијанието на група фактори, може да се овозможи да се извлечат квалитетни информации, со помош на кои можат да се постават реални стратегии за работа и повторна ресоцијализација на овие деца.

Четвртата глава опфаќа тематика која се однесува на промовирање на методите за работа со децата во ризик. Станува збор за различна група на методи, коишто овозможуваат директен пристап со детето, во зависност од потребата и проблематиката. Методите кои се обработуваат детално се претставени во следната група: индивидуална социјална работа; групна социјална работа и социјална работа во локалната заедница. Она што е важно да се посочи е дека посочените методи се претставени во насока на промовирање на нивното делување, како и постигнато влијание врз развојот на децата во социјален ризик.

Социјалната работа како општествена и хуманитарна наука спаѓа во редот на оние науки за кои се смета дека имаат долго минато, но кратка историја. Социјалните активности имаат долго минато, почнувајќи од оние спонтани и каритативни, па преку сите други форми карактеристични во целокупниот развој на човековиот род, а имаат кратка историја поради доцната појава на оние социјални активности кои се предмет на научно проучување, класификација и градење на содржински и методолошки карактеристики. Социјалната работа мора да ги познава конкретните причини на голем број општествени појави: систематски, осмислено и организирано да влијае врз нив, со цел да се спречи или ублажи нивното влијание.

Тоа значи дека предметот и содржината на социјалната работа мора да бидат насочени првенствено кон превентивно дејствување за сузбивање и ублажување на одредени појави, па дури потоа кон отстранување на неповолните ефекти и на нивните влијанија (Милосављевиќ, 1996).

Тргнувајќи од ваквото сфаќање, социјалната работа станува сѐ поактуелна во повеќе подрачја кои може да се класифицираат на различни начини. Според дејноста (социјална работа во областа на социјална заштита, образованието, стопанството, здравството, судството); според специјализацијата на социјалната работа за работа со лица во различен социјален ризик (социјална работа со деца без родители и родителска грижа, со деца кои живеат во лоши семејни услови, со проблеми во однесувањето и др.); според диференцијацијата на методолошките комплекси (социјална работа со поединец, со група и социјална работа во заедница) (Халми,1989).

Иако овие области теоретски се диференцирани, сепак во пракса најчесто меѓусебно се испреплетуваат. Од досегашните научни и практични искуства и сознанија социјалната работа е во тесна каузална врска со образовната дејност и со неа меѓусебно се надополнува.

Тоа особено е евидентно кај одделни аспекти на социјалната работа во училиштата, пред сѐ превентивниот аспект, како и од аспект на третман на одредени случаи.

Социјалната работа во училиштето

Социјалната работа претставува интеграција и синтеза на сродни општествено-хуманитарни научни дисциплини, со зачуван сопствен идентитет и изградена професионална дејност. Предметот на социјалната работа како професионална дејност ги надминува рамките на една професија, бидејќи се потпира на развојот на човекот и неговите околности во кои тој живее, во рамки на културно етничките основи на взаемна зависност на поединците и нивната меѓусебна поддршка и помош (М.Милосављевиќ,1996).

Примената на социјалната работа во училиштето се состои во создавање услови за да може да дојде до израз социјалната функција на училиштето. Во потесна смисла, социјалната работа во училиштето се состои во давање помош, заштита на групи и ученици кои не постигнуваат задоволувачки успех во учењето или имаат несоодветно однесување. „Социјалната работа опфаќа постапки за давање помош на учениците да стекнат чувство на општествена одговорност, да развијат способност и одредени позитивни својства и наклоности, неопходни за успех во училиштето и непречен развој за личноста во целина. Социјалната работа во училиштето се однесува на сите влијанија на поблиските и пошироката општествена средина врз учениците (семејството, училиштето како животна заедница на ученикот, околината во која ученикот живее, пошироката општествена средина итн.), во смисла на отстранување или ублажување на оние фактори во социјалниот развој на децата кои ги осудуваат или можат да ги осуетат во вршењето на одредени улоги во училиштето или надвор од него и им пречат како во училиштето, така и во развојот воопшто“ (Пауновиќ, 1973).

Училиштето делува интегративно и кохезивно затоа што поврзува и обединува разновидни влијанија во пошироката општествена средина и семејството и на тој начин придонесува за успешна социјализација на учениците.

Поради комплексноста на проблемите со коишто се занимава социјалната работа, потребно е да се интегрираат мноштво информации добиени од другите науки. Интердисциплинарноста се согледува во користењето на знаења од разни општествени науки, кои дијалектички ги интегрира во сопственото научно подрачје, додека применетиот карактер на социјалната работа се огледува пред сѐ во превентивната и куративната работа. Како таква наука, социјалната работа имплицира свој теориски и практично применет аспект.

Во странската литература во рамки на социјалната пракса се издвојува посебно подрачје - училишна социјална работа (School social work). Предметот на училишната социјална работа е синхронизација на активностите и интеграција на социјализаторските фактори кои се присутни во процесот на социјализација на децата и младите (семејство, училиште и потесната социјална средина). „Социјалната работа во училиштето е посебна стручна активност која се огледува во давање помош на поедини ученици или група ученици кои се нашле или би можеле да се најдат во ситуација на отежнат образовен, емоционален и социјален развој воопшто“ (Пауновиќ, 1973).

Преку социјалната работа како комплементарна дејност во училиштата, училиштето на најнепосреден начин се поврзува со средината во која живее ученикот.

Улогата на социјалниот работник и училиштето

Социјалниот работник во училишната социјална средина работи на следење на социо-економскиот статус на учениците, идентификација на ученици кои живеат во неповолни услови, откривање на ученици со пореметување во однесувањето, деликвенција, наркоманија, превентивни активности од областа на патолошките појави, работа со ученикот и неговите родители доколку социо-економските услови за живот негативно влијаат врз ученикот. Исто така, улогата на социјалниот работник во училиштето е откривање, санирање, превенција или отклонување на настанатите социјални проблеми, во соработка со училишните педагози и психолози, за остварување на нивната правилна социјализација. За

целите на ова подрачје на делување во рамките на училиштето, неопходно е да се работи и со семејството и тоа од аспект на семејството како најчеста причина за проблемите што се јавуваат кај учениците, со цел таква организација на активности кои ќе придонесат за превенција или надминување на веќе појавените социјални проблеми.

Преку континуирана соработка меѓу социјалниот работник и наставниците, ќе се овозможи рано откривање на тешкотиите кои ги имаат одредени ученици, нивно дијагностицирање и преземање адекватни мерки за надминување на неповолната положба. Исто така, социјалната работа, односно нејзината практична примена, придонесува за унапредување на воспитно-образовната работа во училиштето и намалување на можностите за напуштање на наставата од страна на некои ученици.

Ако се анализира искуството од развиените земји во светот, тогаш може да се забележи дека во секое училиште е присутен социјалниот работник, како стручен профил кој работи со проблемите на учениците, на нивните различни потреби, со што влијае на здравиот развој на учениците.

Стручниот тим е значајна алка во поврзувањето на учениците со училиштето, со семејството и локалната заедница, што придонесува за нивно успешно социјално функционирање и интегрирање во средината.

Според Законот за основното образование (Службен весник на Република Македонија“, бр.103/2008; 33/2010; 116/2010; 156/2010; 18/2011; 42/2011, 51/2011; 6/2012, 100/2012 и 24/2013) социјалните работници се дел од стручниот профил во основните училишта во Република Македонија, што претставува важен чекор во подобрување на состојбата на децата и на младите во воспитно-образовниот систем во државата. Меѓутоа иако постои законска основа, сепак се поставува прашењето колкав е нивниот број во основните училишта и дали истиот е соодветен на реалните потребите што ги имаат учениците, родителите и заедницата од ваков вид профил.

Социјалниот работник и семејството

Семејната средина ја сочинуваат условите и односите во семејството и начините на кои родителите го прифаќаат училиштето, детето како ученик, како и односот на родителите кон обврските, успесите и неуспесите на детето. Причини за појава на социјални проблеми, пред сѐ, во семејството се: ниско културно образовно ниво на родителите, недоволна информираност за семејниот живот и воспитување, присуство на разни семејни проблеми, нарушени семејни односи, бројни конфликти, невработеност на родителите, сиромаштија, дисфункција на семејството по разни основи и слично.

За состојбите во семејството д-р Михаил Левенски, невропсихијатар, ќе изјави: „Семејството во Македонија прележува сериозна болест - ментален кошмар. Се создава премногу голем јаз помеѓу родителите и децата. Во семејството каде нема основни услови за живот, нема емоции и позитивно расположение. Семејството е училиште за емоции, каде што детето го запознава светот, но и учи за агресивност.”

Од семејните фактори на ризик најголемо значење имаат семејното насилство и родители со антисоцијално поведение. Во неколку студии овие фактори се постојано поврзани со идното антисоцијално однесување на младите (Hawkins, 2000). Според Pattersen (1982), агресивните деца ги имитираат агресивните родители, а агресивните родители на агресивното однесување одговараат со внимание и одобрување. Агресијата е резултат на слабо родителско надгледување, неконзистентно однесување кон децата, како и силно физичко казнување. Родителите кои користат физичка казна, прават и нивните деца да го прават истото кога ќе станат родители. Една од најважните заклучоци на Кембриџската студија е дека констелацијата на семејната ситуација, како што е сиромаштијата, многучлено семејство, родителска дисхармонија, занемарување на деца, криминалитет на родителите, водат кон констелација на антисоцијални појави кога децата ќе пораснат (West, Farington,1977)

Деца во социјален ризик или фактори на ризик

Факторите на ризик најчесто се дефинираат како веројатност, односно извесност за идните проблеми (Fraser,1997). Тоа се сите оние влијанија кои ја зголемуваат извесноста за појавување на сериозни потешкотии во процесот на социјализација. Тие варираат во зависност од биолошките, сѐ до пошироките средински влијанија, вклучувајќи го и училиштето, соседството итн.

Терминот „во ризик“ во последните години станува основен термин со кој се опишуваат деца кои се наоѓаат на пат кон многубројни проблеми кои се закануваат на нивниот позитивен развој и позитивна адаптација во општеството во кое живеат. Со други зборови, терминот „во ризик“ се користи за опишување на деца кои доживуваат голем број тешкотии, од сиромаштија, малтретирање, смрт на родители, училишен неуспех, емоционални проблеми во адаптација, неможност да се научат вештини потребни за успешен живот, кои понатаму ќе ги водат кон ризични однесувања.

Ризично дете може да биде и дете кое повеќепати во годината бега од часовите во училиште, дете кое е отфрлено од училиштето, кое бега од дома навечер, потоа дете кое постојано лаже, дете кое употребува дрога и алкохол.

Деца без родители и родителска грижа - се подразбираат децата кои немаат родители, чии родители се непознати или исчезнати, деца кои имаат родители, но тие не се грижат за нив или одбиваат да се грижат за нив, деца чии родители се тешко болни.

Деца жртви на насилство – се проблем многу одамна. Во некои семејства насилството спрема децата е дел од воспитните мерки на родителите. Децата коишто се малтретирани во семејството, за разлика од своите врсници, изразуваат различни нарушувања во однесувањето и потешко се социјализираат. Се однесуваат агресивно, анксиозни се и несигурни, нивниот морален развој е нарушен, а односите со врсниците им се лоши (Wolfi, 1987; Ajdukovic, 1990).

Деца од семејства со брачни и семејни конфликти – доживуваат стресни моменти, што често предизвикуваат нивна трауматизираност. Разводот на бракот сам по себе претставува кризна состојба за детето.

Деца од сиромашни семејства - заради недостаток од приходи, освен загрозувањето на основната животна егзистенција, се маргинализираат во однос на остварувањето на правата и на обврските што постојат во општеството.

Деца со посебни потреби - Основниот проблем, освен активностите за подигнување на нивото на способности на децата со посебни потреби и на нивото на комуникација, се и активностите во врска со нивнатат социјализација, т.е интеграција во општествената средина. Опишувајќи ги карактеристиките на личноста на децата со посебни потреби, голем број истражувања укажуваат дека тие се несигурни, недоверливи и наклонети кон социјална изолација.

Предмет на истражување

Предмет на ова истражување е влијанието на социјалните проблеми (ризици) на кои се изложени учениците, врз нивниот успех и поведението.

Од претходно изнесените податоци во теоретскиот дел, може да се согледа дека учениците кои учат во основно училиште и нивните семејства секојдневно се соочуваат со различни влијанија кои ја зголемуваат можноста за почеток на влошување на состојбата на ученикот и неговото поведение.

Цели и задачи на истражувањето

Цел на истражувањето

Целта на истражувањето е да се добијат научни сознанија за влијанието на социјалните проблеми (ризици) врз успехот и поведението на ученикот.

Задачи на истражувањето

За да се реализира наведената цел, потребна е реализација на следниве задачи:

- Да се утврди дали учениците кои се изложени на социјален ризик покажуваат послаб успех во совладување на наставните содржини, во споредба со учениците кои не се наоѓаат во социјален ризик;
- Да се утврди дали изложеноста на социјален ризик негативно влијае врз поведението кај учениците;
- Дали со зголемување на временскиот интервал во кој ученикот е изложен на социјален ризик, се намалува просечниот успех на ученикот.
- Дали со зголемување на временскиот интервал во кој ученикот е изложен на социјален ризик се влошува поведението на ученикот;
- Да се утврди дали најдоминантна причина, односно ризик фактор за појава на слаб успех и негативно поведение кај учениците, е дисфункционалното семејство;
- Да се утврди кој социјален ризик е најчесто присутен;
- Дали во работата со деца во ризик и нивните родители социјалниот работник ги користи трите методски комплекси на социјална работа (социјална работа со поединец, групна работа и социјална работа во локална заедница);
- Дали постои систем за континуиран професионален развој на социјалните работници од основните училишта за работа со деца во ризик.

Дефинирање на основните поими

Имајќи ги предвид предметот, целите и задачите на истражувањето, се наметнува потребата од дефинирање на одредени поими кои ќе бидат употребени во истражувањето.

Деца под социјален ризик - дефинирање на поимот „деца и млади во ризик“ варира во зависност од авторитетите од различни подрачја на психологијата, социологијата, медицината, социјалната заштита и другите подрачја (McWhirter,1993). Drayfooc(1990), истакнува дека во ризик треба да се опфатат деца и млади кои не се развиваат во одговорни возрасни личности.

Социјална работа

Според Националната агенција за социјални работници, социјалната работа претставува професионална активност која означува помош на поединци, групи и локални заедници во збогатување или изградување на нови способности за социјално функционирање и создавање на социјални услови кои им погодуваат на овие цели.

Дисфункционално семејство - според дефиницијата на Pinny и Glipp (1982), дисфункционално е она семејство кое не е во состојба да ги прифати ниту да се прилагоди на условите без одредени последици. Најчесто ова семејство е изолирано од надворешниот свет и за своите проблеми не разговара, ги прикрива и ги држи во тајност.

Семејна средина претставуваат условите и односите во семејството и начините на кои родителите го прифаќаат училиштето, детето како ученик, односот на родителите кон неговите секојдневни обврски и потреби, успеси и неуспеси (Ружин, Н. Социјална политика,1995).

Методски комплекси на социјалната работа

Методите се умешност, теоретско знаење и вештина. Ако сакаме да го организираме начинот на однесување на дејностите, одреден ред на настаните и

кои техники да се употребат, тоа го правиме врз основа на одредено начело, што всушност претставува методот.

Развиени се три методски комплекси, познати како: социјална работа со поединец и неговото семејство, односно индивидуална социјална работа (Social Case Work); социјална групна работа (Social Group Work) и социјална работа во организирање на заедницата (Social Work in Community Organization).

Социјална работа со ученикот и неговото семејство

Овој методски комплекс најчесто е применуван во социјалната работа и се реализира преку одредени фази:

Откривање на случај;

Процена на услугите и потреба за поддршка;

Планирање на активностите на ученикот и неговото семејство;

Обезбедување услуги/интервенција;

Мониторинг и евалуација.

Најприсутен метод во работата со деца во ризик е методот на социјална работа со ученикот на индивидуално ниво и со неговото семејство.

Групна социјална работа

Групата претставува основен начин за манифестирање на меѓучовечките односи, во која лежи најголемата сила на човекот. Теоретските основи, нејзиното значење, како и можноста за нејзината примена во секојдневниот живот, не се едноставни, иако потекнуваат од секојдневните животни потреби на луѓето.

Целта на групната социјална работа е да помогне на оние поединци, кои може да бидат деца, адолесценти и возрасни, кои имаат емоционални проблеми, проблеми со однесување, учење, хронични пореметувања и лоши односи со околината и др. Целта ќе се постигне преку емоционална интеракција на членовите на групата со лидерот и помеѓу себе. Оттука произлегува и дефиницијата за групна социјална работа, која гласи дека тоа е метод на социјалната работа која им помага на поединците да го зголемат и подобрат своето социјално функционирање преку групните искуства и на тој начин да ги совладаат своите лични и групни проблеми во заедницата.

Социјална работа во локалната заедница

Социјалната работа во локалната заедница претставува метод, преку кој населението ги дефинира потребите, целите, ја формира нивната хиерархија, наоѓа начин за реализација на тие потреби и цели, а преку разни дејствија ја подобрува заедничката работа и делување меѓу членовите на заедницата.

Социјалната работа во локалната заедница, од аспект на местото и улогата на социјалниот работник во училиштето во прв план се реализира преку вклучување на родителите во училиштето, што претставува чекор за успешна работа за сите субјекти вклучени во воспитно-образовниот процес. Родителите се информираат за целите и задачите на основното училиште, за годишната програма за работа и за извештаите од постигнатото, за условите за работа, за проблемите кои го попречуваат нормалното работење, визијата на училиштето, а се бараат и мислења и сугестии од страна на родителите.

Работата во локалната заедница подразбира, меѓу другото, соработка со сите субјекти кои постојат во таа заедница.

Стручен тим

Тимот е мала организирана група, насочена кон одреден проблем, а составена од стручни лица со комплементарни компетенции, кои внесувајќи ги своите професионални, но и лични потенцијали и стапувајќи во меѓусебни односи

на соработка, градат единствен пристап кон проблемот и се стремат кон заедничка професионална цел (Брајша и Стакиќ, 1991).

Хипотези

Општа хипотеза

Општа хипотеза: Социјалните ризици на кои се изложени учениците, негативно влијаат врз успехот и поведението на ученикот.

Поединечни хипотези:

- Учениците кои се изложени на социјален ризик покажуваат послаб успех во совладување на наставните содржини, во споредба со учениците кои не се наоѓаат во социјален ризик.
- Изложеноста на социјален ризик влијае во насока на појава на негативно поведение кај учениците.
- Со зголемување на временскиот интервал во кој ученикот е изложен на социјален ризик, се зголемуваат негативните ефекти врз успехот, односно се намалува просечниот успех на ученикот.
- Со зголемување на временскиот интервал во кој ученикот е изложен на социјален ризик, се зголемуваат негативните ефекти врз поведението, односно се влошува поведението на ученикот.
- Најдоминантна причина, односно ризик фактор за појава на слаб успех и негативно поведение кај учениците, е дисфункционалното семејство.
- Најчест социјален ризик, кој е присутен кај учениците, е деликвентното однесување (нарушеното поведение).
- Во работата со деца во ризик и нивните родители, социјалниот работник ги користи трите методски комплекси на социјална работа (социјална работа со поединец, групна работа и социјална работа во локална заедница).

- Социјалните работници во основните училишта сметаат дека не постои развиена меѓусекторска соработка во областа на работа со деца во ризик.
- Не постои востановен систем за континуиран професионален развој на социјалните работници од основните училишта за работа со деца во ризик.
- Социјалните работници имаат потреба од дополнителна едукација и професионално усовршување за практична работа со деца во ризик.

Варијабли на истражувањето.

Во истражувањето постојат релевантни, независни и зависни варијабли.

Релевантни варијабли се:

- Полот:
- Националноста:
- Степенот на образование на родителите.

Независни варијабли во истражувањето се социјалните ризици на кои се изложени учениците.

Додека, варијабла која се испитува со помош на инструментите на истражување, поточно зависни варијабли се: успехот и поведението на учениците.

Организација на истражувањето

(Метод на истражување)

Пристап и вид на истражување

За реализација на поставената цел и проверка на хипотезите во истражувањето ќе се користи комбинација од квантитативен и квалитативен метод на истражување.

Дескриптивниот метод ќе се користи за опишување на испитуваните појави, утврдување и детално појаснување на интервенциите од социјалниот работник, а со цел да се согледа примената на социјалната работа во работата со деца во ризик кои учат во основно училиште.

Воедно, ќе се добие подетална анализа за проблемите на овие ученици и нивните семејства, како и за тоа за кои проблеми е интервенирано од страна на социјалниот работник и е спроведена тимска работа за разрешување на одреден проблем, со кој тие се засегнати.

Техники и инструменти за собирање на податоци

Техники кои ќе се користат за ова истражување се:

Анализа на содржина - преку анализа на документација од социјалниот работник (извештаи, наоди за деца во ризик);

Анкетен прашалник за ученици, наставници и стручниот тим.

Примерок

Во истражувањето ќе бидат опфатени испитаници од училишта во Скопскиот Регион, поделени во две групи:

Во првата група ќе бидат опфатени ученици од основните училишта од машки и женски пол, од различна возраст по одделенија, а за кои има наоди дека се деца во ризик.

Втората група ќе ја сочинуваат испитаници од редот на наставници, стручен тим (дефектолог, социјален работник, педагог, психолог).

1 ИСТОРИСКИ РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНАТА РАБОТА

Социјалната работа, од своето основање до денес, се дефинира на различни начини. Најраните дефиниции нагласуваат дека социјалната работа вклучува добротворни цели, помош на сиромашните и филантропија. Одделот за социјална работа на ООН, во 1960 година ја дефинира социјалната работа како професија чијашто задача е да обезбеди помош, со цел подобро прилагодување на поединецот во општествената (социјална) средина, односно професија во служба на развој на личноста, групата и целокупната заедница. Поголемата професионализација на струката довела до нова дефиниција, поставена од Меѓународната асоцијација на социјални работници, во чии рамки е наведено дека социјалната работа претставува организирана и на научни принципи заснована професија, со цел да се помогне на поединците, групите и заедниците, повторно да ги воспостават своите изгубени можности за социјално функционирање и создавање на поволни услови за остварување на поставените цели. Преку дефиницијата на Меѓународната федерација на социјални работници (IFSW), професијата социјална работа промовира социјални промени, решавање проблеми на меѓучовечки односи, како и еманципација и ослободување на луѓето со цел да се подобри нивната благосостојба и да се решат нивните проблеми. Преку користење на низа теории за човековото однесување и социјални системи, социјалната работа интервенира на места каде што луѓето комуницираат со своето опкружување. Принципите на човековите права и социјалната правда се фундаментални за социјалната работа.

