APPLE
eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of schooL Education

APPLE
платформа за навремено детектирање и спречување на младите предвремено да го напуштат образовниот процес

Водич за едукатори

Аутпут број 2

Април, 2021

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Партнери

Canary Wharf Consulting - ОК
КМОР - Грција
FyG Consultores - Шпанија
CPIP - Романија
Aproximar - Португалија
КМОР - Македонија

Автор

Aproximar - Cooperativa de Solidariedade Social CRL

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Содржина

Содржина....5
Вовед: Проектот APPLE....5
Коисеглавнитеактивностинапроектот?....5
Целта на овој водич....6
1. Контекст на предвременото напуштање на училиштето....6
1.1. Какодагодефинирамепредвременотонапуштањенаучилиштето?....7
1.2. Предвремено напуштање на училиштето низ ЕУ....7
1.3. Партнерскиземји....9
Обединето Кралство....9
Грција....10
Шпанија....11
Романија....11
Португалија....12
Македонија....12
2. Вежба за профилирање....13
2.1. Профили на млади лица под ризик од предвремено напуштање на училиштето....13
2.2. Како да го создадам профилот во мојата учили ца?....15
3. Проценувањенаризикотодпредвременонапуштањенаучилиштето....17
3.1. Двигатели на предвременото напуштање на училиштето....17

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Образовни фактори.....19
Лични фактори.....28
Семејно влијание.....37
Фактори на заедницата и општествени фактори.....39
4. Креирање на решенија.....42
4.1. Учење кое се темели врз решавање проблеми.....43
4.2. Давање повратна информација.....46
4.3. Заедничко учење и кооперативно учење.....49
4.4. Развивање на автономни ученици.....53
4.5. Комуницирајте асертивно.....55
4.6. Унапредување на позитивните односи во рамките на училницата.....58
4.7. Практикување на демократија во училницата.....61
4.8. Ресторативни практики за справување со проблематичното однесување.....64
4.9. Фокусирање на социо-емотивниот развој.....73
5. Совети како да им го направите училиштето привлечно на младите.....81
Референции.....84

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Вовед: Проектот APPLE

Предвременото напуштање на училиштето останува предизвик за многу земји членки на ЕУ и покрај тоа што има значителен развој во однос на училишната интеграција на младите лица од ранливо потекло. Потребата за спроведување на проектот APPLE произлезе од високото ниво на осип на ученици во земјите членки на ЕУ и другите поврзани земји. Според податоците објавени од Евростат, 10.6% од младите лица (18-24 години) во ЕУ во 2017 година не го завршиле средното образование поради разни општествени, економски и семејни причини.

APPLE цели кон справување со проблемот со предвременото напуштање на училиштето преку развивање на иновативен водич за едукаторите, како и платформа за навремено предупредување, со што ќе им се овозможи да ги идентификуваат младите лица под ризик од предвремено напуштање на училиштето и да преземат превентивни дејства против предвременото напуштање на училиштето.

APPLE цели кон:

- развивање на водич за едукаторите како и интернет платформа, која би содржела клучни материјали (како трудови за истражување, практики засновани на факти/ искуства, алатки и др.),
- овозможување на едукаторите да применуваат иновативни педагошки методи и полесно да го идентификуваат ризикот од предвремено напуштање на училиштето,
- идентификување начини за спречување на предвременото напуштање на училиштето како и потребните реформи на политичко и институционално ниво и
-мподигање на свеста кај образовната заедница во однос на важноста на спречувањето на предвременото напуштање на училиштето.

Кои се главните активности на проектот?

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Преку развивање на водич за едукаторите и интернет платформа за предупредување, која ќе содржи клучни материјали и алатки, APPLE има за цел на едукаторите, училиштата, образовните организации и властите да им ги даде неопходните алатки за препознавање на младите лица кои се под ризик од предвремено напуштање на училиштето и негово спречување. Навременото препознавање на децата и младите под ризик од предвремено напуштање на училиштето ќе им овозможи на едукаторите да преземат дејства и да го намалат ризикот од предвремено напуштање на училиштето.

За повеќе информации за проектот посетете ја следнава страна: https://www.appleproject.eu/

Целта на овој водич

Овој водич е наменет да биде корисна алатка за едукаторите, училишните одбори, како и креаторите на политиките со насочување на вниманието кон феноменот на предвремено напуштање на училиштето, фокусирање на профилите на младите под ризик, како и кон двигателите на предвременото напуштање на училиштето, на претпазлив начин, како и на начин кој ќе им го направи образованието привлечно на младите лица.

1. Контекст на предвременото напуштање на училиштето

1.1. Како да го дефинираме предвременото напуштање на училиштето?

Според Поимникот на Евростат, **лицето кое предвремено ги напушта училиштето и образовниот процес** што претходно се нарекуваше лице кое предвремено го напушта училиштето, е лице на возраст од 18 до 24 години кое завршило, во најдобар случај, најнизок степен на средно образование, но не продолжило со последователно образование или обука. Индикаторот „лицето кое предвремено ги напушта училиштето и образовниот процес “ се изразува како процент на лица на возраст од 18 до 24 со такви критериуми од целокупното население на возраст од 18 до 24 години.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

1.2. Предвремено напуштање на училиштето низ ЕУ

Правото на образование на децата и младите придонесува кон нивниот целокупен развој и како резултат на тоа ги поставува темелите на подоцнежниот успех во животот во однос на вработувањето, социјалната интеграција, здравјето и добросостојбата. Образованието и обуката имаат потенцијал да одиграат клучна улога во справувањето со негативните ефекти од сиромаштијата и социјалната исклученост. Затоа, Европската Унија (ЕУ) промовира политики кои целат кон тоа сите млади лица да имаат пристап до и придобивки од висококвалитетни образование и обука. Секоја земја членка на ЕУ е одговорна за својот систем за едукација и обуки, додека улогата на ЕУ се состои во координирање и поддршка на дејствата на земјите членки, како и справување со заедничките предизвици. Со тоа, ЕУ нуди форум за размена на најдобрите практики собирање и споделување информации и статистички податоци, при давањето совет и поддршка за реформи во образованието и политиките за обуки.

Предвременото напуштање на училиштето е препрека за економскиот раст и вработувањето. Тоа ги попречува продуктивноста и конкурентноста, а ги зголемува сиромаштијата и социјалната исклученост. Со својата намалена работна сила, Европа мора целосно да ги искористи своите човечки ресурси. На младите лица кои предвремено го напуштаат образовниот процес и обука им недостигаат вештини и квалификации. Тие се соочуваат со зголемен ризик од невработеност, социјална исклученост и сиромаштија.

Стратегијата Европа 2020 има за цел да ја намали сиромаштијата кај лицата на возраст од 18 до 24 кои предвремено го напуштиле образовниот и обучувачки процес на под 10%. Во 2016 година имаше повеќе од 4 милиони лица кои предвремено го напуштиле училиштето низ Европа. Само околу 45% од нив се вработени.

Младите лица со мигрантско потекло се соочуваат со зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето. Ризикот е особено висок за ромските и другите малцински групи кои се во неповолна позиција. Неодамнешниот пораст на приливот на бегалци и мигранти го зголеми предизвикот поврзан со интеграцијата на учениците со мигрантско потекло, а исто така и предизвикот поврзан со

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

стекнувањето на вештини и компетенции кај овие деца.