Различните форми на социјалната работа се класифицирани во подрачја на основа на примената на различни методски комплекси (социјална работа со поединци, групи или со заедницата), како и на основа на различни категории на корисници (работа со деца, возрасни, личности со посебни потреби, деликвенти, зависници, стари и сл.). Подрачјата на социјална работа одредуваат и специфичност на примена на методи, техники и вештини на социјална работа на одредени категории на клиенти.

Социјалните услуги вклучуваат мрежа на институции, организации и агенции формирани за промоција на здравјето и благосостојбата на граѓаните. Услугите можат да бидат разновидни и вклучуваат помагање на луѓето да станат независни до најголем можен степен, правна помош, брачно советување, група на граѓани за поддршка, застапување, постигнување на финансиска помош, надзор на децата, советување и слично.

Воспитанието е процес на планско и системско усовршување на сензомоторните, интелектуалните, емоционалните, моралните и духовните својства и способности на детето, но и на возрасните. Како облик на социјализација, воспитанието е насочено на вообличување на однесувањето во социјално пожелна насока. Овој процес може да биде индивидуален и групен, а самото воспитание: физичко, интелектуално, морално, естетско или религиско (Vidanović, 2006: 273-374). Воспитанието, впрочем, претставува педагошки процес кој опфаќа целокупност на сите односи, влијанија, можности, активности, самоактивности, методи, средства, содржини, фактори, како и организирани облици со помош на кои се остварува одредена цел на воспитанието. Меѓутоа, тоа претставува двонасочен процес. Потребно е да постои желба и од едниот и од другиот учесник, како објект и субјект на воспитанието (Dmitrović, 2998:35).

Успех во воспитниот процес може да се постигне само тогаш кога постои самокритичност во однос на сторените воспитни грешки кон децата, како и континуирано насочување на децата кон зголемување на нивната самодоверба и унапредување на способностите (Mirović, 2003: 59).

Наспроти домашното воспитание, училишното воспитание инволвира потесен тим на развојно-педагошка служба (социјален работник, психолог, дефектолог, педагог) со цел заедничка соработка и постигнување на ефикасни резултати. Социјалниот работниик во рамки на воспитно-образовната институција е постојано инволвиран во анализата и увидот на условите, процесите, постигнатите резултати на децата, како во рамки на установата, така и под влијание на семејството, општеството, социјалната структура и воедно секој сегмент на општествениот живот (Milovanović, 1985: 132). Методиката на работа

на социјалниот работник не претставува едноставен збир на научни методи применливи на оперативен степен. Станува збор за нешто многу повеќе од тоа, односно вклучување на различни техники и работни процеси со цел да се олесни училишната работа.

Целта на социјалниот работник е да покрене процес на отклонување на препреките, со цел физичката и социјална средина да биде попристапна за учениците во ризик и притоа да се постигне нивна потполна интеграција во сите животни сегменти (Milovanović, 1985: 146).

1.1 Генеза и еволуција на социјалната работа

Социјалната работа своите корени ги има во обидите на општеството во целост да се справи со проблемот на сиромаштијата и нееднаквоста. Социјалната работа е комплексно поврзана со идејата за добротворна работа, сепак истата мора да се сфати и во поширoки рамки. Модерната социјална работа како професија и воедно програма, своите корени ги има во 19 век (Bohjalian, 2007: 31).

Дури и пред појавата на модерната европска држава, црквата се грижела за обезбедување на социјални услуги. Во средниот век, христијанската црква имала огромно влијание врз европското општество, при што милосрдието се сметало за одговорност и знак за нечија побожност. Оваа социјална работа повеќе била во форма на директна помош (на пример, давање пари, храна, или други материјални добра со цел да се задоволи одредена потреба), што е спротивно на обидот за промена на причините коишто доведуваат до појава на сиромаштија и одредени проблеми. Бидејќи во тоа време немало ефикасна бирократија, свештенството ја вршело таа должност, сѐ до модерниот период (Cooper, 2013: 67).

Во модерниот период со појава на инструстријализацијата и урбанизацијата, неформалното помагање на одредени семејства и поединци е заменето со соодветна социјална помош.

Практиката и професијата на социјалната работа има релативно модерно и научно потекло и генерално се смета дека е развиено од три стандарди. Првиот

стандард е индивидуална работа, стратегија којашто произлегува од работа во добротворни организации на општеството, кон средината на 19-ти век. Вториот стандард се однесува на социјалната администрација, кој вклучува различни форми на олеснување на сиромаштијата. Олеснувањето на сиромаштијата на државно ниво може да се каже дека има корени уште во англиските закони од 17-тиот век, но за првпат истите се систематизирани преку напорите на Организацијата за општествено-добротворни цели. Третиот стандард се состои во општествено делување, односно наместо да се ангажира решавање на итни индивидуални барања, акцентот е ставен на политичка акција, која се презема во рамки на заедницата и на тој начин влијае за намалување на сиромаштијата (Desai, 2010: 46).

Со развојот на институциите, всушност се креира целиот спектар на социјални проблеми. Сето тоа има брз пораст во текот на XIX век и воедно ги поставува основите на модерната социјална работа, во теорија и во пракса.

Професионалната социјална работа потекнува од XIX век во Англија и има свои корени во општествените и економски превирања, предизвикани од индустриската револуција, особено општествената борба на справување со резултатите на масовна сиромаштија. Токму затоа, на почетокот сиромаштијата претставува главен фокус на социјалната работа. Во денешни рамки, она што е заедничко за социјалните работници е да се занимаваат со последиците кои произлегуваат од социјалните проблеми, како што се: расизам, хомофобија, дискриминација врз основа на возраст или физичка и ментална неспособност, насилство во семејството, училиштето, врсничките групи, како и други фактори на ризик.

Социјалната работа е позната по својот критички и сеопфатен пристап кон разбирање и интервенирање во социјалните проблеми. Сето ова доведува до подлабоко навлегување во општествената и економска основа на социјалните политики, како и на личниот, морален ефект на личноста. Овој тренд, исто така укажува и на друг историски развој во еволуцијата на социјалната работа – социјална и лична еманципација.

1.2 Социјална работа: предмет, суштина и карактеристики

Социјалната работа, социјалните проблеми и организациите, кои се развиени во обид да се справат со овој вид на проблеми, имаат речиси паралелна историја. Станува збор за двоен развој на институционален капацитет и воедно професија на социјалната работа.

Социјалната работа е професионална и академска дисциплина која има за цел да го подобри квалитетот на живот и воедно добросостојбата на поединци, семејства, парови, групи и заедници, преку истражување, планирање, општествен развој, директни практики, кризна интервенција, обезбедување на социјална заштита и сигурност на лицата погодени од социјални недостатоци, ментално и физички хендикепирани лица, како и подигнување на глас против социјална неправда, социјални реформи, вклучувајќи и социјални активности против кршење на граѓански слободи и човекови права (Delshad, 2010: 67).

Социјалната работа претставува широка професија која опфаќа активности во области како што се: здравје и ментално здравје, администрација на социјални услуги, децата и нивните семејства. Секој кој се занимава со социјална работа се нарекува социјален работник. Во најголем број општества, лицата коишто се социјални работници се заведени во професионално регулаторно тело. Социјалните работници обично се подложни на систематски сет на обука и квалификации.

Покрај дефинирањето на предметот на социјалната работа, особено е важно да се истакне дека станува збор за интердисциплинарна област, која вклучува теоретски основи од економија, образование, социологија, право, медицина, филозофија, екологија, политика, антропологија и психологија.

Социјалната работа е дисциплина во рамки на социјалните услуги. Главната цел е да им помогне на поединците и нивните семејства преку

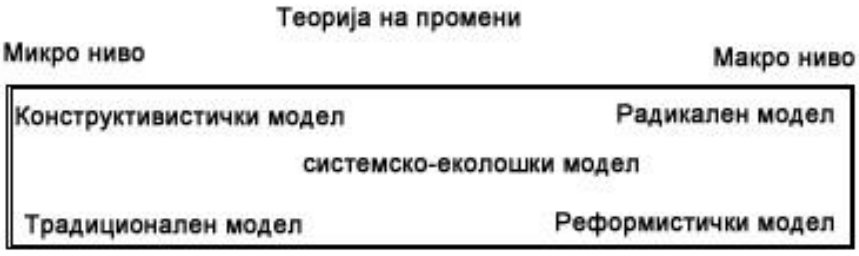
користење на мултидисциплинарен пристап. Со цел да бидат ефективни, социјалните работници работат во тесен круг со голем број на агенции и професионалци. Социјалната работа обезбедува важна улога во општеството. Поединците и семејствата во потреба по помош, се фокусираат на неа и се нарекуваат клиенти. Социјалната работа е особено важна, не само од аспект на моментална рехабилитација на оној на кој му е потребна помош, туку и социјализација кон нов, подобар начин на живот (Johnson, 2010: 56).

Социјалната работа во училиштето не може да се вади надвор од контекстот на одредена доктрина или парадигма. На таа основа, не може да се зборува единствено за социјална работа, во училиштата или надвор, без одредување на конкретен концепт на социјална работа. Исто така, не може да се говори ниту само за концепт на основна школа, без одредување на специфичност на оваа институција, со сите карактеристики во контекстот кој се разгледува. Во современата литература се говори за повеќе одредби, односно повеќе модели на социјална работа кои се потпираат на одредени парадигми или поставени теории. Една можна поделба опфаќа пет модели: традиционални конзервативни, реформистички, радикални, системски-еколошки и социо-конструктивистички. Традиционалниот модел, во најглавни црти, се потпира на функционалистичката парадигма којашто можеби најдобро ја претставува американскиот социолог Талкот Парсонс (Парсонс) во првата половина на дваесеттиот век. Реформистичкиот, радикален модел на социјална работа се потпира на марксистичката парадигма. Системско-еколошкиот модел на социјална работа се заснова на парадигмата на системска теорија, којашто во контекст на социологијата, пред останатите го разработил и Лухман. Социјално-конструктивистичкиот модел се надоврзува на феноменологијата на Едмунд Хусерл и Алфред Шуц (Parsons, 1971: 34).

На основа на традиционалниот модел, социјалниот работник претставува експерт, а корисникот е клиент којшто пасивно ја прифаќа овозможената услуга. Станува збор за патолошки поединец или група, кој(а) треба да се излечи. Традиционалниот модел е фокусиран на поединци и е врамен во рамките на

регулацијата, односно регулирањето на положбата на корисникот во постоечкиот општествен контекст. Според ова гледиште, училиштето претставува општествена институција, којашто добро функционира кога добро функционираат и учителите и учениците и поширокото социјално опкружување, родителите, врсничките групи и така натаму. Проблемот на младиот човек кој е девијантен е во тоа што не ги прифатил нормите низ процесот на социјализација, поради што не можел соодветно да се вклучи во одредено општество. Следствено, улогата на социјалниот работник би била само да го промени поединецот, и понатаму сѐ ќе биде во ред (Payne, 2001: 1).

Шема 1: Модели на основа на акциската ориентација и на ниво на системското делување



Извор: Payne, M., „Savremena teorija socijalnog rada“, Banja Luka: Filozofski fakultet univerziteta u Banjoj Luci, 2001, стр. 15

Во рамки на реформистичкиот и радикален модел, аголот на набљудување на социјалната работа се менува - поединецот е во ред, но општеството е неправедно и слично. Радикалниот модел е сместен во рамките на промена и на макониво бидејќи истиот е насочен првенствено кон промена на општественото ниво. Само на таков вид на промена би дошло до подобрување на положбата на корисникот. Реформистичкиот модел е насочен кон заедницата и кон општеството како целина, бидејќи се смета дека само со постепени промени и реформи во рамки на постоечкиот општествен поредок, може да дојде до подобрување на

положбата на корисникот. Во рамки на овој вид на модел социјалниот работник настојува да го унапреди општеството и институциите, вклучувајќи го и училиштето, а фокусот се пренесува на промена во семејството (патријахално). Радикалниот социјален работник воедно има радикални ставови: училиштето во суштина е лошо, бидејќи служи само за репродукција на работна сила во капиталистичкото општество и слично. Промена на односот помеѓу социјалниот работник и корисникот се гледа во тоа што во овој случај тие работат заедно, или пак барем се наоѓаат на иста страна. Во овој контекст, социјалниот работник смета дека корисникот е жртва на неправедниот систем, а не фактор кој придонел за предизвикување на проблем и патологија во општеството. Всушност, младиот човек кој се буни, не е лош, туку е добро социјализиран, само што има проблеми со неправда, односно со т.н. патолошко општество. Следствено, неопходно е тој да се бори за промена на образовниот и воспитниот систем (на макрониво), како и за промени на конкретниот облик на образование и воспитување (на микрониво) (Miloševič, Poštrak, 2003: 78).

Системско-еколошкиот или холистички модел се обидува да ги преземе најдобрите елементи од погореизнесените два модела. Овој модел се обидува да ги опфати сите наведени перспективи, сметајќи дека поединецот учествува во размена со другите делови од системот, чијашто особено важна карактеристика е динамичноста. Во фокусот на овој модел е сѐ покомплексното разбирање на субјектот. Особено внимание се посветува на комуникацијата, на соработката на семејството и училиштето, училиштето и другите образовно-воспитни институции во локалната средина. Во рамките на овој модел на социјалниот работник му е важен и квалитетот на неговиот однос со корисникот или клиентот (Poštrak, 1997:4).

Социјално-конструктивистичкиот модел поаѓа од претпоставката дека човекот го конструира своето секојдневие на начин на кој го набљудува и следи истиот. На основа на т.н. стекнати конструкции, коишто ние како субјекти ги доживуваме како реалност, развиваме стратегија за однесувањето во општеството или во околината. Социјално-констуктивистичкиот модел се наоѓа во

подрачјето на микрониво на промена, бидејќи се смета дека социјалните работници во рамките на овој концепт со корисникот работат на прашања во врска со неговото секојдневие.

Сепак, во однос на погореспоменатите модели, станува збор за идеално-типски категории. Во реалноста постојат и комбинации на сите пет модели.

1.3 Улогата на социјалниот работник во рамките на воспитно-образовниот процес

Улогата на социјалниот работник е сушинска во рамките на воспитанието и насочувањето на детето во воспитно-образовниот процес. Сепак, социјалниот работник не работи самостојно, односно тој е во постојана соработка со останатите членови на училишниот колектив, при што повремено се менува тежиштето на соработката, со цел децата да добијат целосна и квалитетна услуга и патоказ на делување. Социјалниот работник остварува соработка со психологот, дефектологот, социјалниот педагог, како и со наставниот кадар. На овој начин, воспитно-образовната институција создава тим на развојно-педагошка служба, која е во корист на поквалитетно образование на децата.

Улогата на социјалниот работник особено се истакнува од аспект на употребата на методиката на работа и прашањата коишто алудираат на постојана креативност и иновативност при креирањето на успешната наставна програма, како резултат на уникатноста и посебноста на децата. Работата во училиштето е сложена до одредена мера која подразбира настојување подобро да се запознаат феномените во училиштето во согласност со надворешната средина, со цел пообјективна процена на состојбата и начинот на промена на состојбата, доколку истата не е задоволителна (Mandič, Vilatijević, 1983: 26).

Социјалниот работник е оној кој води грижа за целокупната работна целина, каде што е потребно стручниот придонес да се диференцира на поединечни членови на заедничкиот тим на стручна соработка. Ова потекнува од аспект на

потребата од постојана меѓусебна координираност бидејќи стручноста и компетентноста на работата со децата е потребно да се оствари на секое ниво. Доколку се почувствува пропуст од една страна, истото ќе влијае на постигнувањето на крајниот посакуван ефект.

Социјалниот работник, поради релативната самостојност на својата работа, активностите ги спроведува одвоено. Сепак, и покрај тоа е потребно да постои ускладување на темелните концепции и истите да бидат подредени на училишните цели. Социјалниот работник е личност во рамките на воспитно-образовната установа, кој приоритетно треба да поттикнува на соработка, односно и покрај поделените фунции, управни права и должности, координацијата мора да укажува на почитување на педагошките определби за квалитетот на реализација на наставната програма (Jurman, 1985: 29).

Положбата на социјалниот работник овозможува тој поинаку да гледа на проблемите, поради специфичната соработка со сите наставници. Токму поради тоа, социјалниот работник ја реализира разликата помеѓу стручната положба и положбата на работното место. Социјалниот работник, во границите на своето однесување, помага за остварување на соработка на високо ниво помеѓу останатите вработени, воедно инволвирани во воспитно-образовниот процес. Тоа значи дека социјалниот работник го носи теретот на институцијата, во однос на прифаќање на голем дел на одговорности, но наталожените проблеми, кои се резултат на другите остварени комуникации, не се решаваат преку ноќ. Односно, положбата на социјалниот работник во однос на учениците и нивните проблеми, му овозможува само во посебни случаи да работи со нив поединечно. Честопати, социјалниот работник посредно учествува во работата и влијае на учениците.

Од друга страна, пак, социјалниот работник не смее целосно да ја пренесе својата специфична работа на наставниците. Барања на кои социјалниот работник ги предупредува наставниците не значат секогаш пренесување на одговорноста, туку напротив, може да бидат составен дел на неговото педагошко водење во коешто се вклучува и активноста на наставникот. Несоодветното решавање на овие односи може да доведе до неплодни расправи за ефикасноста и потребата

од педагошката служба, што во понатамошниот ланец на несоодветни заклучоци може да се прошири и на други носители на корисни активности (Михајловски, 1994: 4).

Социјалниот работник е личност, која воедно е дел од тим кој остварува воспитно-образовни задачи во училиштето и решава проблеми кои се јавуваат како пречки на тој пат. Сепак, социјалниот работник не може во целост да ги предвиди причините кој би довеле до штетни последици од одредени понатамошни избори на учениците. Тоа претставува еден од најсериозните недостатоци, но воедно и предности на социјалната служба – постојано пронаоѓање на дополнителни стимуланси за превентивно реагирање во социјалната средина на учениците.

Улогата на социјалниот работник укажува на негови општи познавања од различни научни дисциплини, како на пример, филозофски, психолошки, социолошки и антрополошки основи, со цел поголема сеопфатност на различни проблематики коишто можат да се развијат на основа на искуствата на децата во ризик. Токму поради тоа, за социјалниот работник се вели дека е потребно да биде „специјалист за општа пракса“ (Вргач, 1983: 43).

Она што директно алудира на функцијата и улогата на социјалниот работник е потребата секое училиште да оствари листа на итност и одредени потреби за занимавање со одредени активности коишто се случуваат како резултат на ситуации и состојби во кои можат да западнат учениците.

Во пракса е невозможно целосно да се конкретизираат рамките на работа на социјалниот работник, токму од аспект на нивната специфичност, континуирана менливост и пред сѐ широко поле на делување.

2 ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНАТА КОМУНИКАЦИЈА И РАБОТНА ПОСВЕТЕНОСТ НА СОЦИЈАЛНИОТ РАБОТНИК СО УЧЕНИКОТ

Човекот како интегрална целост, пред сѐ, на физичките (соматските), на психичките (менталните) и на социјалните (општествените) компоненти што се обусловени и зависни меѓусебно, од раѓањето и во текот на целиот живот е изложен на разни влијанија и сето тоа се одразува најразлично врз неговата целокупна личност. Сепак, покрај развојните услови, и наследните фактори имаат голема улога и притоа се одразуваат врз развојот и созревањето на човекот како психосоцијален ентитет (Ајдински, 2007:8).

Разновнидни причини доведуваат до определени последици на човековата состојба, на неговиот статус, на улогата и местото во општествената заедница. Генетските растројства, физичките оштетувања, наследните и социјалните фактори предизвикуваат и обусловуваат состојби што се движат од полесни физички оштетувања, до целосна неспособност и дезинтегрираност на човекот како социјално битие, односно доведуваат до хендикепираност.

Морбидитетот, трауматизмот и социјалните фактори предизвикуваат соматски, ментални, функционални и социјални состојби, кои низ историјата се најразлично дефинирани, класирани и третирани. Во зависност од севкупниот научен, културен, економски и социјален развој, од идејно-политичкото определување и односот на општеството кон личноста, овој проблем е дефиниран и третиран. Тој е стар исто толку колку што е старо и општеството, бидејќи е негов постојан придружник.

Причините кои во основа се распределуваат во ендогени и егзогени, доведуваат до разни оштетувања во психофизичката состојба и во развојот на личноста и тоа: растројства на видот; растројства на слухот; растројства на говорот и гласот; соматски растројства; заостанување во менталниот развој; растројства во однесувањето и во волево-емоционалната сфера и комбинирани, повеќекратни растројства.

Покрај науките коишто опфаќаат анализа на проблематиката на лицата со пречки во развојот и попреченост, поврзани било со органска или психосоцијална етиологија, потребно е понатаму да се размислува за рехабилитирање на лицата, посебно од аспект на нивна ресоцијализација. Кога станува збор за анализа на воспитно-образовниот процес, одредана група на ученици може да има изразени тешкотии во социјалната интеграција, посебно децата, особено ако со нив не се започне навреме со систематска стручна работа.

Учениците под влијание на разни социјални ризици, посебно учениците коишто се развиваат и растат во средина различна од онаа на којашто самите се претставници, потребно е да се рахабилитираат, воспитуваат и образуваат заедно со своите врсници. Само на тој начин ќе се развие одреден реципроцитет во општеството, односно ќе се адаптира средина во којашто различностите ќе се прифаќаат како нормален тек на случување, без услови за дискриминација.

Социјалниот работник во рамки на воспитно-образовната институција, претставува главна алка за одржување на правилниот развој на училиштето и семејниот живот и притоа одржување и унапредување на социјално-психолошкиот дух во него. Без постоење на социјалниот работник, останатите стручни служби во училиштето не би можеле да се грижат за целокупно остварување на програмските барања во воспитанието и образованието.

Која е вистинската улога и функција на социјалниот работник? Покрај големата важност, потребно е да се истакне фактот дека социјалниот работник во училишни услови има извонредно поволна прилика за проверување во пракса на теориските педагошки достигнувања. Притоа, социјалниот работник може да ги надополни слабостите на преку ефикасно поврзување на училишната и семејна пракса.

2.1 Особини и карактеристики на социјалниот работник за време на работното делување

Во својата комуникација со децата и пред сѐ работната посветеност, личноста на социјалниот работник е потребно да поседува одредени особини.

Покрај особениот интерес и определеност за работа со учениците, социјалниот работник мора да развие особени квалитети, како за работа со учениците, така и со возрасните (наставен кадар, директор, соработници, родители итн.). Всушност, социјалниот работник ретко има прилика во непосредната работа со учениците да ги оствари своите намери и работни концепти и доколку не постигне доволна поврзаност со наставниците, неговите предлози и идеи ќе останат нереализирани.

Социјалниот работник е креатор на интегративниот процес во училиштето. Тој треба да ја развива смислата за организацијата и истата да ја претвара во дело. Пред секоја одлука, социјалниот работник треба да ги разбира, а потоа психички да ги третира сите видови човечки однесувања, немајќи авторитативно однесување или социјален притисок на изложеност на соработниците. Социјалниот работник мора да поседува и развива способност на успешна комуникација, а на проблемите да им приоѓа смислено и да ги разрешува логично. Следењето и вреднувањето на состојбата во училиштето непосредно се потпира на смисленото подготвување на активностите, што зборува за тоа дека социјалниот работник мора добро да ја познава организацијата и психолошко-педагошкото водење на училиштето (Juric, 1989: 14-26).

Социјалното делување, поврзано со работата на социјалниот работник, има два нагласени аспекти:

1. Давање информации, подигнување на социјалното спознавање со цел насочено управување и водење;
2. Социјално советување со нагласок на воспитната и афективна сфера, насочено кон повеќе кон личностите.

Овие два аспекта можат да се поврзат во континуитет бидејќи меѓу нив постојат и бројни прилози. Сепак, разбирливо е дека сфаќањето за улогата на социјалниот работник трајно ќе се менува и како одраз на особените искуства и како субјективно толкување на таа улога, а и поради објективните промени.

2.2 Методика на работа на социјалниот работник со учениците во рамките на воспитно-образовниот процес

Методиката на работа на социјалниот работник, покрај израз на основните принципи за работа и соработка со децата во училишната средина, исто така претставува и индивидуален пристап врз основа на своето искуство, конкретната ситуација и опкружувањето во училишната средина и надвор од неа. Од овој аспект се поставуваат прашањата: „Што претставува методика на работата на социјалниот работник?“ и „Дали, всушност, методиката претставува барање за заедничките модели во пристапот на оваа работа?“

Низа автори истакнуваат дека методиката претставува комбинирање на мислите и поткованоста на социјалниот работник, односно тој има своја улога во поткренување на работата во училиштето и во семејството, а самите модели и применливи методи учествуваат во практично воопштување на овој приод (Juric, 1989: 9).

При увидување на реалната методика, којашто социјалниот работник ја користи во работата со децата во училиштето, се анализираат две насоки:

1) Проблемска насока: утврдување на бројните содржини со кои социјалниот работник се сретнува за време на својата работа;
2) Утврдување на општи модели во кои би се вклопиле поединечните проблеми;

Во приоритет на овој концепт на анализа на применетата методика при остварената комуникација на социјалниот работник со децата во училиштето, во прв план се поставени релациите (социјален работник – директор; социјален работник – наставник; социјален работник – ученик, и др.), во кои се вклучени сите проблеми. Притоа, изборот на проблематиката за меѓусебна анализа и дискусија е исклучиво од илустративна природа.

Оваа определба произлегува од следните причини (Juric, 1989: 11):

1) Подрачјето на работа на социјалниот работник е проблемски неисцрпно;
2) Евентуални сугестии за начинот на работа поврзани со проблемите би делувале извештачено бидејќи:

   (а) проблемите би биле фиктивни – не би одговарале во целост на некој вистински проблем во училиштето и

   б) и под услов описот на проблемите да одговара на вистински ситуации, моделите на начинот на нивното решавање би се сфаќале претенциозно, а во секој случај би го ограничувале социјалниот работник во најкреативното подрачје на неговата работа.

Работата на социјалниот работник, пред сѐ треба да одговори на прашањето на нејзината основа, т.е. предметот со кој делува и функционира. Само во случај на познати цели, односно она што се сака да се постигне, едноставно ќе се одредат начините и методите за постигнување на тие цели.

Особено интересен концепт на креирање на работниот процес и воедно комуникацијата на социјалниот работник со децата, е поставувањето на практичните примери и наставни постапки. Притоа, објаснувањето на начинот на реализирање на комуникацијата и соработката честопати се темели на предметот со кој социјалниот работник се сретнува во секојдневната работа. Како што беше образложено, тој предмет некогаш е вистински, некогаш замислен, честопати само се насетува, но никогаш не е до крај определен, затоа што секоја ситуација со работа со деца во ризик е толку специфична, што дозволува само барање на сличност во меѓусебните односи и анализи. Токму поради тоа, предметот, а воедно и применливите методи на социјалниот работник за време на неговата работа, се неисцрпни и постојано варираат.

Во овој контекст и смисла, не може однапред да се определи стилот и начинот на делување на социјалниот работник. Секоја негова активност претставува во целина креативен зафат, почнувајќи од проценката на ситуацијата, изборот на целите, методите и средствата, до следење на процесот и исходот.

Сигурноста овде нема исто значење како во некои активности кои се повторуваат. Искуството налага со нив да се служиме само во одредени етапи, а тоа уште повеќе нѐ поучува дека нема еднакви ситуации, случаи и исходи. Притоа, социјалниот работник во секоја ситуација се однесува различно и презема различни иницијативи. Започнувајќи од основата на работата на социјалниот работник со учениците, сѐ до креирање на предметот и насоката на движење на оваа соработка, функционирањето на социјалниот работник се јавува во сите преодни точки, и покрај тоа што е со различен интензитет (Дињиќ, 1988: 78).

Комуникацијата и работата на социјалниот работник со учениците во рамките на воспитно-образовната институција, сепак не претставува изведеност или збир на поуки за единствениот начин на работа. Сепак, непредвидливоста на училишната ситуација, покрај можните, предвидливи и организационо контролирани исходи, има значајно повеќе очекувани, привремено необјаснети, изненадувачки и непознати појави, што освен тешкотијата, претставува и силен предизвик во неговата работа. Од друга страна, пак, овој изглед на училишниот живот го отежнува развивањето на посеопфатен и подреден систем во рамките на теоријата за начинот на работа на социјалниот работник.

Изборот на методиката за работа на социјалниот работник со децата, сепак, не претставува само збир на научни методи. Напротив, станува збор за вклучување на различни техники и начини на работа, коишто ги олеснуваат трите темелни фази на севкупната училишна работа: (1) програмирање и планирање, (2) следење и (3) вреднување.

Успехот на социјалниот работник се гледа во усогласувањето на содржината на работа (содржинска одреденост) со патот и начинот – преку кои им се пристапува на тие содржини. Притоа, редовно поизразена дилема е како методички да се пристапи на решавање на некој проблем, отколку што треба да се решава. Социјалниот работник е креатор на сопствениот однос со децата во рамки на училишната установа. Успешноста на овој однос зависи од неговото искуство, спретност за справување со проблематиките и умешност во креативно изведување на успешни резултати (Juric, 1989: 13).

2.3 Релација социјален работник – семејство

Социјалниот работник има за цел да ги заштити децата од несоодветен третман кон нив, како од околината, така и во рамките на самото семејство. На таа основа, поддршката кон социјалниот работник се воспоставува од страна на самото училиште, понатаму од локалната заедница, но исто така е потребно да се гради и во односот социјален работник – семејство. Социјалниот работник нуди услуги кои се однесуваат на заштита и воедно промовирање на благосостојба кај ранливите деца, што воедно може да обезбеди широк спектар на услуги за децата и за нивните родители, во една средина координирана од страна на социјалниот работник. Семејствата во одредена мера се чувствуваат вознемирени кога станува збор за вклучување на социјалните услуги од страна на социјалниот работник. Причината за тоа, во најголема мера е дека некој нивен близок може да разбере за таа состојба, или пак, поради тоа што се плашат дека социјалниот работник може да ги отстрани децата од семејниот дом поради одредени причини. Овие стравувања се природни, сепак за да се случи ескалирање на состојбата со отстранување на детето од семејниот дом, потребно е да се исполнат одредени услови, односно да се обезбедат докази дека детето е изложено на ризик и му се причинува значителна штета по неговиот начин на живот (Frith, 1996: 101).

Во оваа насока, особено е важно координирање на соработката помеѓу семејството и социјалниот работник, особено доколку на детето му е потребна одредена помош. Целта е да се обезбеди подобра згриженост за детето, а тоа може да се постигне само доколку постои синхронизираност на начинот на живот на детето со луѓето кои околу него се грижат за тоа.

Соработката помеѓу социјалниот работник и семејството може да вклучи (Glover-Graf, 2001: 222-228):

- Намалување на нивото на стрес за грижата на детето во ризик, преку соодветна соработка со стручно лице;

- Обезбедување на дополнителни услуги за социјализација на детето, внатре и надвор од домот;
- Соработка со дополнителни професионалци;
- Обезбедување на поголема благосостојба за детето;
- Креирање на состојба за полесно прифаќање на детето од страна на околината.

Социјалниот работник се обидува да го подобри квалитетот на живот на детето. За таа цел, честопати се занимава со широк спектар на социјални прашања, коишто во најголема мера зависат од случај до случај, а истите би можеле да вклучуваат проблематики од доменот на злоупотреба, бездомништво, сиромаштија, дискриминација или болест. Исто така, врската помеѓу социјалниот работник и семејството се увидува преку анализа на психолошки и социјални проблематики кои се поврзани со децата и нивните семејства.

Соработката помеѓу социјалниот работник и семејството на детето во ризик има за цел управување со ризици, односно обезбедување на соодветни услови за раст и развој, дури и по потреба на вклучување на алтернативни услови за постигнување на истото. Во еден ваков однос, во голема мера влијаат сиромаштијата, нееднаквоста, како и разновидноста на социјалните и економски можности. Следствено, колку повеќе се иницира на позитивна соработка помеѓу семејството на детето во ризик и социјалниот работник, толку повеќе ќе се постигне побрз процес на социјализација и поттикнување на позитивни резултати во соработката.

2.4 Релација социјален работник - училиште

Релацијата социјален работник – училиште, може да се разгледува на микро, мезо и макониво, односно низ призмата на поединечен, конкретен и апстрактен приод.

Кога се говори за микониво на проучување, првично се мисли на односите, најчесто водени и проучувани, на наставата во одредено училиште, односно психо-социјалната клима во тоа училиште. Проучувајќи го средното ниво на овој сооднос, се обрнува внимание помеѓу одредено училиште и конкретната заедница. Во рамки на макронивото на набљудување, фокусот се поместува на концептот за настава и воспитување во еден општествено-политички контекст. Сите овие нивоа се неодвоиви, во смисла на тоа што одвоени претставуваат само аналитички поими за анализа (Stritih, 1996: 387).

На тој начин, не може да се говори за комуникација, или пак, квалитет на комуникација, надвор од контекстот на образование и воспитување во дадено општество, воопшто. Сепак, во отворените, современи општества, подрачјето на образование и воспитување, барем на надворешен изглед, е хетерогено. Сепак, иако постојат различни видови на училишта, од државни до приватни, со различни педагошки и други точки на поаѓање, учениците на сите тие различни училишта, ќе завршат во ист општествено-политички контекст. На пример, сите млади луѓе кои се школуваат во различни училишта со различни концепти, најнакрај се наоѓаат на ист пазар на труд. Може да се заклучи дека соработката којашто во едно конкретно училиште се презема помеѓу социјалниот работник и училиштето на микониво, има широк контекст на непредвидени последици на макониво. Следствено, мора да се земат предвид сите три нивоа на проучување (Ule, 2000: 13).

Со цел да се постигне ефективна соработка помеѓу социјалниот работник и училиштето, во насока на социјализирање на деца со различна категорија на социјален ризик, неопходна е соработка со други институции кои работат со млади луѓе, како што се: професионални помагачи, односно психолози, социолози, центрите за социјална работа, владини и невладини институции и кризни центри.

3 СОЦИЈАЛНИ ПРОБЛЕМИ (РИЗИЦИ) ВО РАМКИТЕ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

Врската којашто ја поставува социјалниот работник со семејството на учениците кои се наоѓаат во понеповолна социјална состојба во однос на останатите, како резултат на дополнително влијание на социјалните ризици, може да биде особено разновидна. Во поголем дел станува збор за индивидуализирани форми на едукација со цел учениците да ги развијат своите потенцијали. Повеќето од овие ученици добиваат индивидуална помош од специјален педагог, врз основа на што овие деца имаат индивидуализирана планирана програма. Врз основа на законодавната рамка, којашто ги штити децата под влијание на разновидни социјални ризици, училиштето е потребно да приспособи програма за секое дете поединец, која ќе биде насочена за негова лична интеграција во воспитно-образовниот процес. Во таа насока, социјалниот работник игра особена улога во прилагодување на училишната работна средина на ученикот во ризик, како и создавање на адаптирана средина на другите ученици со цел полесно меѓусебно прифаќање.

Што е потребно да им се понуди на учениците во социјален ризик - специјално или општо образование, или нешто помеѓу? Прашањето има голема варијација на одговори, сепак еден од нив е инклузија. Инклузијата може да се дефинира како дел од еднаквоста во образованието, и притоа е препорачана во образовната документација на многу држави (Winter, 2006: 85-91). Во Финска, каде што инклузијата е официјална едукативна политика, основната цел е дека секое училиште треба да биде соодветно за целата популација во негови рамки (Saloviita, 2006: 326-342). Во пракса, инклузијата означува учење во рамките на училишна просторија, каде што учат ученици со различни индивидуални потреби (Forlin et al., 2009: 195-209).·Сепак, критериумите за вклученост на учениците во различни социјални ризици во воспитно-образовниот процес, се различни. Критичките елементи се активни, како и значајно е учеството во секојдневните функции на училницата, како и чувството на припадност и заедничка сопственост на сите ученици во рамки на институцијата. Рана интервенција постои тогаш кога

децата имаат потешкотии во совладувањето на наставната материја, којашто е овозможена од страна на учителот. Но, сепак, секое училиште има своевиден приод до училишен педагог кој се вклучува со цел навремено реагирање и сооветна стручна поддршка (Norwich, 2010: 313-330).

Во случај на потреба од интервенција на социјалниот работник кај децата кои биле под влијание на социјалните ризици, всушност станува збор за попреченост на следење на дел од наставната програма. Во овој случај, дополнителните ресурси, коишто ги користи социјалниот работник, се всушност стратегии за инклузија, кои воедно нудат различни перспективи, вклучувајќи и ресурси специфични за различни научни дисциплини. Сепак, инклузијата и влијанието коешто за време на соработката со учениците под влијание на социјален ризик го остварува социјалниот работник, се однесува и на тоа како е доживеан „хендикепот“ на овие деца од страна на останатие ученици кои нормално функционираат. Имено, во овој контекст особено се посочува на тоа дали социјалниот недостаток е доживеан како социјална или културна категорија, односно како стратегиите на делување одат во насока не само да им помогнат на децата коишто се соочуваат со социјален ризик, туку и истите да ги социјализираат и вклучат во нормалната средина, како и останатите соученици.

Социјалниот модел на неприфатливост укажува на фактот дека многу ученици имаат недостатоци, но тоа, пред сѐ, потекнува од општеството каде што живеат и каде што може да биде оневозможен нивниот развој. Сепак, една од задачите на социјалниот работник е да ја поткрене свеста за одредени социјални проблематики, со кои постои можност да се соочат учениците, бидејќи на овој начин може да реализира нивна успешна понатамошна интеграција во општеството.

Социјалната работа во услови на соработка со учениците под различен социјален ризик нема долга историја, на основа на што, овој историски период сѐ уште нема вклучено цврсто застапување за нивните права. Од аспект на критички пречки во развојот и поглед на пречките кои се надополнети со социјалното разбирање, социјалниот работник и воедно целата институција мора да размислат

за својот приод кон овие ученици. Според одредена група теоретичари, попреченоста на вклученост на овие ученици во рамки на работата во воспитно-образовните институции се истражува и покажува свое влијание во три главни области: наставна програма; пласман во групата; понатамошно следење на развојот и социјализацијата (Dunn, Hanes, 2008: 352-378).

Главното прашање кое треба да се постави е следното: Кои се историските, општествени и економски услови кои произведуваат растојанија и интерни односи кои постојат помеѓу „децата под влијание на социјален ризик (ризици)“ и „нормалните“ деца? Односно, примената на практиките и методите за промовирање на воспитно-образовен процес на реална основа, потребно е да предизвика и придонесе како за материјална, така и за социјална трансформација на сите ученици (Fox, 2010: 38-46).

Мисловните искуства и вредноста на рефлексивноста помеѓу личното искуство и педагогијата се заеднички истражувачки теми и во денешно време. Сепак, наставниот кадар честопати укажува на недостаток на охрабрување во однос на нивните искуства во работата со деца во ризик. Влијанието на нивните искуства се дискутира во светлината на развојот на педагошкото и социјалното знаење. Сепак, при работата со ученици во ризик, наставата самата за себе е посебна во нејзината реализација, а тоа означува дека средбите помеѓу наставниците, училишниот педагог, социјалниот работник и учениците мора да бидат исполнети со богат потенцијал на педагошко знаење. Социјалните работници се оние кои мора многу да влијаат на наставниците со цел позитивно искуство во работата со учениците во ризик, односно истото се однесува и на разликите помеѓу групите во однос на полот, националноста и другите обележја на идентиетот и животните искуства (Glover-Graf, 2001: 222-228).

3.1 Фактори на ризик на учениците во воспитно-образовните институции

Детето, односно младата личност, во првите години од животот се наоѓа во фаза на формирање. Постојат голем број на теории кои го проучуваат односот помеѓу субјектот и неговото опкружување, а тие можат да се поделат во две групи.

Од една страна се наоѓаат група на автори кои сметаат дека човекот е изворно диво битие, коешто како човек се обликува дури во процесот на социјализација, што е во главни црти неудобен процес, преполн со забрани, фрустрации, казнувања. Имено, целта на сето ова е формирање на човекот по модел на одредени или декларирани општествени и културолошки стандарди и идеали, или барем што поблиску до тоа. Фројд би можел да биде еден од претставниците на овој модел, што може да се заклучи не само на основа на неговата особено позната теорија на социјализација, туку и на основа на неговото толкување на настанокот на човекот како цивилизаризирано битие (Vidanović, 2003: 34).

Друга група на автори сметаат дека човекот од раѓање претставува битие коешто е насочено кон соживот и соработка со останатите. Доколку се претпостави дека човекот како субјект сака да комуницира, соработува, живее со другите, потребно е да научи како тоа да го прави поприфалтиво за општеството и обликот на заеднички живот, за одредена култура. Еден од најсоодветните модели на социјализација во овој контекст го приложува Мид. Мидовиот концепт на човекот како биолошки организам, кој е под влијание на околината и е носител на саморазбирање, е добра подлога за продуктивна основа на социјално-конструктивистичките погледи. Следствено, социјализацијата се разбира како интернализација на сите влијанија од социјалното опкружување на поединецот. Доколку субјектот добие, пред сѐ, позитивен поттик, на основа на кој се поддудираат неговите општествено прифатливи работи, без казнување на општествено не-прифатливите манифестации, тогаш тој развива подобра свест за себе, како и саморазбирање. Преку ваков облик на раст, насочен кон пофалба, а

не на казна, важно е дека на субјектот му се поставуваат граници, преку кои не смее да помине без преземање на одговорност за настанатите последици.

Мид зборува за две фази на социјализација: игра и организирана игра. Првата фаза се однесува на првите години од животот, кога младото човечко битие како сунѓер ги впива сите надворешни влијанија, како добрите и пожелните, така и лошите и непожелните. Поволните, конструктивни начини на однесување, или како што некои автори умеат да кажат „стратегии за преживување“ ги учи заедно со оние неконструктивните, непродуктивните. На овој начин се интернализира секакво влијание, односно и влијанието на другите значајни личности, кои влегуваат во животот на индивидуата. Некогаш овој однос повеќе се разгледувал во рамките на семејството, односно во потесниот круг, родителите, роднините, до границите на заедницата. Денес, во време на глобални комуникации, кога детето има пристап до интернет, како значајна група на влијание потенцијално стои целиот свет (Mead, 1934).

Овде, исто така се наоѓа и основата за општествениот темел на лична интерпретација на реалноста. Субјектот, односно неговото лично „јас“ ја конституира сопствената претстава за реалноста на основа на податоците коишто ги добива од одредена заедница, односно од останатите коишто на било каков начин влијаеле на него и на неговото „општествено јас“. Дури во тој случај, кога се формира „личното јас“, субјектот има основа за формирање на сопствени ставови. Сепак, сопствените ставови се формираат на основа на материјалот кој го има на располагање. Во таа смисла, субјектот секогаш е детерминиран во одреден контекст, кој се нарекува култура.

На основа на наведеното, можат да се изведат три фактори коишто влијаат на развојот на субјектот: наследни, околина и самоактивност.

Кога се конструира „личното јас“, настапува втората фаза на социјализација, којашто Мид ја нарекува „организирана игра“. Таа го опфаќа периодот на живот од првите неколку години на старост (три, четири, пет) па натаму. „Личното јас“, коешто понатаму се изградува, станува вид на самоактивност, но и вид на саморефлексија и разбирање на самиот себе си. На

тој начин, субјектот добива можност да постане активен и да ја конституира сопствената личност, но во таа насока е ограничен преку дотогашното искуство, коешто го интернационализира од културата на одредена заедница во своето „општествено јас“ (Mead, 1934).

Многу автори го набљудуваат периодот на младост како време на транзиција. Овој премин се поклопува со времето кога младиот човек поминува од основно училиште, а особено кога преминува во средно училиште. Може да се зборува за три начини за минување низ младоста (Mesec, 1996: 365):
:

- Одговор на младинските супкултури, кои претставуваат начин на лично толкување на реалноста на субјектот, дури и реконструирање на реалноста до одредена структурна спротивност;
- Колку е возможна тивка и бесконфликтна интеграција во општеството, иако субјектот е свесен дека несогласувањето помеѓу реалноста и декларираните вредности;
- Младите кои се нишаат помеѓу експерименталните временски ограничени основи на сопствен идентитет, од една страна, и безусловно прилагодување, дури и ригидно усвојување на однапред дадениот општествен менталитет, односно општествени предрасуди, од друга страна.

Оттука произлегуваат и факторите за ризик на учениците во воспитно-образовните институции (влијание на опкружувањето, врсниците, семејните конфликти, сиромаштијата во семејството, девијантните однесувања во околината и слично).

Сепак, кога се говори за фактори на ризик за деликвентно однесување на учениците и целокупно младите генерации, различни автори набројуваат различни фактори, коишто можат да се сместат во пет групи: пол, семејство, училиште, околина и вредности.

Кога се говори за полот како фактор на ризик за појава на одредено деликвентно однесување на учениците, важно е дека машките и женските имаат различни начини за исполнување на своите чувства и различни начини на водење на разговор, поинакви стратегии за „преживување“, коишто воедно произлегуваат од културолошките конструкции на целосната улога во одредено општество. Многу автори се сложуваат дека машките повеќе исполнуваат манифестирање на агресија и насилство, односно акции кои имаат понизок степен на општествена прифатливост. За разлика од нив, девојките донесуваат помалку воочливи и социјално прифатливи стратегии за однесување.

Училиштето, пак, како фактор кој придонесува за појава на ризик кај учениците, се наоѓа на средишно место во овој модел на објаснување на одредени меѓусебни влијанија. Понатаму, квалитетот на живот во семејството, а понатаму и соработката помеѓу семејството и социјалниот работник се особено важни за дефинирање на факторите за појава на ризик кај учениците и воедно нивно отстранување.

Факторот околина ги вклучува врсниците, како и самата заедница на еден млад човек. Во овој контекст, според Браке, постојат два вида на обиди да се разрешат проблемите на младиот човек: индивидуални и колективни решенија. Како индивидуални, Браке ги наведува: незадоволството, индивидуалната дисоцијација, омразата кон самиот себе и психолошката повреда (Brake, 1994: 82). Во таа насока, Маркус зборува за мотивацијата, којашто вклучува потрага по возбудата, омразата, депресивното расположение и емпатијата (Marcus, 2007: 12). Во рамки на колективните обиди за решавање на проблемите, Браке дискутира за различни видови на супкултури: престапнички супкултури, културно бунтовништво, реформистички движења и политичка милитантност. Според Маркус, оваа карактеристика би се нарекла ситуациски фактори на ризик. Супкултурата може да се дефинира на различен начин, сепак постои прифатена дефиниција којашто гласи: „Обид за колективно разрешување на искусните проблеми кои настануваат од противречноста на општествената структура, при што супкултурата раѓа облик на колективен идентитет, од кој може да произлезе

иднивидуален идентитет, кој не е детерминиран со класата, образованието и звањето. Сепак, ова привремено решение не е реално, единствено постои на културно, симболичко ниво (Brake, 1994: 93).

Особено е важно сознанието дека мора да се постави стратегија по однос на одредени прашања на однесувањето на учениците и групите во кои се собираат, за да може да се разбере нивниот животен свет, нивните чувства, мисли, интерпретации на сопствената стварност. Според Уле, во последните години се намалува одлучувачката улога на врсничките групи и младинската култура во создавањето на интентитет во развојот, при што сѐ повеќе истото се заменува со нови облици на меѓугенерациско здружување и солидарност (Ule, 1999:45). Овој заклучок, сам по себе ја намалува потребата за познавање на основните законитости за настанувањето и делувањето на младешките супкултури, како важен феномен во контекст на нивното слободно време. Фрит истакнува дека животниот стил, кој е поврзан со супкултурата на младите, која може да ги постави во социјален ризик, има различни значења. Некои млади луѓе, во потполност, постојано, и на било кое место, како и во училиште, посветуваат негување на одлуката на супкултурен стил на живот. За разлика од други, кај кои супкултурата им го одредува само начинот на забава на крајот на неделата, а на трети понекогаш и одреден излет или авантура (Frith, 1996: 115).

Како петти фактор на ризик, или фактор на одлучување, се наведува вредноста. Според МекКормик, вредностите се прифаќаат како свои или како прокламирани во одредена заедница. Ова може да се осврне на три видови на авторитет, во врска со начинот на кој поединецот (во овој случај ученикот) се однесува кон правилата и вредностите кои се поврзани со нив: апостолски (апсолутен) авторитет, прикриен авторитет и самоограничувачки авторитет. Апсолутниот авторитет значи авторитет надвор од субјектот. Субјектот се држи до правила, бидејќи се плаши, или пак, сака да ја избегне санкцијата, која сосема извесно следува доколку истиот не е однесува на основа на декларираните норми во одредено општество. На тој начин, во одредено општество, каде што учителот изградил облик на апсолутен авторитет, учениците се држат за правилата само

тогаш кога учителот може да ги види. Прикриениот авторитет не е експлицитен, во одредена мера е дури и скриен, но сепак се однесува на ставовите на субјектот. Иако ова правило не е сѐ уште изречено, присутна е силна свесност за забрана на одредени работи и активности. Самоограничувачкиот авторитет е оној којшто субјектот го прифатил како свој како резултат на сопствените ставови, или пак на основа на сопствената интерпретација и конструкција на реалноста. Тоа би значело дека субјектот се однесува во согласност со нормите поради личните ставови, од кои се плаши, или пак, знае дека поради нив би сносел последици (McCormick, 2001: 119-132).

Кога при договорен однос во рамки на училиштето, семејната средина или групата на врсници ќе се одлучи во согласност со кои норми ќе се делува, младите луѓе во основно училиште преземаат одговорност за извршување на договорената работа. Сепак, тоа го прават не затоа што се плашат од социјалниот работник и одредена санкција, туку затоа што самите така одлучиле и гледаат соодветна цел во тоа.

Многу ранливи и осетливи ученици не можат веднаш да ја прифатат одговорноста и да преземат одреден самоограничувачки авторитет. Тие, исто така честопати не се способни да функционираат на ниво на его состојба на возрасен. Суштината на социјалната работа во основното училиште честопати се фокусира на сите овие фактори, обидувајќи се да пронајде начин за дополнително воспитување на младите луѓе, најпрво да се опоравaт, а понатаму и да учествуваат во заедничкото дефинирање на проблемот, во рамките на инструменталната дефиниција на истиот. Секако, со претпоставка дека овие млади луѓе веќе воспоставиле личен контакт, втемелен на основа на разговор и договор, дури тогаш со нив може да се договараме за процесот на меѓусебна соработка. На овој начин се решава, или пак, барем се обидува да се реши прашањето за т.н. појава на „недоброволно“ користење на услугите на социјалниот работник. Во рамките на „недоброволниот“ корисник може да биде и ученик кој учителката го праќа кај социјалниот работник поради одредено насилство со друг ученик, или пак, поради тоа што не бил внимателен на час. Со

ученикот од наведениот пример, социјалниот работник најпрво мора да воспостави личен контакт во контекст на меѓусебна доверба, како битен и неопходен услов за почеток на стручната работа, во смисла на воспоставување на работен однос и дефинирање на проблемите, како и постигнување на договор за преземање на многу чекори во правец на решавање на појавениот проблем. Во овој однос, сите учесници преземаат свој дел на одговорност, со која се меѓусебно условени и преземени, како и авторитет на основа на компетенција, односно меѓусебно почитување, со јасна улога, правила и мерки за нивно спроведување. Во овој контекст се земаат предвид сите фактори на ризик, во поглед на влијанието на семејството, како и групите на врсници кон ученикот, но и случувањата во училиштето. Овде се зема предвид и соработката со други центри за социјална работа. Сите заедно, во контекст на изградба на една советодавна служба, заедно со наставниците и семејството на ученикот во основно училиште, работат на примена на современа доктрина на социјална работа (Howe, 2003: 76).

3.2 Деца под социјален ризик

Децата се самостојни личности со специфични потреби и права, затоа што имаат специфични ментални и физички карактеристики кои ги прават особено чувствителна и ранлива група. Децата се препознаени како група за чија заштита не се доволни вообичаените механизми предвидени со механизмите за заштита на човековите права. Од XVII век детето започнува да се третира како посебно осетливо битие, при што детството се разбира како посебен развоен период и поим. Автономијата на личноста на детето и потребата истата да се уважува, станува дел од научното интересирање за развивање на детската психологија како посебна наука, од XVIII век и понатаму. Правата на детето денес претставуваат реалност која е призната од целото меѓународно законодавство. Под поимот права на детето се подразбираат права кои по својата природа се човекови и кои секое дете ги има, без оглед во која држава, политичко, културно или економско опкружување се наоѓа и во склоп на каков вид на традиции, облици и верувања се развива.

Членот 1 од Конвенцијата за правата на детето го дефинира детето како секое човечко суштество кое нема наполнето осумнаесет години, доколку по законот кој се однесува на детето, полнолетството не се стекнува порано. Ова Конвенција од страна на Република Македонија беше ратификувана во 1993 година, а во 2003 година беше надополнета со два факултативни протоколи. Во рамки на Република Македонија не постои посебен детски закон, но во последните години професионалната јавност сериозно го разгледува и ова прашање.

На основа на стручната литература, деца во ризик (ранливи деца) се оние деца кај кои доцнењето во развојот се појавува како резултат на екстремно неповолни социјални, културни и економски услови на живот. Во оваа група се вклучени: деца со нарушување во однесувањето, како резултат на емоционални и социјални проблеми во развојот, деца без родители, матретирани деца и бегалци, раселени деца, деца жртви на војна, деца кои потекнуваат од социјално загрозени средини, деца со болести на зависност и така натаму.

Исто така, постојат деца чиј развој се одвива под влијание на голем број на неповолни фактори, особено маргинализирани деца. Законот за социјална заштита е тој кој во рамките на земјата најчесто ги третира овие проблематики. Според овој закон, во однос на можностите кон децата, се подразбира (Закон за социјална заштита, 2009):

- Деца без родителска грижа или деца изложени на ризик од губење на родителска грижа;
- Деца чиј родител, старател или друго лице, не е во состојба да грижи за нив без поддршка на системите на социјалната заштита;
- Интелектуална попреченост или негативни социо-економски услови;
- Посебни потреби (физички, интелектуални, ментални, сензорни и сл.);
- Деца во конфликт со родителите;

- Деца кои се соочуваат со тешкотии поради злоупотреба на алкохол, дрога или други наркотични средства;
- Деца, жртви на трговија со луѓе;
- Деца чии родители не се согласуваат околу начините за остварување на родителското право;
- Деца кои имаат потреба за користење на социјална заштита.

Ризичното однесување на детето е исто толку битно колку и превенцијата на ризичното однесување. Под ризично однесување кај децата и младите се подразбира следното: пушење, употреба на психоактивни супстанции (алкохол и дрога), сексуално различно однесување и агресивно насилно однесување во кое децата се активни актери. Превенцијата на наведените ризични однесувања најчесто се спроведува низ воспитно-образовниот систем преку редовни програми за поединечни училишни предмети, воннаставни активности, посебни предавања и работилници, коишто ги организира училиштето во соработка со другите институции, како што се: Заводи за јавно здравје, Центри за социјална работа, медицински институции и Црвен крст.

Во текот на изминатата деценија, распространета е формата на превенција во вид на едукација помеѓу врсниците. Од овој аспект, секое општество е потребно да донесе Стратегија за борба против трговијата со луѓе, како и Статегија за превенција и заштита на децата од насилство. Притоа, особено значајно внимание е потребно да се посвети на кампањите за превенција кај децата и младите луѓе, чија цел е потенцијалните жртви да се запознаат со модалитетите за трговија со луѓе и насилство над децата, најчестите сторители, како и можности со цел да се овозможи заштита од далекусежни последици (Protecta, 2012: 6).

3.2.1 Деца без родители и родителска грижа

Децата кои се без родители или родителска грижа, се честопати во поголема опасност во однос на околината на движење и делување. Државата има главна одговорност да осигура дека се преземаат соодветни законодавни, политички и финансиски мерки, како и соодветни опции за алтернативна грижа. Во согласност со посебните потреби на одделни деца, потребно е да се обезбедат различни форми на заштита. Најдобрата можна околина за развој на детето е со семејството. На таа основа, сите учесници во воспитувањето на децата без родители и родителска грижа е потребно да овозможат соодветна средина за раст и развој на детето, односно да се обезбедат сите услови за заштита и грижа на детето.

Децата можат да бидат без родителска грижа од различни причини. Сепак, групите на деца кои живеат без родителска грижа, вклучуваат (Bower, 2005: 156):

- Деца кои изгубиле еден или двајца родители како резултат на болест, конфликт или од друга причина;
- Деца кои биле разделени од родителите, најчесто во контекст на вооружен судир или природна катастрофа;
- Деца кои живеат во станбени институции (вклучувајќи ги и оние деца кои биле напуштени од своите родители поради економски или други причини);
- Деца кои биле сместени во алтернативна грижа, како резултат на административна одлука;
- Деца кои се оставени без грижа на родителите поголем дел од денот/ноќта од различни причини (родители – алкохоличари, болни, родители во затвор);
- Деца кои ја напуштаат нивната семејна куќа, вклучувајќи и бегалци и деца кои живеат на улици.

Особено е важно да се идентификуваат причините кои доведуваат до ситуација децата да останат без родители и родителска грижа. Станува збор за бројни општествено-политички, културни и економски фактори кои влијаат врз животите на различни семејства.

Кога децата се без родителска грижа, тие често се наоѓаат во негативен циклус на маргинализација, дискриминација, злоупотреба и експлоатација. Како резултат на тоа, сите групи на деца без родителска грижа се соочуваат со зголемен ризик од злоупотреба, експлоатација и насилство, вклучително и сексуална експлоатација, ризик да бидат тргувани и други злоупотреби. Во различни делови на светот, постојат докази дека децата без родителска грижа имаат едукативни слабости во однос на другите деца. Повредите на права на деца кои живеат во институционална заштита, се исто така широко распространети. Во овој случај, децата живеат во услови со недоволно екипирани и преполни простории, со што во голема мера можат да бидат прекршени и правата на пристоен животен страндард (особено во земјите во развој). Сепак, главниот проблем е понатамошниот животен пат на овие деца, односно нивното соочување со реалниот свет. Пред сѐ, со наглото влегување во животот на возрасните, зголемен е ризикот од сиромаштија, бездомништво, алкохолизам, дрога, насилство и злоупотреба, економска, сексуална и криминална експлоатација. Во возраста на адолестенција, оваа состојба, пак, во голема мера може да влијае врз поведението на ученикот (Tolfree, 2005: 34).

Голем број на национални и меѓународни, владини и невладини организации, кои делуваат во областа на детската заштита, ја потврдуваат потребата за зајакнување на семејствата со цел да ги поддржат да се справат со тешките ситуации со цел на овој начин превентивно да се делува родителите да не го напуштат детето. Само на овој начин можат да се гарантираат долгорочни придобивки за општеството (целосно интегрирани и активни граѓани во можност да се придонесат за развој на нивните заедници, да се спречи непотребно распределба на буџетските средства и сл.).

Децата кои немаат или се изложени на ризик од губење на родителска грижа, претставуваат голема растечка група во општеството. Ова прашање е особено критички изразено во земјите во развој. Владата на секоја држава е потребно да реагира по однос на ова прашање, не само затоа што станува збор за големи бројки, туку бидејќи ова може да придонесе за катастрофални последици во однос на несоодветното воспитување на децата, односно поттикнување нестабилен емоционален и социјален развој.

Потребно е децата да развиваат долгорочна и безбедна врска со барем еден старател со цел да може да се промовира успешен развој на нивната самодоверба, емоционална стабилност и капацитет на формирање. Лишувањето на децата од семејната средина може да ги направи чувствителни, со когнитивни оштетувања, како и ментални здравствени проблеми и анксиозност и депресија. Исто така, сиромашната алтернативна грижа на децата го зголемува нивниот стрес, како и нивната ранливост. Поточно, децата кои се принудени да се движат од една до друга насока, неминовно доживуваат нарушување на односите со старателите и врсниците, а понекогаш тоа се случува и во континуитет. Сето тоа се одразува на поведението на децата и квалитетот на живот кој го прикажуваат во училиште, а и во понатамошната возраст. Следствено, од несомнено значење е редовна комуникација со социјалниот работник во училиштето при секој пројавен проблем, со цел да се овозможи навремено санирање на истиот (Blackstock, Alderman, 2005: 56).

3.2.2 Деца жртви на насилство

Ранливоста, зависноста и беспомошноста кои ја карактеризираат ситуацијата на детето, со себе носат ризик од негова виктимизација и различни видови на насилства. Насилството над децата е појава стара колку и човековата цивилизација, а истото остава и длабоки и долготрајни последици на физичко и ментално здравје, развој и иднина на детето под насилство.

Специфичноста на биопсихосоцијалниот статус на детето, кој е следен со изразена ранливост, зависност и беспомошност, со себе носи и ризик на негова виктимизација од различни видови на насилства. Низ историјата се познати различни форми на искористување и злоставување на децата, од поблаги до физички казни, до оние најекстремни, коишто за последица имаат смрт на детето. Општествената видливост на вакви, целосно нехумани постапки на децата, се запазуваат дури во XX век. Тогаш се јавуваат и првите обиди за дефинирање на насилството над децата. Современите аспекти на дефинирање на оваа појава поаѓаат од потребата, интересот и особеноста на личноста на детето. Токму така, од денешен аспект, насилството над децата се смета за целосно нехуман однос, кој се одвива од запоставување - недоволна грижа за развојните потреби и личност на детето, преку занемарување – отсуство или исклучена можност за задоволување на развојните и основни потреби и социјална сигурност на детето, до злоставување – загрозување на психичкиот и физички интегритет на личноста на детето, како и напад на неговата самосвесност и посебност (Erling, Hwang, 2004: 38).

Насилството врз детето може да се манифестира во различни форми. Во криминолошката литература се наведува постоење на виктимогените предиспозиции, како карактеристики на личноста коишто чинат некој повремено, или пак, постојано да биде изложен на ризик да стане жртва на одредено кривично дело или одреден тип на криминалитет. Со оглед на своите развојни специфичности, емоционална поврзаност, однос на доверба и потреба од чување и насочување, децата во рамките на семејниот систем се изложени на ризик од непосредна и посредна виктимизација од насилство. Следствено на тоа, детето од семејно насилство може да биде непосредно виктимизирано, кога станува директна жртва на насилство или пак кога е сведок на насилство извршено над друг член во семејството. Непосредно, детето може да биде изложено на физичко, психичко и сексуално насилство. Притоа, кај овие видови на насилство, мора да се има предвид дека не се исклучителни, односно еден од овие видови на насилна виктимизација на детето може да ги вклучи и другите два дополнителни елементи (Mercer, De Rosier, 2010: 1036).

Примената на физичко насилство, особено од страна на родителите врз децата, може да предизвика нанесување на повреди или рани, како и загрозување на здравјето и животот на детето, со што се предизвикува и смртност. Притоа, треба да се има предвид дека тежината на повредите зависи од возраста на детето, односно еден ист чин на насилство, во зависност од развиеноста на детето, може да предизвика сериозни проблеми и нарушувања.

Постоењето на одредени физички индикатори не мора да значи дека детето е злоставувано. Исто така, нивното отсуство не мора да значи и отсуство на злоставување. Сето тоа служи како показател дека детето може да биде жртва на насилство во семејството, при што таквиот сомнеж бара, од страна на соодоветни стручни служби, детален и внимателен пристап на проблемот.

Детето може да биде злоставувано и на училиште, особено од страна од своите соученици, или пак, во рамките на врсничките групи. Постојат одредени предиспозиции, коишто детето го прават потенцијална жртва. Ова особено доаѓа до израз во рамки на семејното насилство. Според Кајзер, како можни животни злоставувања во семејството се јавуваат: непожелно дете, дете кое потекнува од инцесуални врски, како и она кое што мајката ја потсетува на омразениот сопруг, понатаму дете родено во време на големи економски потешкотии за семејството, дете родено после неуспешен абортус, дете кое е плод на силување, дете со физички и психички недостатоци, дете кое е родено после развод на брак, кога родителите веќе имаат и други семејства и вонбрачно дете. Без оглед на возраста кога е извршено насилството, истото има импликации во понатамошниот живот на детето, односно развојот во училиштето и неговата понатамошна иднина.

Детето под насилство, може да се однесува екстремно или пак непримерно за својата возраст. Исто така, може да покажува неоправдан страв, или пак, воопшто да не покажува страв од авторитети, да биде агресивно или повлечено во себе. Она што е особено карактеристично за децата под насилство е дека значителен број од нив исполнуваат и различни видови на девијантно однесување, како и склоност за бегање од дома или од училиште. Притоа, не е

занемарливо и учеството на овие деца во извршувањето на кривични дела, како и насилно однесување кон врсниците. Девијантното однесување на ова дете има за цел да привлече внимание кон себе, бидејќи се чувствува отфрлено и неприфатено (Bryne, 1994: 578).

Детето, како најранлив и најбеспомошен претставник на човековата популација е изложено на виктимизација од различни видови на насилство. Секое насилство, само по себе претставува трауматично искуство за жртвата. Со оглед на својата развојна специфичност, во рамките на семејниот систем, детето може да биде изложено на ризик од посредна и непосредна виктимизација. Непосредно, тоа може да биде жртва и на психичко, физичко и/или сексуално насилство. Тоа може да го доживее и во својата околина на движење, дури и во рамките на училиштето од страна на своите врсници. Следствено, училиштето претставува најсоодветна институција, каде што може редовно да се прати состојбата на ученикот и воедно да се забележат одредени промени кои се последица на насилство. Социјалниот работник, заедно со другиот тим во училиштето, е потребно да води сметка за состојбата на децата под насилство со цел нивна брза ресоцијализација (Baldry, 2003: 715).

3.2.3 Деца од семејства со брачни и семејни конфликти

Родителите и нивниот став кон детето е особено значаен, дури и незаменлив во однос на успешниот развој и воспитување на детето. Во секоја семејна средина, потребно е на детето да му се овозможи успешен развој, воспитување и едукативен процес, т.е. да му бидат задоволени сите физиолошки, здравствени, социјални, емоционални, интелектуални и други потреби, од кои зависи неговиот успешен живот и работа, не само во сегашноста, туку и во иднина. Тоа го овозможуваат само родители со здрав меѓусебен однос, односно родители со рамноправна и потполна одговорност. Станува збор за родители кои подеднакво го сакаат и разбираат детето, кои се стрпливи, расположени во комуникацијата, односно родители кои ја уважуваат и применуваат педагошката и

психолошка мерка, која придонесува за успешност и квалитет во физичкиот развој, воспитување и учење на детето и кои по потреба бараат совети за решавање на актуелните тешкотии и проблеми од други стручни кадри. Сепак, има родители кои и без педагошка и психолошка образованост успеваат да постигнат успех во воспитувањето на децата (Milošević, 2000: 107).

Сепак, постојат и семејства коишто покажуваат меѓусебен конфликтен однос, кој може негативно да се одрази врз начинот на живот на детето. Притоа, се случуваат голем број на аномалии во семејната средина при воспитувањето на децата, што има негативен исход врз развојот на детето. Во тие аномалии можат да се вметнат и разлики во ставовите и односот на членовите во семејството, како во меѓусебниот однос, така и во нивната перцепција за воспитување на детето. На таа основа, за родителите е особено важно да имаат предвид дека за успешен раст и развој на детето, потребно е двајцата родители да се сложуваат, да не предизвикуваат сцени и негативни слики пред детето, кои ќе изразуваат нивно негативно расположение или конфликтни ситуации. Само на тој начин детето ќе има искрен и отворен пристап кон семејството, знаејќи дека од родителите нема да доживее само прекор, критика дури и казна, откако ќе го соопшти својот проблем или поведение на училиште.

Конфликтната ситуација помеѓу родителите, на која детето е сведок, може да предизвика намалување на неговата самодоверба, како и појава на сомнеж во своите способности и можности. Во недостаток на поддршка и охрабрување од страна на родителите, поради нивната неконтролирана ситуација, детето ќе започне да се повлекува во себе, ќе појави рамнодушност, психосоматски тегоби, дури и злоупотреба на средства на зависност. Токму затоа, детето треба да биде уверено дека љубовта кон него не е условена само од расположението на родителите, туку таа е евидентна и е постојано присутна (Milošević, 2001: 365).

Родителите кои се во постојан меѓусебен конфликт губат од вид дека понекогаш се премногу сурови кон детето на основа на својата емотивна состојба, што алудира со престрог однос кон детето, и без јасна визија за она што е

соодветно, а што е погрешно во начинот на воспитување на детето. Една од главните причини за несоодветниот однос кон детето од страна на родителите кои се во конфликтна состојба, е всушност тешкото прифаќање на грижата за детето и неговото воспитување во случаи кога имаат нерешени односи со брачниот партнер. Сето тоа иницира однос исполнет со нервоза и невротичност, реагирање без контрола, непризнавање на вината и слично (Milošević, 2001: 46).

Како главна последица од животот со родители кои постојано се наоѓаат во расправи и конфликтна состојба е намалување на успехот на детето во училиште. Искажаниот бес помеѓу родителите предизвикува нестабилна емотивна состојба кај детето, што се одразува на неговиот квалитет на живот, како во семејството, помеѓу пријателите и во училиште. Понатаму, може да се зборува за долгорочни последици во овој однос кои ќе најдат свое место во формирањето на личноста на детето во возрасен човек.

Социјалниот работник и училишната служба има голема улога во увидот на состојбата на детето и пронаоѓањето на вистинскиот модел за средување на истата, со цел да се спречи намалување на поведението и успехот на ученикот.

3.2.4 Деца од сиромашни семејства

Семејството, како основно социјално окружување, во кое се развива и формира личноста и училиштето како претставник на институционалното воспитување и образование, се особено битни фактори во развојот на секој поединец, како и на општеството во целина. Во соработката помеѓу семејството и училиштето се увидува можност за решавање на проблемите со кои се соочуваат учесниците на планот кон градење на интерперсонални односи и училишни достигнувања. Ова особено се однесува на децата кои потекнуваат од сиромашни семејства и кои се чувствуваат деградирано во однос на останатите. Во овој случај соработката помеѓу семејството и училишниот кадар е круцијална. Кога се зборува за постигнување на лош успех на училиште, мора да се има предвид дека лошото училишно постигнување не е нужно недостаток на способност, туку

последица на несоодветна поддршка на детето од страна на околината. Следствено, соработката помеѓу семејството и училиштето на патот кон подобрување на социјалното однесување и постигнување на ученикот, бара реципрочна интеракција помеѓу родителот и наставникот, социјалниот работник и психологот, особено доколку станува збор за проблеми од економска природа. Преку усогласување на можностите и активностите, ќе се овозможи обезбедување на комплетна услуга и улога кон детето во доменот на активности кои се во надлежност на училиштето. Само на таков начин детето ќе добие реална свесност за својата состојба и со континуирана соработка со социјалниот работник ќе го премости периодот на чувствување разлика во однос на останатите деца во групата, односно прифаќање на реалноста и поттик за нејзино подобрување (Cvijović, 2002: 38).

Во училишната средина, децата се соочуваат со нови односи, особено меѓусебни односи со учениците, што е особено значајно во развојот и созревањето на личноста. Со дружењето со врсниците, децата се осамостојуваат во однос на возрасните, стекнуваат реална перцепција за себе и начинот на задоволување на своите потреби. Економската состојба е видлив аспект, кој во голема мера може да влијае на овој однос, што воедно може да придонесе за изолиран однос на ученикот во однос на своите соученици, односно да предизвика негова изолираност, одбивност, недоверба и учество во судири.

Голем број на истражувачи го користат терминот социо-економски статус, со цел да означат индивидуална или семејна позиција, која е дефинирана преку варијаблите: општествена класа, вид на домаќинство, степен на формално образование, семејни приходи и место на живеење. Многу често во истражувањата социо-економскиот статус на ученикот се надоврзува на неговите училишни достигнувања. Притоа, децата од семејства со висок социо-економски статус постигнуваат подобри резултати, отколку децата со понизок степен на социоекономски статус. Со цел да се спречи продлабочување на овој однос, потребно е економската состојба да се земе како значителен индикатор кој може

да влијае на успехот и личниот развој на ученикот. Следствено, потребно е училишната служба да вложи максимален напор да спречи вакво влијание во секојдневието на ученикот, преку процес на постојана социјализација (Grandić, 2007: 78).

3.2.5 Деца со посебни потреби

Доколку се зборува за општите услови за образование, децата со посебни потреби имаат свои уникатни предности и слабости во рамки на овој процес. Некои деца можат да имаат препознатливи пречки во развојот, како на пример, дете со церебрална парализа, кое е во инвалидска количка, или пак, дете со потешкотии во видот, кое носи очила. Други деца, коишто немаат дијагностицирано одреден инвалидитет и недостаток, можно е да покажат предизвикувачко однесување кое ја попречува дневната рутина на нормално однесување во рамките на воспитно-образовната установа (училиште). Училишните педагози и другиот дел од медицинските професионалци честопати преферираат дека овој вид на однесување и на еден начин дијагноза, со оглед на поминатото време и можности, може да се среди, односно детето да се „израмни“ во областите во кои во моментот заостанува. Од друг аспект, пак, детето може да биде подложено на ризик, од неговите недостатоци, како на пример, нарушена хронична здравствена состојба, слаб имунолошки систем или хронична астма. Сето ова не значи дека детето има одредена попреченост во развојот, но тоа укажува на фактот дека постои голема веројатност доколку училишиот педагог и социјалниот работник не интервенираат во наставниот процес, дека детото ќе се развива со постојано заостанување во образовниот процес.

Без оглед на видот на одложување на детското искуство, важно е да се има на ум дека сите деца учат и треба да биде дозволено да учествуваат во секојдневните рутини и активности со цел истакнување на нивните способности на најсоодветен начин. Спроведените истражувања укажуваат дека децата најдобро учат во природни средини, обично со своите врсници (Allen, Cowdery, 2004: 74).

Притоа, оваа интеракција не само што е од бенефит за детото со посебни потреби, туку исто така помага децата, коишто се без посебни потреби, да учат за толеранција и прифаќање на другите.

Со цел училишниот педагог и социјалниот работник да успеат да ја развијат филозофијата и односот на целосно вклучување на сите деца во воспитно-образовниот процес, потребно е да се обрне внимание на следното (McCormick, 2001: 119-132):

1) Децата со посебни потреби треба да бидат на свој начин рехабилитирани, односно подготвени за тековниот предизвик. Тоа значи дека социјалниот работник заедно со останатиот тим е потребно да има предвид дека секое дете е уникатно и има своја посебна вредност, без оглед на неговите предизвици.

2) Децата ќе растат во општество каде што никој не е ист меѓу себе. Потребно е преку воспитно-образовниот процес да создаде средина каде што децата подеднакво ќе учат да бидат толерантни и да ги прифаќаат различните од себе;

3) Успешна инклузивна програма значи вклучување на тимски пристап кон образованието на детето, што значи влезни и излезни заеднички напори од страна на сите учесници (соучениците, наставникот, училишниот педагог, семејството);

4) Програмите на вклученост укажуваат на фактот дека сите деца се развојно соодветни и притоа преку примена на одредени помагала и дополнителни програми, ќе се унапредат позитивните страни (предности) кај детето, а ќе се афирмираат и слабостите;

5) Потребно е да се има предвид дека едностранa примена на одредени методи не одговара подеднакво на сите деца. Овде е битен процесот, а не употребата на индивидуалните методи на сегментирана основа;

6) Примената на квалитетни програми ќе означи дека наставникот и училишниот педагог ќе бидат флексибилни со цел да ги унапредат програмите коишто вродуваат плод во работата, а да ги променат оние за кои увидуваат дека не функционираат соодветно за понатамошен развој на детето;

Едно од наследствата на долгата историја на концепти на специјални ученици и специјално образование е вербата во посебни постапки и пристапи, а за возврат континуираниот раст на педагошките практики, кои честопати не успеваат да одговорат на прашањата на инклузија. Во подлабока анализа, сепак се увидува дека „доброто учење е всушност добро учење за сите“ (Thomas, 2001: 68).

4 МЕТОДИ ВО РАБОТА НА ДЕЦА СО РИЗИК

4.1 Импликации на политики, практично делување и истражување

Зголеменото барање за инклузивни практики во рамки на редовните училишта во одредена мера може да резултира со преземање на директна одговорност од страна на наставниот и училишен кадар за индивидуалните потреби на сите ученици за учење во рамки на поставката. Сепак, голем број на извештаи укажуваат на резултати, според кои многу училишта сѐ уште не се гледаат себе си како институции коишто имаат вештини, искуство и ресурси за ефикасно да се обезбедат учениците со посебни образовни потреби. Крајниот исход укажува дека има подобрување во однос на напредокот при работата со децата во ризик. Крајното верување, пак, дека постои потреба за посебни педагошки и социјални пристапи кон овие деца, во одредена основа е исто така широко критикувано, бидејќи постои растечки фокус на наставни практики коишто се широко користени од практичарите (Hammersley, 2001: 543).

Со оглед на широкиот спектар на критики на терминот „посебни образовни потреби“, овој труд ги зема предвид потребите за учење на сите оние ученици идентификувани со искуствени потешкотии во учењето од секаков вид. Притоа, укажуваат на препознавање на ефективните вредности и практики, препознавање на комплексноста на училницата и притоа важноста на соработката на наставниците со социјалните работници (Allan, 2010: 62).

Кои се реалните импликации кои се појавуваат во едно општество во однос на вклучување на децата во ризик во воспитно-образовниот процес? Пред сѐ, во рамките на низа истражувања се потенцира на меѓусебните интеракции, кои ги имаат наставниците и социјалниот работник во однос на усогласување на наставниот процес во согласност со потребите на ученикот. Сето ова особено се однесува во однос на интеракциите со поддршка на персоналот и учениците, односно во однос на интеракции кои вклучуваат различни начини на комуникација.

Во рамки на истражувањата коишто алудираат на донесување на одредени политики, што воедно се однесуваат на подобрување на начинот на живот на децата во ризик, постојат одредени наоди дека во рамките на одредена група на врсници, интерактивните пристапи можат да бидат ефективни и дека наставниците во соработка со училишниот педагог и социјалниот работник можат да бидат особено ефикасни доколку го користат јазикот на учениците со цел да извлечат од нив разбирање на ситуацијата, да поттикнат на натамошно испрашување и пред сѐ на поврзаност помеѓу новото и претходното знаење. Целта на истражувачкиот процес за подобрување на соработката на социјалниот работник, наставниот кадар со учениците во ризик е во насока на разбирање на реалната состојба и потребата од постојана адаптираност и иновативност со цел усогласување на нови практики и перспективи (MacLure, 2005: 183-195).

Од особена важност е правилна проценка на способноста и капацитетот за вклученост на ученикот од страна на социјалниот работник. Притоа, многумина ќе ја препознаат важноста на предметот на специфична програма и вештини, надоградени со примена на автентични задачи и пристапи на различни начини, како и вредноста на когнитивниот и развојот на социјалните вештини, на начин на кој се втемелува општествениот ангажман на учениците. Овде особено се цени напорот на социјалниот работник во потенцирање на потребата за доволно планирање и подготовка на времето за соработка со останатите во развојот на курикулумот на активности и разбирање, кои би го олеснале овој процес (Nind, 2006: 183-195).

Доколку постои обид за мерливост на комплексноста на соработката помеѓу социјалниот работник со децата во ризик во рамките на воспитно-образовната установа, крајниот исход ќе биде сознанието дека во рамките на комплексноста на различните карактери, посебните образовни потреби не ги одразуваат уникатните потреби на учењето за специфичен предмет – прашање, и исто така не е општо признато дека подеднакво се уважуваат во напредокот на сите ученици. Во оваа насока, социјалниот работник мора да има сознание дека неговите сопствени разбирања во врска со одредена појава, алудираат на неговата ефективност да биде во зависност од сопственото разбирање за улогата, објектот на нивото на ризик, како и подготвеноста и способноста за поттикнување на заедничко интегрирање преку флексибилни групи и улоги (Beaumont, 2004: 233-254).

4.2 Индивидуална социјална работа

Социјалната работа со поединци бара посебен начин на пракса. Ова најчесто се однесува на изградба на односи со индивидуите. Според Шуман, станува збор за комплексен процес, кој мора да биде јасно расчленет на детални сегменти. Овој процес е забележан во секој случај кога едно лице се обидува да помогне на друго лице. Притоа, особено е важно социјалниот работник да промовира техника на активно слушање, парафразирање, со цел полесно разбирање на состојбата на поединецот и прилагодување на понатамошниот тек на активности, методи и техники во таа насока (Huff, 2008: 67).

Социјалната работа со поединци воведува основни принципи, концепти и вештини, фокусирајќи се на специјални размислувања на поединецот. Станува збор за главен дел на еден генерален приод на социјалната работа и практика. Главна цел е да се помогне на поединците кои не можат да си помогнат на самите себе си. Традиционалните методи најчесто се комбинирани со работа во групи и во локалната заедница. Како главни алатки за манифестација на социјалната работа со поединци се: интервју и проценка на реална состојба. Најчесто се

користи методот студија на случај, со цел да може да се извлечат најконкретни податоци. Имено, стереотипите, како и правењето на широка генерализација за поединци и ситуации претставува главна антитеза за социјалната студија на случај. Притоа, работата со индивидуалци посочува на справувањето на поединецот со наивни, неосновани претпоставки во врска со неговата реална состојба, што може во одредена мера да го доведе до состојба на изопаченост (Crisp, 2012: 89).

Во однос на историската појава на овој процес на соработка помеѓу социјалниот работник и поединецот, се издвојува формирањето на Здружение за унапредување на условите на сиромашните (1843) и Добротворна организација за дополнителен импулс на индивидуализација (1877).

Преокупација на социјалните услови на поединецот е карактеристика која датира од почетокот на XX век. Главниот став кој тогаш бил застапуван е дека околината не може да се промени, така што индивидуата е потребно да биде изолирана од средината со цел да се постигне процес на социјализација, дури и тоа да значи одделување од самото семејство. Дури од 1910 година, со воведување на психоаналитичката теорија и длабинската психологија, во фокус се става индивидуалната терапија, односно анализата на индивидуалните емоции, ставови, потиснати конфликти, како и борбата во рамки на несвесното, што воедно низ времето стана составен дел од социјалната работа со поединецот.

Од денешен аспект, социјалната работа со поединецот вклучува и соодветен интерес за семејството, семејната динамика и интеракцијата на членовите на семејството. Методот на решавање на конфликти, предложен од страна на Хелен Перлман, во денешни услови најмногу се користи во социјалната работа. Притоа, за ефикасно справување со оваа состојба, социјалниот работник мора да биде обучен од различни аспекти со цел да може да интервенира ефикасно.

Главната цел на методот на социјална работа со поединецот е (Husock, 1993: 32):

- Подобрување на условите коишто треба да придонесат за воспоставување на здрава врска помеѓу поединецот, неговото семејство, соработници како и со самата околина;
- Да им помогне на луѓето да ги идентификуваат и воедно решат проблемите во нивните односи или да ги минимизираат негативните ефекти;
- Зајакнување на максималниот потенцијал на поединците, групите и заедницата;

Во однос на вредностите на социјалната работа со поединци, се истакнуваат следните (Husock, 1993: 35):

- Преземање на инхетентна вредност и значење на поединецот и на зависноста меѓу поединецот и општеството;
- Акцентот се става на важноста на почитување на достоинството на човекот, како и неговата способност за донесување на важни одлуки;
- Самоопределувањето како основно право на поединецот;
- Верување во посебност и индивидуалност на поединецот во поглед на прифаќање на разликите.

При фаворизирање на индивидуалната работа, особено е важно стекнување на меѓусебна доверба помеѓу социјалниот работник и поединецот, на начин кој ќе овозможи најповолно справување со ситуацијата. Притоа, потребно е афирмирање на испреплетените односи на поединецот со системите во неговата околина, а кои воедно имаат влијание врз неговиот начин на живот.

4.3 Групна социјална работа

Социјалната работа со групи претставува широк домен на директна социјална работна пракса. Социјалните работници работат со различни групи во сите средини во кои се практикува социјална работа. Додека некои истражувачи промовираат дека социјалната работна практика во групи ги рефлектира сите групи во кои социјалните работници учествуваат, други истакнуваат неколку дополнителни факти. Имено, според Алисај, за да се манифестира социјална работа во групи, потребно е да се исполнат четири услови (Alissi, 2008:16):

- Групниот социјален работникот треба да го фокусира своето внимание на помагање на членовите на групата како систем на взаемна помош;
- Групниот социјален работник мора да ја разбере улогата на самиот процес на групата како главна сила одговорна за индивидуална и колективна промена;
- Групниот социјален работник има за цел подобрување на групната автономија;
- Групниот социјален работник им помага на членовите на групата да ја доживеат истата како заедница.

Она што е особено важно е членовите на групата да ги задоволуваат критериумите на социјална работа на сите поединци во неа.

Социјалната работа во група, според Вилсон, се дефинира како: „Социјален систем кој се состои од две или повеќе лица кои стојат во статусот и улогата на односи едни со други и воедно поседуваат ист сет на норми и вредности кои ги регулираат ставовите и однесувањата на поединечните членови во работите кои се последица на групата. Групата претставува изјава на односот помеѓу личноста. Затоа, општествените системи имаат структура и одреден степен на стабилност, интеракција, реципроцитет, меѓузависност и групна врска. Отворен социјален систем не постои во вакуум, тие се наоѓаат во околината“ (Wilson, 1996: 39).

Според Вилсон, групната работа е наменета за (Wilson, 1996: 45):

- Нормален социјален раст и развој на секоја индивидуа во групата;
- Личен раст;
- Потреба од здобивање на информации и вештини коишто во секојдневието ќе им помогнат на поединците за полесна интеракција во групи;
- Потреба од справување со чувства на загуба и осаменост;
- Подобрување на социјалните односи;
- Начин на справување со економска и социјална состојба;
- Начин на справување со неприфатливост во секојдневниот живот (семејство, врсничка група, училиште, соработници, пријатели итн.).

Според истражувачите и академските научници во доменот на социјалната работа во групи, се истакнуваат следните хуманистички вредности (Alissi, 2008:16):

- Луѓето меѓусебно се одговорни едни за други;
- Луѓето ги имаат основните права да доживеат ментално здравје во рамки на социјалните и политичките услови коишто го поддржуваат нивното исполнување;
- Поединците се својствени по својата вредност.

Што се однесува до вредностите коишто се истакнати од страна на социјалните работници, особено е важно да се потенцира дека човечките суштества имаат можности да го остварат својот потенцијал за да живеат на начин кој лично ги задоволува и ги прави социјално пожелни. Всушност, групната работа е особено важна не само за луѓето кои се одговорни еден за друг, туку и бидејќи групната работа е вовед во секојдневниот начин на живот на луѓето, односно социјализацијата која е подобра од инвидиуализмот.

4.4 Социјална работа во локалната заедница

Социјалната работа во рамки на локалната заедница има за цел да се обезбеди работа директно со поединци, понатаму да се овозможи спроведување на проценки за потребите на поединците и граѓаните воопшто, како и да се постават линкови до ресурсите во заедницата. Всушност, социјалните работници во овој случај се поставуваат како градители на заедницата. Тие можат да бидат вработени од страна на различни непрофитни организации, за да можат да распишат конкурси, да собираат дополнително средства, да лобираат за поставување на план за поддршка и воедно поставување на инфраструктура (Balu, 2004: 76).

Доменот на работа на социјалните работници во локалната заедница може да опфати работа со: неми деца, деца кои биле злоставувани, деца кои биле сведоци на злосторства, деца кои не можат лесно да се социјализираат и слично.

Всушност, со самото ангажирање на социјални работници во локалната заедница, особено во земјите во развој, се овозможува олеснување на решавањето на особено важни проблеми и предизвици во заедницата. Практиката на социјалната работа ги вклучува сите активности на микро и на макониво, кои произлегуваат од универзално прифатените дефиниции за социјална работа. Следствено, социјалната работа во локалната самоуправа има за цел решавање на проблеми во меѓучовечките односи и еманципација и ослободување на луѓето со цел подобрување на нивната благосостојба. Социјалниот работник се обидува да интервенира на местата каде што луѓето комуницираат со нивните средини. На тој начин се запазува и приципот на социјална правда и човекови права, кои се фундаментални за поттикнување на ефективна социјална работа (Chu et al., 2009: 167).

Социјалната работа во локалните заедници опфаќа суштествени процеси на организирање во заедницата, односно станува збор за пракса која се одвива на локално ниво и е иницирана од страна на локално ниво. Станува збор за потреба од социјално планирање, развој на заедницата и застапување, како и прогресивна

работа на општествени проблеми. Исто така, на локалните луѓе им се овозможува преземање на одговорност со цел самите да учествуваат во подобрување на своите социјални и економски услови. Моќта на заедницата овозможува контролирање на социјалните, економски, политички и културни ресурси во локалната заедница, како и поврзаност на луѓето со тие ресурси, во и надвор од локалната заедница.

Природата на професионалната социјална работа во локалната заедница се разликува од една до друга земја. Сепак, може да се идентификуваат одредени заеднички трендови кои во одредена мера можат да ја објаснат работната пракса на заедницата на локално ниво. Она што е особено важно е да се знаат приоритетните проблеми за населението во одредена област, како и можностите кои стојат на располагање за решавање на истите. Притоа особено е важно да се обрне внимание на (Gray et al., 2008: 212):

- Образовниот систем;
- Зајакнување на заедницата;
- Обликување на заедницата на начин кој е соодветен на начинот на живот на поединците;
- Можности за решавање на социјалните проблеми и потреби.

Во прв план, социјалната работа во локалната заедница има за цел вклучување на семејството во секојдневниот начин на живот на своето дете, односно во тековните активности, како во самото училиште, така и во сите дополнителни можности за надоградување и воспитување. На овој начин родителите се во постојан тек со постигнатите резултати на училиштето, дополнителните можности за интегрирање, како и визијата којашто општината има за цел да ја постигне, а ја имплементира преку училиштата за кои е одговорна и воедно дополнителните активности кои се одвиваат на заедничкото тло.

2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА СПРОВЕДЕНОТО ИСТРАЖУВАЊЕ

Република Македонија претставува особено интересно подрачје за анализа на влијанието на социјаните проблеми (ризици) врз успехот и поведението на ученикот. Сплетот на околности, типичен за подрачјето на ова општество, е особено интересен за анализа бидејќи станува збор за делумно затворено општество, каде што традиционалните норми и морално однесување се сѐ уште затворени во однос на комуникација за одредени теми. Следствено, особено е важно познавањето на спефициките во одредено подрачје на живеење, како и менталитетот на населението, со цел да може полесно да се воспостави врска помеѓу ученикот, родителот и училиштето. Само на тој начин може да се очекува решавање на пројавените проблематики и предизвици, што во иднина ќе придонесе за поздрав однос на поединецот и околината.

Истражувањето имаше за цел да ја прикаже поврзаноста на начинот на живот на ученикот, кој може да се наоѓа под социјален ризик. Имено, во секојдневието постојат различни социјални ризици на кои можат да бидат изложени учениците. Сето тоа, во одредена мера, има влијание и врз нивното однесување во училиштето, како и постигнување на соодветни резултати.

Од друга страна, особено е важна реакцијата на стручниот тим во училиштето, бидејќи токму тие се одговорни за постојано следење на состојбата на ученикот и реагирање тогаш кога ќе забележат дека се појавила одредена промена, односно намалување на успехот и поведението на ученикот.

Состојбата на анализирање на овој сооднос, покрај приложениот теоретски модел, дополнително беше разгледана и приложена во рамките на емпириско истражување, спроведена во основните училиштата во Скопскиот Регион, Република Македонија. Истражувањето беше втемелено на примена на два анкетни прашалници, еден за ученици и друг за стручен кадар.

Емпириското истражување во овој магистерски труд е втемелено врз основа на податоците добиени од анкетниот прашалник (Анкетен прашалник бр.1 и Анкетен прашалник бр. 2).

Основната методолошка замисла во тестирањето на емпириското истражување е насочено кон тестирање на посебните хипотези, врз основа на чии анализи и коментари на крајот ќе ја тестираме главната хипотеза.

Во рамки на истражувањето беше опфатена група на 100 ученици и 100 претставници на стручен кадар. Податоците се сублимирани на основа на добиените одговори од истражувањето и истите се селектирани во насока на докажување на посебните и главната хипотеза во рамките на истражувањето.

Во однос на демографските податоци во рамки на ова истражување, од прашалникот наменет за ученици, добиени се следните резултати:

1) Пол

- **Машки пол – 45%**
- **Женски пол – 55%**

2) Години

- **Од 9 до 10 години – 25%**
- **Од 11 до 12 години – 36%**
- **Од 13 до 14 години – 39%**

3) Националност

- **Македонец – 66%**
- **Албанец – 11%**
- **Турчин – 7%**
- **Србин – 8%**
- **Ром – 6%**
- **Друго - 2**

Во однос на демографските податоци од прашалникот наменет за стручен кадар, добиени се следните резултати:

1.Пол

Машки 41%	Женски 59%

2. Возраст

од 18 до 29 год.	од 30 до 49 год.	50 год. и повеќе
13%	36%	51%

3. Етничка припадност

Македонец	Албанец	Турчин	Ром	Друго
67%	15%	3%	8%	7%

4. Степен на образование

средно	високо	магистер	доктор на науки
13%	55%	28%	4%

5. Вкупен работен стаж

до 5 години	од 5 до 10 години	од 11 до 20 години	над 20 години
12%	25%	36%	27%

4.5 Тестирање на поединечни хипотези

4.5.1 Тестирање на поединечна хипотеза 1

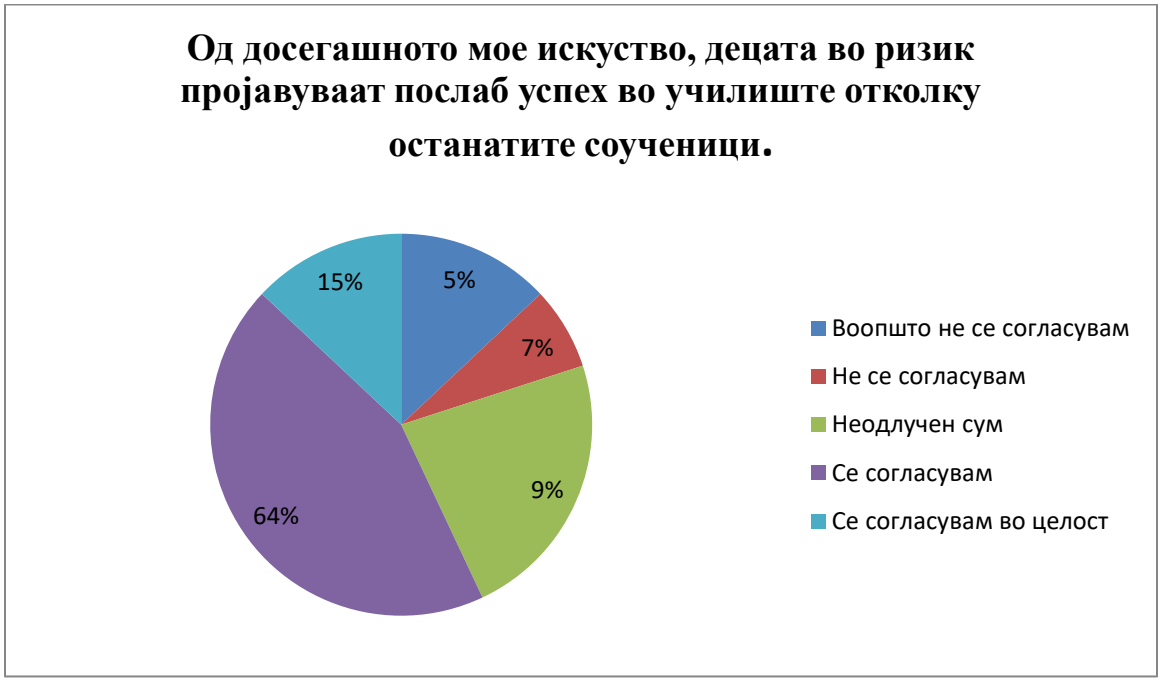
Првата хипотеза, која ќе се тестира, гласи: *„Учениците кои се изложени на социјален ризик покажуваат послаб успех во совладување на наставните содржини, во споредба со учениците кои не се наоѓаат во социјален ризик.“* Хипотезата е паралелно тестирана на учениците и на стручниот кадар во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија. Хипотезата е тестирана преку следните прашања:

- Анкетен прашалник број 1 за стручен тим, прашање број 5: „Од досегашното мое искуство, децата во ризик појавуваат послаб успех во училиште отколку останатите соученици“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 12: „Слабиот успех во училиште се должи на тоа што не можам да се сконцентрирам на учењето поради проблемите во семејството“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 13: „Слабиот успех во училиште се должи на тоа што немам целосна љубов и грижа во семејството“.

Одговорите од прашања се добиени од страна на учениците и стручниот тим во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија.

Во одговорите на прашањата не е вклучено тестирање на варијаблите, туку дистрибуцијата е разгледана во однос на вкупниот број испитаници.

Распределбата на одговорите на прашањето број 5, анкетен прашалник бр. 1: „Од досегашното мое искуство, децата во ризик појавуваат послаб успех во училиште отколку останатите соученици.“ може да ги видиме во графинонот бр.1.



Графикон бр1: Став на стручниот тим за послабиот успех на децата во ризик

Во графиконот бр. 1 е претставена интерпретација на особено важно прашање, кога станува збор за анализа на реалната состојба во однос на децата во ризик и нивното покажано поведение и успех во училиште. Имено, според добиените податоци од страна на стручниот тим во основните училишта, голем е процентот на деца со ризик кои пројавуваат послаб успех во училиште од останатите соученици. Така, вкупно 79% имаат потврден одговор во однос на оваа констатација (категорија: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“); 9% се неодлучни и 12% не се согласуваат (категорија: „Не се согласувам„ и „Воопшто не се согласувам“). Следствено, постои високо ниво на свесност кај стручниот тим во врска со поврзаноста на односот помеѓу поведението и успехот на ученикот и состојбата на ризик во која се наоѓа. На основа на тоа, овој индикатор е потребно сериозно да се земе предвид, кога во иднина ќе се работат стратегии за подобрување на социјализацијата на учениците, особено учениците во ризик, со цел да се спречат долгорочни последици од моменталната состојба.

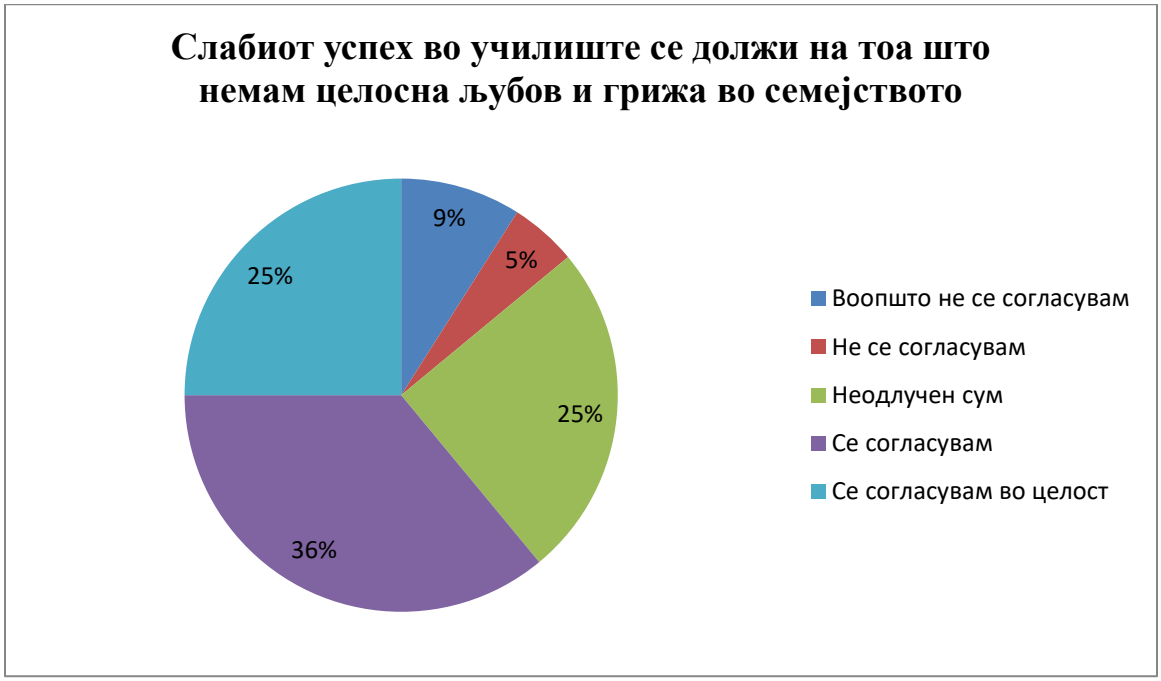
Распределбата на одговорите на прашањето број 12, анкетен прашалник бр. 2: „Слабиот успех во училиште се должи на тоа што не можам да се сконцентрирам на учењето поради проблемите во семејството“, може да ги видиме во графиконот бр.2



Графикон бр.2: Став на учениците за причините за слабиот успех на училиште

Според добиените податоци во графиконот бр. 2, се увидува дека учениците се свесни во однос на влијанието на одредена нехармонична состојба во нивното семејство, како и одразот на истата врз нивниот училишен успех. Според добиените податоци, 58% се согласуваат со тековното тврдење (категорија: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“), 23% се неодлучни во својот став и 20% не се согласуваат со тврдењето (категорија: „Не се согласувам“ и „Воопшто не се согласувам“). На основа на добиените податоци, се добива констатацијата дека учениците во одредена мера се свесни за влијанието на својата семејна состојба, како и последиците кои произлегуваат од нехармоничниот однос во семејството, односно честите конфликтни ситуации. Притоа, истото во голема мера влијае на слабиот успех во училиште. Стручниот тим, составен од: наставници, социјален работник, психолог и педагот мора да ја увидат секоја промена кај ученикот и да го осознаат коренот на истата, со цел да се спречи долгорочно нарушување на тековната позитивна состојба и континуирано намалување на поведението и успехот.

Распределбата на одговорите на прашањето број 13, анкетен прашалник бр. 2: „Слабиот успех во училиште се должи на тоа што немам целосна љубов и грижа во семејството“, може да ги видиме во графиконот бр.3:



Графикон бр.3: Став на учениците за причините за слабиот успех на училиште

Во рамките на графиконот бр. 3, статистички обработени се податоците на тврдењето кое се однесува на значењето на љубовта и грижата за детето во едно семејство. Иако постои одредена несразмерност на одговорите (25% се неутрални во својот став, 61% се согласуваат со констатацијата и 14% не се согласуваат), сепак постои одреден нејасен став на учениците во врска со влијанието на состојбата во својот дом на нивното секојдневие. Сепак, ставот од 61% (категорија: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“) не е воопшто за занемарување, во однос на ефектот на невозвратената љубов и грижа во семејството кај ученикот. Следствено, процентот на ученици кои сметаат дека нивниот слаб успех се должи на нецелосната љубов и грижа во семејството е особено висок, што алармира на потребата од значително посветување внимание од страна на стручниот тим при работа со деца кои се наоѓаат во ваков вид на социјален ризик.

На оваа основа, се изведува заклучок дека тестираната хипотеза бр. 1 е докажана како позитивна, односно „*Учениците кои се изложени на социјален ризик, покажуваат послаб успех во совладување на наставните содржини во споредба со учениците кои не се наоѓаат во социјален ризик“*. Сепак, во иднина е потребно да се влијае на конкретизирање на овие различни перцепции кај учениците и стручниот кадар, воедно изложени на слични дневни проблематики, со цел да се искористат позитивните примери од пракса и да постои унифицирано задоволство во однос на почитувањето на различносите кај учениците. Исто така, сето ова е потребно со цел во идно време да се постават нови критички анализи и ставови кои ќе помогнат во позитивно афирмирање на потребата од разбирањето и воедно свесноста на стручниот кадар за можностите за навлегување на учениците во социјален ризик и како истиот да се превенира, отколку да се отстрануваат веќе настанатите последици.

4.5.2 Тестирање на поединечна хипотеза 2

Втората хипотеза, која ќе се тестира, гласи: *„Изложеноста на социјален ризик влијае во насока на појава на негативно поведение кај учениците.“* Хипотезата е паралелно тестирана на учениците и на стручниот кадар во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија. Хипотезата е тестирана преку следните прашања:

- Анкетен прашалник број 1 за стручен тим, прашање број 4: „Кога одреден ученик ќе појави семеен или училишен проблем, веднаш реагирам на начин кој ќе овозможи истиот да биде решен без дополнителни последици, односно одраз на успехот на ученикот“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 15: „Бидејќи не ми се допаѓа домашната средина поради чести кавги и конфликти со родителите, честопати бегам од дома“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 16: „Честопати консумирам алкохол и цигари“.

Одговорите од прашања се добиени од страна на учениците и стручниот тим во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија.

Во одговорите на прашањата не е вклучено тестирање на варијаблите, туку дистрибуцијата е разгледана во однос на вкупниот број испитаници.

Распределбата на одговорите на прашањето број 4, анкетен прашалник бр. 1: „Кога одреден ученик ќе појави семеен или училишен проблем, веднаш реагирам на начин кој ќе овозможи истиот да биде решен без дополнителни последици, односно одраз на успехот на ученикот“, може да ги видиме во графиконот бр.4.

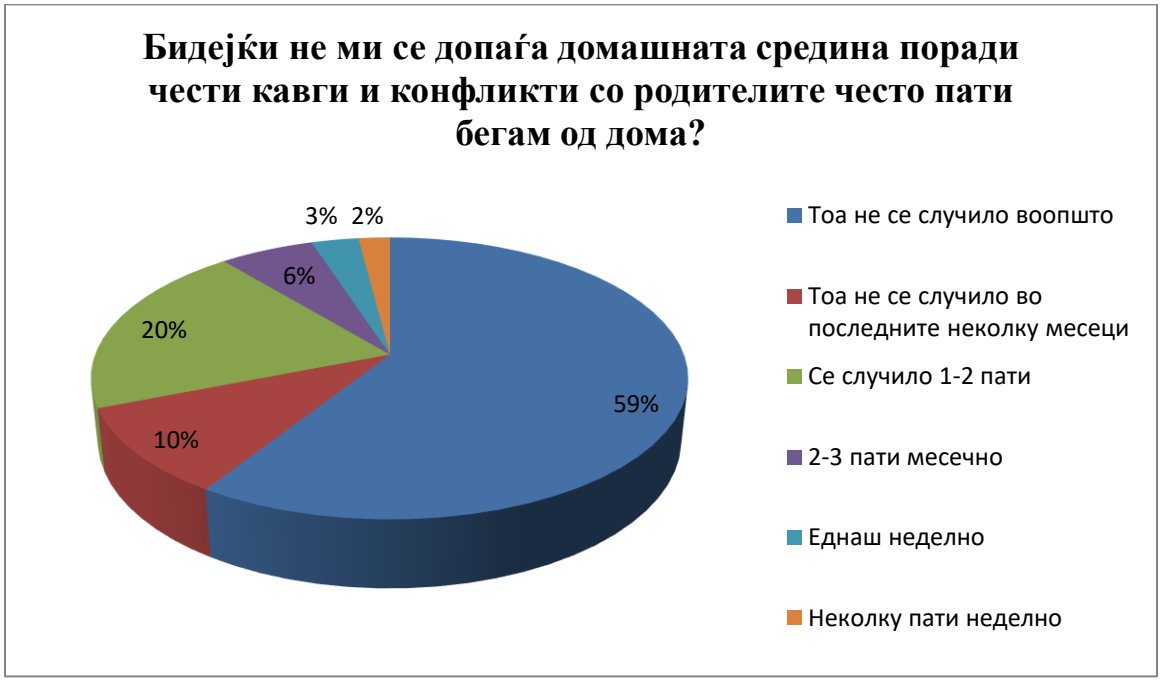


Графикон бр.4: Реагирање на стручниот тим на настанати проблеми на учениците

Во графиконот бр. 4 е извршена статистичка обработка на податоците кои се однесуваат на перцепција на реалната состојба на ученикот од страна на стручниот тим во училиштето. Станува збор за начинот на кој стручните соработници во училиштето реагираат кога ќе забележат одреден проблем во однесувањето на ученикот. Притоа, стручниот кадар со цели 87% се согласува дека кога ќе увиди дека одреден ученик покажува училишен или семеен проблем, реагира на најсоодветен начин. На тој начин, постои високо ниво на перцепција во

врска со тековните активности на ученикот, а со самото тоа и на неговото поведение. Односно, доколку стручниот тим не реагира на секојдневните активности на ученикот кои излегуваат надвор од нормалниот начин на однесување, во тој случај ученикот ќе го наруши своето поведение, што би можело сериозно да се одрази на неговиот престој во училиште и пошироко.

Распределбата на одговорите на прашањето број 15, анкетен прашалник бр.2: „Бидејќи не ми се допаѓа домашната средина поради чести кавги и конфликти со родителите, честопати бегам од дома?“, може да ги видиме во графиконот бр.5.



Графикон бр.5: Ставот на учениците во ризик кога имаат семејни проблеми

Според добиените податоци, станува збор за поголем процент на негирање на изнесениот став: „Бидејќи не ми се допаѓа домашната средина поради чести кавги и конфликти со родителите, честопати бегам од дома“, односно 59% велат дека тоа не се случило воопшто, 10% дека тоа не се случило во последните неколку месеци, 20% велат дека тоа се случило 1-2 пати, 2-3 пати месечно се случило кај 6%, кај 2% се случило неколку пати неделно, а кај 3% еднаш неделно. Станува збор за процент на ученици кои се спремни да избегаат од дома и да

покажат негативно поведение како резултат на состојбата на социјален ризик во која се наоѓаат, односно во овој случај чести конфликти и кавги во семејството. Овој податок е потребно да се земе во предвид од страна на стручниот тим во училиштето со цел редовни тестирања, интервјуа со учениците, од аспект на набљудување на реалната состојба и преземање на дополнителни мерки доколку се забележат одредени отстапки во поведението на ученикот.

Распределбата на одговорите на прашањето број 16, анкетен прашалник бр. 2: „Честопати консумирам алкохол и цигари.“ може да ги видиме во графиконот бр.6.



Графикон бр.6: Консумирање на алкохол и цигари на учениците во ризик

Според добиените податоци на констатацијата „Честопати консумирам алкохол и цигари“, повторно се увидува состојбата на учениците во основно училиште, во однос на прифаќање на дополнителни пороци, кои во значителна мера можат да го нарушат нивното поведение. Алармантна е бројката од 30% за консумирање алкохол и цигари неколку пати неделно, понатаму 10% еднаш неделно, 7% два пати месечно, 20% еднаш до два пати, 7% кои велат дека тоа не

се случило во последните неколку месеци. Само 26% од учениците се изјасниле дека тоа не се случило воопшто. Консумирањето алкохол и цигари во значителна мера го нарушува поведението на учениците, но исто така и нивната здравствена состојба, спортски дух, како и начин на живот. Станува збор за секојдневен проблем (кај 30% од учениците), што мора веднаш да се проанализира од страна на стручните служби и притоа соодветно да се реагира преку системот на заслуги и казни во рамките на училишната средина, но и семејството, со цел да може да се покаже вистинскиот пат на движење на ученикот.

Според добиените податоци од графиконите 4, 5, и 6, хипотезата 2 е докажана како позитивна, односно изложеноста на социјален ризик влијае во насока на појава на негативно поведение кај учениците. Само со справување со реалните ризици кои го нарушуваат поведението, може да се влијае кон подобрување на реалната состојба. Односно, спречувањето на причините кои доведуваат до појава на социјални ризици, како бегање од дома, консумрање на алкохол и цигари, ќе можат да влијаат кон спречување на негативното влијание врз поведението на ученикот. Само на тој начин ќе се овозможи реално остварување на вистинските идеали, цели и мисија на училиштето како институција, но и на стручниот кадар, исто така.

4.5.3 Тестирање на поединечна хипотеза 3

Третата хипотеза, која ќе се тестира, гласи: *„Во работата со деца во ризик и нивните родители, социјалниот работник ги користи трите методски комплекси на социјална работа (социјална работа со поединец, групна работа и социјална работа во локална заедница)“*. Хипотезата е паралелно тестирана на учениците и на стручниот кадар во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија. Хипотезата е тестирана преку следните прашања:

- Анкетен прашалник број 1 за стручен тим, прашање број 15: „Училиштето располага со соодветна техничка помош за анимирање

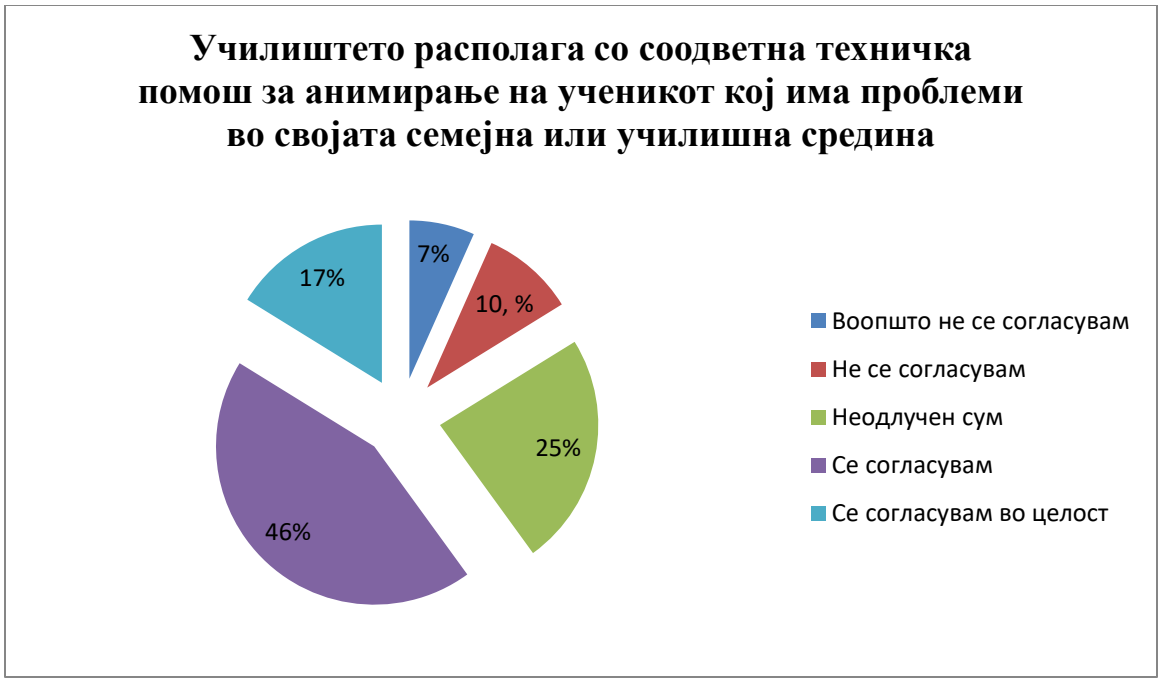
на ученикот кој има проблеми во својата семејна или училишна средина“.

- Анкетен прашални број 1, за ученици, прашање број 13: „Постојат многу малку разработени техники за социјализирање на децата во ризик“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 18: Со социјалниот работник работиме најчесто:
  - □ Индивидуално
  - □ Во тим
  - □ Во поширока група, на локално ниво
  - □ Немам потреба од контакт со социјален работник.

Одговорите од прашања се добиени од страна на учениците и стручниот тим во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија.

Во одговорите на прашањата не е вклучено тестирање на варијаблите, туку дистрибуцијата е разгледана во однос на вкупниот број испитаници.

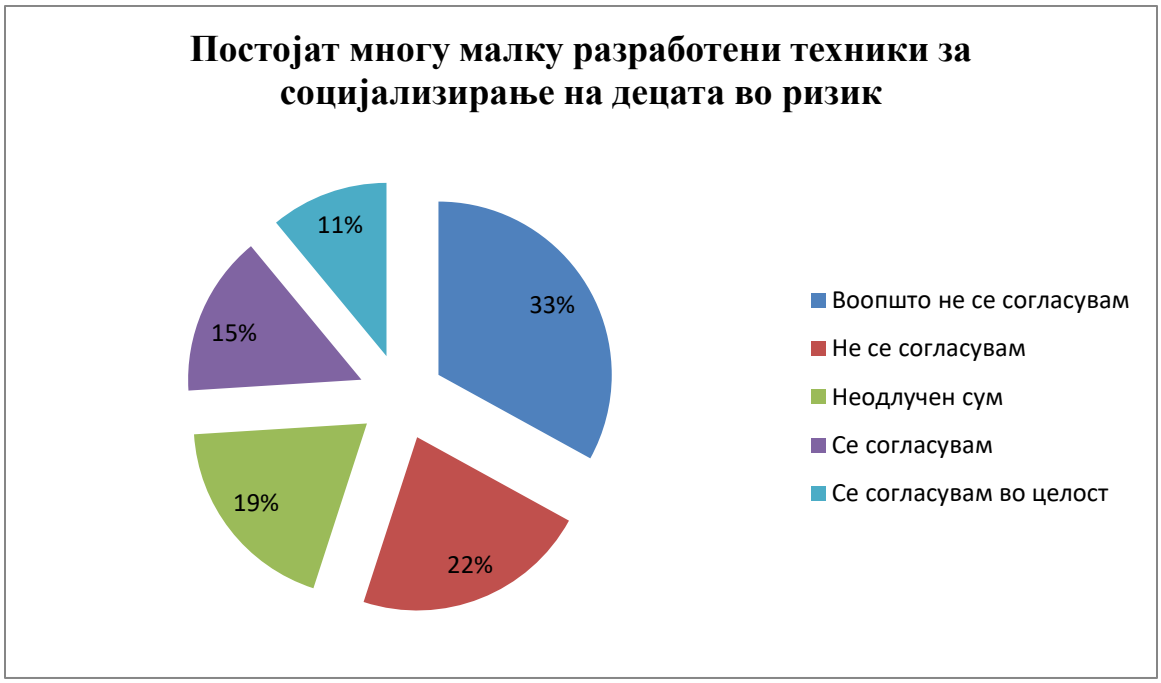
Распределбата на одговорите на прашањето број 15, анкетен прашалник бр.1: „Училиштето располага со соодветна техничка помош за анимирање на ученикот кој има проблеми во својата семејна или училишна средина“, може да ги видиме во графиконот бр.7.



Графикон бр.7: Способност на училиштето за справување со проблемите на учениците во ризик

Добиените податоци во графиконот бр. 7 се особено важни од аспект на моменталната перцепција на стручниот кадар на основните училишта во Скопскиот Регион на земјата, во врска со можностите на училиштето за анимирање на ученикот кој има одредени проблеми во својата семејна и училишна средина. Според овие податоци, голем е процентот на испитаници кои сметаат дека моменталните услови во однос на задоволување на работата со децата во социјален ризик се на високо ниво, односно 63% сметаат дека состојбата во училиштата е позитивна (категории: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“), понатаму 25% се неодлучни во својот став и 17% воопшто не се согласуваат (категории: „Не се согласувам“, „Воопшто не се согласувам“). Според горенаведеното, стручниот тим верува во способноста на ресурсите во училиштата во врска со подобрување на реалната состојба во која се наоѓаат децата во социјален ризик. Сепак, процентот од 25% неодлучни и 17% кои воопшто не се согласуваат посочува на потреба од одредено модернизирање на оваа техничка опрема со цел во иднина да можат да се постигнат поефикасни резултати.

Распределбата на одговорите на прашањето број 13, анкетен прашалник бр.1: „Постојат многу малку разработени техники за социјализирање на децата во ризик“, може да ги видиме во графиконот бр.8.



Графикон бр.8: Разработени техники за социјализирање на децата во ризик

Статистичката обработка на добиените податоци во графиконот бр.8, повторно ги изнесува на површина можностите и разработените техники кои во земјата реално се користат во врска со повторно социјализирање на децата во ризик. Според добиените податоци, 55% воопшто не се согласуваат со констатацијата дека многу малку техники се разработени во однос на справувањето на децата во ризик, 19% се неодлучни во својот одговор, додека пак 26% сметаат дека тврдењето е точно (категорија: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“). Следствено, потребна е дополнителна едукација на стручниот тим со цел постојано да биде во тек со новитети во однос на разработени техники за подобрување на реалната состојба со учениците. Само на тој начин може да се влијае позитивно во процесот на социјализација и интегрирање на учениците кон подобра иднина.

Распределбата на одговорите на прашањето број 18, анкетен прашалник бр. 2: „Со социјалниот работник работиме најчесто:

- Индивидуално
- Во тим
- Во поширока група, на локално ниво
- Немам потреба од контакт со социјален работник“,

може да ги видиме во графиконот бр.9.



Графикон бр.9: Дневни активности на социјалниот работник

Графиконот број 9 дава специфични одговори на прашање во врска со дневните активности на социјалниот работник во рамките на училиштето, како и тековната работа со деца во ризик. Постои процент од 43% од учениците кои истакнуваат дека воопшто немаат потреба од социјален работник, додека пак, останатите истакнуваат различни методи на работа кои ги практикуваат со својот социјален работник, односно: 20% работат индивидуално со социјалниот работник, 25% во тим и 12% во поширока група, на локално ниво. Следствено, во училиштата во Скопскиот Регион во Република Македонија се практикува

употреба на методите на работа со социјалниот работник - индвидуално, во група и во рамките на локалната заедница. Процентот од 43% е солиден, во однос на група на ученици кои воопшто немаат потреба од социјален работник, но сепак 56% се соочуваат со услугите на социјалниот работник, што укажува на сериозноста на пристапот кон овие ученици со цел полесна социјализација и интеграција, како во нивните врснички групи, така и во рамките на училиштето и семејството.

На основа на интерпретираните податоци од графиконите 7, 8, и 9, хипотезата 3 позитивно се докажува. Притоа, се увидува дека во работата со деца во ризик и нивните родители социјалниот работник ги користи трите методски комплекси на социјална работа (социјална работа со поединец, групна работа и социјална работа во локална заедница). Стручниот кадар, како и учениците, покажуваат поддршка на овој процес, што посочува дека стратегијата за справување со деца во ризик во училиштата е добро поставена, со можност постојано да ги следи новите трендови и техники со цел континуирано подобрување на состојбата.

4.6 Тестирање на генерална хипотеза

Генералната хипотеза во истражувањето за потребите на магистерскиот труд гласи: ***„Социјалните ризици на кои се изложени учениците негативно влијаат врз успехот и поведението на ученикот.“*** Генералната хипотеза се тестира преку одговорите на следните прашања:

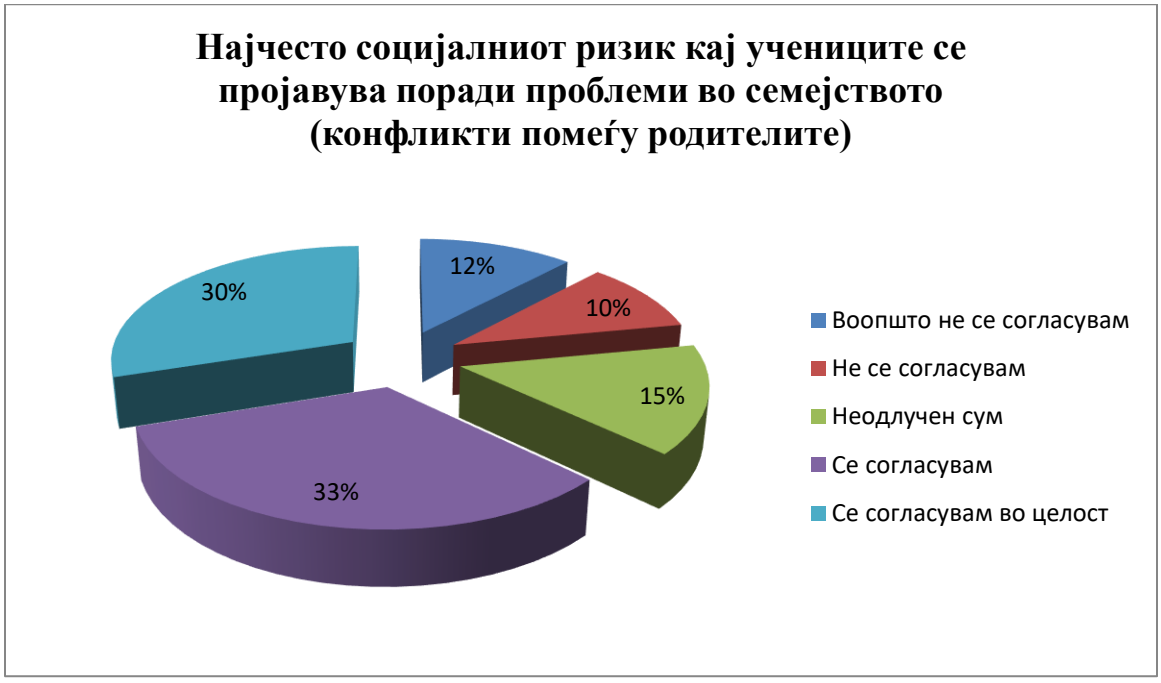
- Анкетен прашалник број 1 за стручен тим, прашање број 6: „Најчесто социјалниот ризик кај учениците се појавува поради проблеми во семејството (конфликти помеѓу родителите)“.
- Анкетен прашални број 1, за ученици, прашање број 7: „Најчесто социјалниот ризик кај учениците се појавува поради проблеми во семејството (сиромаштија во семејството)“.

- Анкетен прашални број 1, за ученици, прашање број 8: „Социјален ризик кај учениците многу често се појавува поради влијание на девијантните групи во училиште или пошироко“.
- Анкетен прашални број 2, за ученици, прашање број 23 „Во училиште наставниците имаат евиденција за случувањата надвор од часот и се грижат за учениците“.

Одговорите од прашањата се добиени од страна на учениците и стручниот тим во основните училишта во Скопскиот Регион, Република Македонија.

Во одговорите на прашањата не е вклучено тестирање на варијаблите, туку дистрибуцијата е разгледана во однос на вкупниот број испитаници.

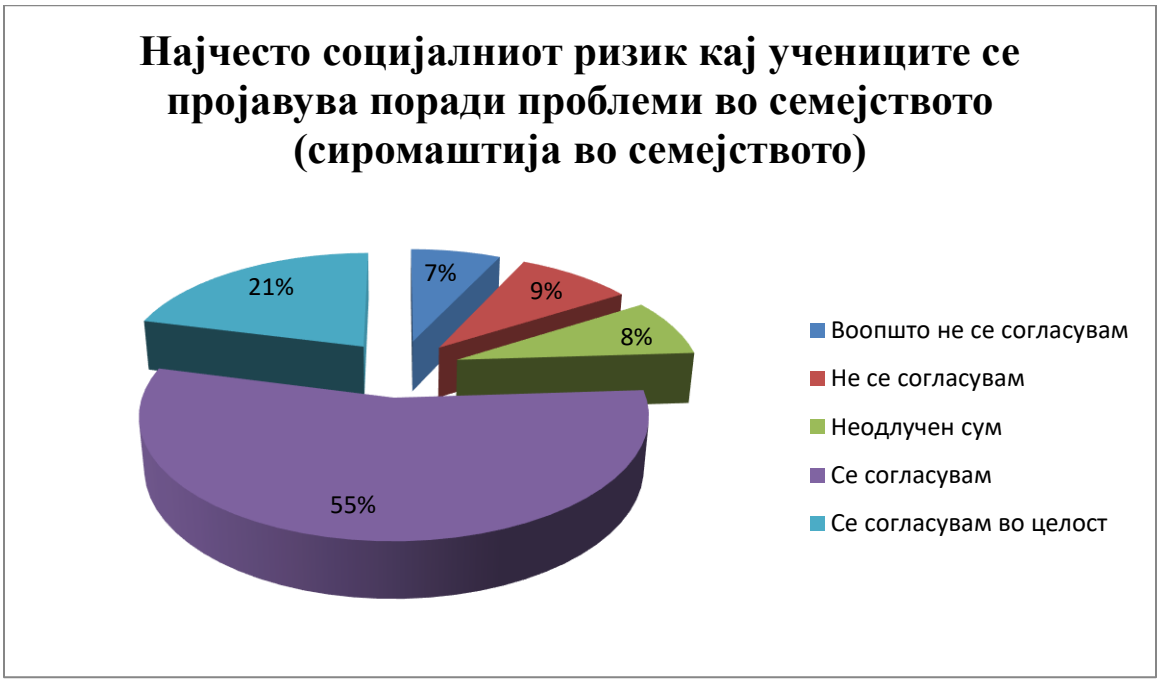
Распределбата на одговорите на прашањето број 6, анкетен прашалник бр. 1: „Најчесто социјалниот ризик кај учениците се појавува поради проблеми во семејството (конфликти помеѓу родителите)“ може да ги видиме во графиконот бр.10.



Графикон бр.10: Проблеми во семејството како причина за социјален ризик на учениците

Според добиените податоци, а на основа на докажување на генералната хипотеза, се увидува дека во основните училишта во Скопскиот Регион во Република Македонија, конфликтната ситуација во семејствата придонесува за појава на социјален ризик кај децата. Следствено, 63% се согласни со ова тврдење (категории: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“), 22% не се согласуваат (категории: „Воопшто не се согласувам“ и „Не се согласувам“) и 15% се неодлучни. Иако процентот на неодлучни и на оние испитаници кои не се согласуваат е помал од останатите кои имаат потврден однос, сепак ова значи дека конфликтите во семејствата претставуваат значителен аспект на настанување на социјален ризик кај учениците.

Распределбата на одговорите на прашањето број 7, анкетен прашалник бр.1: „Најчесто социјалниот ризик кај учениците се појавува поради проблеми во семејството (сиромаштија во семејството)“, може да ги видиме во графиконот бр.11.



Графикон бр.11: Проблеми во семејството (сиромаштија) како причина за социјален ризик на учениците

Распределбата на податоците во графиконот бр.11 има за цел да прикаже дека сиромаштијата во семејството, исто така претставува значителен индикатор за поттикнување на социјален ризик кај учениците. Односно, 76% се согласуваат во целост со констатацијата (категорија: „Се согласувам“ и „Се согласувам во целост“), 8% се неодлучни, додека пак само 16% не се согласуваат (категорија: „Воопшто не се согласувам“ и „Не се согласувам“). Следствено, сиромаштијата во Република Македонија претставува значителен фактор за поттикнување на социјален ризик кај учениците, што е потребно со дополнителни анализи да се разгледа и истражи со цел да се спречи како причина за намалување на успехот и поведението кај учениците.

Распределбата на одговорите на прашањето број 8, анкетен прашалник бр. 1: „Социјален ризик кај учениците многу често се појавува поради влијание на девијантните групи во училиште или пошироко“, може да ги видиме во графиконот бр.12.



Графикон бр.12: Девијантните групи како причина за социјален ризик на учениците

Според добиените податоци во графиконот број 12, се увидува дека девијантното однесување е на многу високо место како фактор за социјален ризик на учениците во Скопскиот Регион во Република Македонија. Според официјалните податоци, 71% од стручниот кадар се согласуваат за улогата на присутноста во девијантните групи за поттикнување на социјалните ризици, понатаму 12% се неодлучни, додека пак, 7% воопшто не се согласуваат. Следствено, потребно е во рамките на општеството да се поттикнуваат едукативни програми кои ќе укажат за ризикот кај младите луѓе при учество во девијантни групи, односно ќе укажат на долгорочните последици во нивниот начин на живот.

Распределбата на одговорите на прашањето број 23, анкетен прашалник бр.2: „Во училиште наставниците имаат евиденција за случувањата надвор од часот и се грижат за учениците“, може да ги видиме во графиконот бр.13.



Графикон бр.13: Евиденција на наставниците за случувањата надвор од часовите и нивната грижа за учениците

Статистичката обработка на прикажаните податоци во графикон бр.13 посочува на особено важна анализа во секојдневнието на детето во рамки на своите училишни активности, каде што всушност и поминува голем дел од денот. Прашањето се однесува на односот кој наставниците го имаат поставено кон децата, односно колкав интерес покажуваат кон начинот на живот на учениците надвор од училницата и училиштето. Според добиените податоци, се увидува неутрална распределба на одговорите, односно 31% од испитаниците сметаат дека прашањето не е точно, 33% сметаат дека тоа е точно и 39% сметаат дека е делумно точно. Следствено, во одредена мера во овие податоци лежи и основата на проблемот на појава на деца во ризик, односно потребно е зголемување на ангажманот на наставниците, со цел да можат да бидат свесни тековно за реалната состојба во која се наоѓаат нивните ученици, и на тој начин заеднички со стручниот тим да реагираат со цел да ги подобрат моменталите услови и да го пренасочат во позитивна насока однесувањето на ученикот.

Со приложената анализа, на основа на обработените податоци во графиконите 10, 11, 12 и 13, се тестира Генералната хипотеза за позитивна, односно на основа на приложеното, се увидува дека социјалните ризици на кои се изложени учениците, негативно влијаат врз успехот и поведението на ученикот.

ЗАКЛУЧОК

Социјализацијата, односно социјалната инклузија на децата во ризик, најдобро се постигнува преку комбинирање на методите, односно работа со поединец, во групи и во локалната заедница.

Според спроведеното истражување, се увидува дека учениците во Република Македонија во одредена мера се изложени на социјален ризик, поттикнат од конфликтните семејства, односно нехармоничниот однос во семејството, понатаму сиромаштијата, односно социо-економскиот статус и учеството во девијантни групи.

За да се подобри реалната состојба, се препорачува примена на заедничка стратегија на територијата на целата држава, прилагодена на реалните можности и состојби. За да се спроведе ефикасна и ефективна политика, потребна е соработка на наставниците со целиот стручен тим во училиштето, со цел континуиран увид во состојбата на учениците и можностите за ресоцијализација на учениците, на кои социјалниот ризик им влијаел за намалување на нивното поведение и успех во училиште.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. „Основи на дефектологија“. Куманово: Македонска ризница, 2007

Ајдуковиќ, М., Радочај, Т. „Право детета на живот у обитељ“, Стручна помоч обитељима с дјецом и надзор над извршавањем родитељске скрби како процес с подршке за успјешно родитељство“, Загреб: УНИЦЕФ, 2008

Alissi, Albert S. „Perspectives on Social Group Work Practice“, Simon and Schuster, 2008

Allen, K. E., G. E., Cowdery, G., E. „The exceptional child: Inclusion in early childhood“. Albany, NY: Delmar, 2004

Allan, J. „Rethinking Inclusive Education – the philosophers of difference in practice“. Springer: Dordrecht. 2010

Bohjalian, Chris, „The double bind: a novel“ (1st ed.). New York, 2007

Baldry, C. A. „Bullying in Schools and Exposure to Domestic Violence“. Child Abuse Neglect, Vol. 27, 2003, 713-732

Balu, J., Abramovitz M. „The dynamics of social welfare policy“. New York, NY: Oxford University Press, 2004

Bryne, B. J. „Bullies And Victims In a School Setting with Reference to some Dublin Schools“. Irish Journal Psychology, Vol. 15, 1994, 574-586.

Blackstock, C., Alderman, J. A., The Untouchable Guardian: The State and Aboriginal Children in the Child Welfare System in Canada. Children without parental care: Qualitative alternatives, Early Childhood Matters, Bernhard van Leer Foundation, 2005

Bower, C. „The case for child-headed households“, Children without parental care: Qualitative alternatives, Early Childhood Matters, Bernhard van Leer Foundation, 2005

Beaumont, C.J. „Dilemmas of peer assistance in a bilingual full inclusion classroom“, Elementary School Journal, 99 (3), 2004

Brake, M. „Sociologija mladinske kulture in mladinskih subkultur“. Ljubljana: Krt, 1994

Brown, J. G., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. „Blended practices for teaching young children in inclusive settings“. Baltimore: Paul H. Brookes, 2005

Barnes, D, Carpenter, J, Bailey, D., „Partnerships with service users in interprofessional education for community mental health: a case study“. Journal of Interprofessional Care, 14, 2000

Biggs, J., „Teaching for Quality Learning at University“, Buckingham, Open University Press, 1999

Burgess, H. „Redesigning the curriculum for Social Work Education: complexity, conformity, chaos, creativity, collaboration?“, Social Work Education 23, 2004

Cooper, Philip. „Social work man“. Leicester: Matador, 2013

Cvijović, B., „Uloga roditelja u ranoj identifikaciji darovitog deteta“, Zbornik 5, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2002

Crisp, B.R., Beddoe, L., „Promoting Health and Well-being in Social Work Education“. Routledge, 2012

Chu, W. C. K., Tsui M., Yan M. „Social work as a moral and political practice“. International Social Work, **52**, 2009

Grandić, R. „Porodična pedagogija“, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2007

Димитријоска, С. „Социјална работа со малолетни сторители на кривични дела“, Скопје: Филозофски факултет, 2009

Дињиќ, В. „Технолошко програмирање рада школског педагога и операционализација његове функције“. Сарајево: Наша школа, 1988

Доневска, М. „Теоретските основи на социјалната работа“, Скопје: Филозофски факултет, 1999

Dmitrović, Petar. „Osnovi pedagogije“. Bjeljina: Mladost, 2008

Desai, Kishwar, „Witness the night“, London: Beautiful Books, 2010
Delshad, Farshid. „Interaction of Religion, Morality and Social Work“. Munich: AVM, 2010

Dunn, Peter., Hanes, Roy., Hardie, Susan., MacDonald, Judy. „Best Practices in Promoting Disability Inclusion Within Canadian Schools of Social Work“. Disability Studies Quarterly, Vol 28, No 1, 2008

EPPI-Centre, SEN Review Group. „What social worker can effectively include children under violence in mainstream classrooms?“. London: University of London, 2004

Erling, A., Hwang, P. „Swedish 10-Year-Old Children's Perceptions and Experiences of Bullying“. Journal of School Violence, Vol. 3, 2004, 33-43

Protecta, Program prekogranicne saradnje Bugarska-Srbija u sklopu IPP, Evropska Unija, 2012

Frith, S. „Zvočni učinki“. Ljubljana: Krt, 1996

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. „Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education“, International Journal of Inclusive Education, 13 (2), 2009

Filler, J., Xu, Y. „Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices“. Childhood Education, 83(2), 2006

Fox, A. M. „How to crip the undergraduate classroom: Lessons from performance, pedagogy, and possibility“. Journal of Postsecondary Education and Disability, 23(1), 2010

Glover-Graf, N. M., & Janikowski, T. P. „Career selection and use of accommodations by students with disabilities in rehabilitation education programs“. Rehabilitation Counseling Bulletin, 44(4), 2001

Gray, M., Coates J., Yellow Bird M. „Indigenous social work around the world: Towards culturally relevant education and practice“. Burlington, VT: Ashgate, 2008

Хов, Д. „Увод у теорију социјалног рада“, Београд, 1997

Hammersley, M. „On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: a 'narrative' response to Evans & Benefield“. British Educational Research Journal, 27 (5), 2001

Huff, Dan. „Chapter I. Scientific Philanthropy (1860-1900)". The Social Work History Station. Boise State University, 2008

Husock, H., "Bringing back the settlement house". Public Welfare, 51(4), 1993

Howe, D. „Uvod u teoriju socijalnog rada“. Beograd: Naučno-istraživački centar za socijalni rad i socijalnu politiku, 2003

Jurman, B. „Djelovanje školske savjetodavne službe u odgojno obrazovnim ustanovama“. Zagreb: Propisi –Praksa, 1985, стр. 25-29

Johnson, G. „A very famous social worker. Bloomington“, IN: iUniverse Inc., 2010

Juric, V. „Metogika rada skolskog pedagoga“. Zagreb: Skolska knjiga, 1989

Михајловски, В. „Најчести педагошко – психолошки проблеми кај училишните деца“. Скопје: Просветно дело, 1993

Miloševič, A.V., M. Poštrak. „Uvod v socialno delo“, Ljubljana: Študentska založba, 2003

Marcus, F.R. „Aggression and violence in adolescence“. Cambridge: Cambridge University Press, 2007

Mirović, Dragutin. „Sociologija obrazovanja“. Bijelina: авторско издание

McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V., & Heck, R. „Co-teacher relationship and program quality implications for preparing teachers for inclusive preschool settings“. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(2), 2001

Milovanović, Vidan. „Obrazovanje I društvo“. Beograd: Radnička štampa, 1985

Mead, G.H. „Mind, self and society“. Chicago: Chicago University Press, 1934

MacLure, M. „Clarity bordering on stupidity: where’s the quality in systematic review?“, Journal of Education Policy, 20(4), 2005

Mesec, B. „Neskončna ali samo dolga pot do celovitega sistema izobraževanja za socialno delo?“. Socialno delo, 35 (5), 1996
Mandič, P., Vilatijević, M. „Programiranje rada u školi“. Novi Sad, 1983

Mercer, S. H., De Rosier, M. „Snominations and Socialization of Internalizing Problems in Middle Childhood“. Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 29, 2010, 1032-1059

Milošević, N., „Porodica i porodično vaspitanje, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja“, br. 32 Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2000

Milošević, N. „Prepričavanje kao sredstvo za podsticanje kulture govora u školi, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja“, br. 33 (362–376). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2001

Milošević, N. „Dva jezička koda: porodični i školski, naučni skup Ka novoj školi: pedagoška istraživanja i školska praksa“. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2001

Norwich, B. &Lewis, A. „Mapping a pedagogy for SEN“. British Educational Research Journal, 27, 2010

Nind, M. „Conducting systematic review in education: a reflexive narrative“, London Review of Education, 4 (2), 2006

Пејн, М. „Савремена теорија социјалног рада“, Бања Лука:Комесграфика, 2001

Петковски, К. и Алексова, М. „Водење на динамично училиште“, Скопје: Биро за развој на образованието, 2004

Петровић, Д., Седмак, Т. „Методе групног социјалног рада“, Београд: Линеа, 1997

Попов, А. „Педагогика“, Неофит Рилски, Благоевград, 2000

Parsons, T. „The system of modern societies. Englewood Cliffs“, NJ: Prentice Hall, 1971

Poštrak, M. „Kje so subkulture danes?“, Socialno delo, 33 (1-4), 1997

Payne, M. „Savremena teorija socijalnog rada“, Banja Luka: Filozofski fakultet univerziteta
u Banjoj Luci, 2001

Радовановић, Ј. „Насиље у поордици“, Подгорица: Нови Дан, 2003

Sharples, A., Galvin, K., Holloway, I. and Brown, K. „The impact of training: an evaluation of an ‘introduction to management’ course for social services staff“. Learning in Health and Social Care, 2, 2003

Stritih, B. „Pogled na socialno delo v sedanjosti za prihodnost“, Socialno delo, 35 (5), 1996, 385-394

Saloviita, T. „Erityisopetus ja inkluusio“ [‘Special education and inclusion’], Kasvatus [Education], 37 (4), 2006

Thomas G, Loxley A. „Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion“. Buckingham: Open University Press. 2001

Тодорова, Е. „Реална помош“, Софија: Албатрос, 1999

Tolfree, D. „Facing the Crisis: Supporting Children through Positive Care Options“. Save the Children First Resort Series: Creating Positive Options for Children, 2005

Ule, M. i et al. „Prosti čas mladih v Ljubljani: analiza rizičnih marginalnih skupin, Zaključno raziskovalno poročilo“. Ljubljana: Center za socialno psihologijo, 1999

Ule, M. et al. „Socialna ranljivost mladih“. Šentilj: Založba Aristej, zbirka Juventa, 2000

Видановић, И. „Речник социјалног рада“. Авторско издание, Београд, 2006

Вргач, Х. „Актуелна питања рада стручних сурадника у развојно-педагошким службама“. Образование и рад, 83, 1987

Winter, E. C. „Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms“. Support for Learning, 21 (2), 2006

Wilson, G. „Social Group Work Theory and Practice“, National Conference of Social Work, Missouri, 1996

Vidanović, I. „Rečnik socijalnog rada“. Beograd: авторско издание, 2006

Vidanović, I. „Terapijski modeli socijalnog rada“. Beograd: Tiro-erc, 2003

Закон за социјална заштита, Службен Весник на РМ, бр. 79, 24.06.2009

ПРИЛОГ 1

Прилог бр.1

Училиште:_____ Датум:_____

БИОГРАФСКИ ПОДАТОЦИ

Инструкции: Заокружете/обојте го тврдењето коешто се однесува на Вас

1.Пол

машки	женски

2. Возраст

од 18 до 29 години	од 30 до 49 години	50 години и повеќе

3. Етничка припадност

Македонец	Албанец	Турчин	Ром	Друго

3. Степен на образование

средно	високо	магистер	доктор на науки

5. Вкупен работен стаж

до 5 години	од 5 до 10 години	од 11 до 20 години	над 20 години

Прилог бр. 2

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК БРОЈ 1		
За оценување на стручноста и компетентноста на стручниот тим при справување **со учениците со социјален ризик во семејството или училиштето** Во табелата, за секои тврдење, заокружете го бројот во полето, според Вашето сопствено мислење. За веродостојност на истражувањето, бележете ги Вашите првични впечатоци. Легенда: 1⇨.....воопшто не се согласувам, 2⇨.....не се согласувам 3⇨.....неодлучен сум 4⇨.....се согласувам 5⇨.....се согласувам во целост		
1	Работните задачи коишто ги остварувам се во согласност со моите способности	**1 2 3 4 5**
2	Имам јасен увид во моите работни обврски, односно целосен видик во обемот на работа	**1 2 3 4 5**
3	Комуникацијата и соработката со учениците е секогаш на пројавена иницијатива од нивна страна	**1 2 3 4 5**
4	Кога одреден ученик ќе пројави семеен или училишен проблем, веднаш реагирам на начин кој ќе овозможи истиот да биде решен без дополнителни последици, односно одраз на успехот на ученикот	**1 2 3 4 5**
5	Од досегашното мое искуство, децата во ризик пројавуваат послаб успех во училиште отколку останатите соученици	**1 2 3 4 5**
6	Најчесто социјалниот ризик кај учениците се пројавува поради проблеми во семејството (конфликти помеѓу родителите)	**1 2 3 4 5**
7	Најчесто социјалниот ризик кај учениците се пројавува поради проблеми во семејството (сиромаштија во семејството)	**1 2 3 4 5**
8	Социјален ризик кај учениците многу често се појавува поради	

	влијание на девијантните групи во училиште или пошироко	**1 2 3 4 5**
9	Со учениците работам на основа на подготвен план според тековниот проблем кој го имаат	**1 2 3 4 5**
10	Покрај методот на индивудуална работа, со учениците во ризик работам и групно	**1 2 3 4 5**
11	Со учениците во ризик честопати работам и на ниво на локалната заедница со цел да се инцира на одредена проблематика којашто почесто се појавува во подрачјето и да се пронајде соодветно решение	**1 2 3 4 5**
12	Соработката помеѓу колегите во стручниот тим е на високо ниво во однос на споделување на искуство при работа со ученици во социјален ризик	**1 2 3 4 5**
13	Постојат многу малку разработени техники за социјализирање на децата во ризик	**1 2 3 4 5**
14	Учениците не се чувствуваат пријатно да разговараат за своите проблеми, при што уште повеќе се отежнува постапката за пружање помош на истите	**1 2 3 4 5**
15	Училиштето располага со соодветна техничка помош за анимирање на ученикот кој има проблеми во својата семејна или училишна средина	**1 2 3 4 5**
16	Стручниот кадар е спремен да излезе во пресрет на сите проблеми со кои се соочуваат учениците на највисоко ниво	**1 2 3 4 5**

Ве молам одговорете на следните прашања со заокружување или дополнување на точниот одговор.

17. Во последните 5 години сум работел со ____ ученици во ризик.

18. Најчесто учениците во ризик се соочувале со следните проблеми:

а) Деца напуштени од родителите;

б) Деца кои потекнуваат од семејства со економски проблеми;

в) Деца кои потекнуваат со семејства со чести конфликти помеѓу родителите

г) Деца под влијание на девијантни друштва од училишните врсници или пошироко;

19. Етничката припадност на учениците во ризик со кои имам работено најчесто е следната:

а) Македонец

б) Албанец

в) Турчин

г) Србин

д) Ром

ѓ) Друго

20. Брачниот статус на родителите на учениците во ризик со кои што имам работено најчесто бил:

а) во брак

б) разведени

г) во заедница без брачен статус

21. Степенот на образование на родителите на учениците во ризик со кои имам соработувано најчесто е со завршено:

а) Основно образование

б) Средно образование

в) Факултет

г) Магистер и понатаму

22. Во однос на техниките за работа кои се употребени при работа со учениците во ризик, најчесто применувани од моја страна се следните:
_____
_____
_____.

23. Дали после работата со учениците во ризик сте забележале одредени промени:

а) Да (дополнете какви)
_____
_____
_____

б) Не

ВИ БЛАГОДАРИМЕ ЗА ВАШЕТО ЦЕНЕТО ВРЕМЕ!

ПРИЛОГ 2

ПРАШАЛНИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ

Училиште:_____

Датум:_____

Одделение_____

Овој прашалник е составен од прашања што се однесуваат на твојот живот во училиштето и семејството. Покрај секое прашање понудени се повеќе одговори. Покрај секој одговор, се наоѓа квадратче. На пример вака:

1.	Како ти се допаѓа во училиште?	□ Воопшто не ми се допаѓа во училиштето □ Не ми се допаѓа во училиште □ Нити ми се допаѓа, ниту не ми се допаѓа □ Ми се допаѓа во училиште □ Многу ми се допаѓа во училиште

Одговори на прашањата пишувајќи X во квадратчето покрај одговорот кој најдобро ги опишува твоите чувства во врска со училиштето и семејството.

Повеќето прашања се поврзани со **твојот живот во училиштето и во семејството во последните месеци и повеќе, што значи од почетокот на училишната година до сега**. Следствено, додека одговараш на прашањата, замисли како ти било во училиштето и семејството во изминатиот период, а не за тоа **како ти е само во моментот.**

Сега можеш да одговориш на следното прашање:

2	Дали си ученичка или ученик?	□ Ученичка □ Ученик

3	Колку години имаш?	□ 9-10 □ 11-12 □ 13-14

4	Што си по националност?	□ Македонец □ Албанец □ Турчин □ Србин □ Ром □ Друго

5	Колку блиски пријатели имаш во твоето одделение?	□ Немам □ Имам 1 близок пријател во одделението □ Имам 2-3 блиски пријатели во одделението □ Имам 4-6 блиски пријатели во одделението □ Имам 6 или повеќе блиски пријатели во одделението

Те замолуваме да одговориш на сите наведени прашања.

6	Родителите ми помагаат секогаш кога имам некаков проблем, за сè можам слободно да зборувам со нив?	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно
7	Можам слободно да зборувам со моите родители за сè.	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно

8	Дали некој член на твоето семејство насилно се однесува кон тебе?	□ Не е извршено воопшто насилство врз мене во семејството □ Не е извршено насилство врз мене во последните неколку месеци □ Се случило еднаш или два пати □ 2-3 пати месечно □ Еднаш неделно □ Неколку пати неделно
9	Родителите ме исклучуваат	□ Тоа е целосно точно

	од нивниот начин на живот, секој ги извршува своите работи но за мене немаат воопшто време	□ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно
10	Во домашни услови воопшто немам можности да пишувам домашно и да се подготвам за училиште	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно
11	Во домашни услови воопшто немам можности да пишувам домашно и да се подготвам за училиште бидејќи родителите постојано се караат меѓусебно, а потоа и со мене	□ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно □ еднаш неделно □ неколку пати неделно
12	Слабиот успех во училиште се должи на тоа што не можам да се сконцентрирам на учењето поради проблемите во семејството	□ Воопшто не се согласувам □ Не се согласувам □ Неодлучен сум □ Се согласувам □ Се согласувам во целост
13	Слабиот успех во училиште се должи на тоа што немам целосна љубов и грижа во семејството	□ Воопшто не се согласувам □ Не се согласувам □ Неодлучен сум □ Се согласувам □ Се согласувам во целост
14	Бидејќи не ми се допаѓа домашната средина поради чести кавги и конфликти со родителите честопати бегам од дома?	□ Тоа не се случило воопшто □ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно

		□ еднаш неделно □ неколку пати неделно
15	Честопати консумирам алкохол и наркотични средства	□ Тоа не се случило воопшто □ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно □ еднаш неделно □ неколку пати неделно
16	Честопати консумирам алкохол и цигари	□ Тоа не се случило воопшто □ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно □ еднаш неделно □ неколку пати неделно
17	Социјалниот работник во училиште ми помага да се справам со проблемите во семејството и да се сконцентрирам на учењето	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно □ Немам потреба од контакт со социјален работник
18	Со социјалниот работник работиме најчесто:	□ Индивидуално □ Во тим □ Во поширока група, на локално ниво □ Немам потреба од контакт со социјален работник

СОЦИЈАЛЕН РИЗИК ВО УЧИЛИШТЕТО

19	Учениците ме нарекуваат со погрдни имиња, постојано ми коментираат и ме вознемируваат	□ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно □ еднаш неделно □ неколку пати неделно
20	Слабиот успех во училиште се должи на тоа што учениците постојано ме вознемируваат за мојот изглед, или пак за други работи	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно
21	Во кое одделение (одделенија) се наоѓа ученикот или учениците кои кон тебе се однесуваат несоодветно и ти попречуваат во престојот на училиште?	□ Над мене никој не влијае и не ми го попоречува престојот во училиште □ Во моето одделение □ Во друго одделение (од истата година) □ Во повисоките одделенија □ Во пониските одделенија □ Во различни повисоки одделенија
22	Колку ученици (ученички) кон тебе се однесуваат непристојно и ти го попречуваат престојот во училиште?	□ Над мене никој не влијае и не ми го попоречува престојот во училиште □ Главно еден ученик □ Група од 2-3 ученика (ученички) □ Група од 4-9 ученици (ученички) □ Група од повеќе од 10 ученици (ученички) □ Неколку ученици и ученички или неколку групи на ученици и ученички

23	Во училиште наставниците имаат евиденција за случувањата надвор од часот и се грижат за учениците?	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно
24	Бидејќи не ми се допаѓа училишната средина поради лошите пријателства, честопати бегам од училиште?	□ Тоа не се случило во последните неколку месеци □ Се случило 1-2 пати □ 2-3 пати месечно □ Еднаш неделно □ Неколку пати неделно

25	Дали на некого имаш споменато дека имаш проблеми со соученици во училиште?	□ Немам проблеми со соученици во училиште □ Имам спомената на класниот наставник □ Имам споменато на социјалниот работник во училиштето □ Немам на никого споменато

26	После иницираниот проблем, дали социјалниот работник понудил план за работа со тебе (за оние кои одговориле потврдно на прашање бр. 23)	□ Да, со социјалниот работник работам индивидуално □ Да, понекогаш со социјалниот работник работиме групно □ Да , со социјалниот работник работиме во помоголеми групи на деца со слични проблеми на ниво на локална заедница □ Да, социјалниот работник ги комбинира трите методи на работа (индивидуално, групно и на ниво

		на локална заедница) □ Не, социјалниот работник нема иницирано никаков план за работа со мене
27	Социјалниот работник подготвува програма специфична на моите проблеми при што ми помага за полесно да ги премостам истите и да продолжам понатаму	□ Тоа е целосно точно □ Тоа е делумно точно □ Тоа не е точно

Ти благодариме за издвоеното време за пополнување на овој прашалник ☺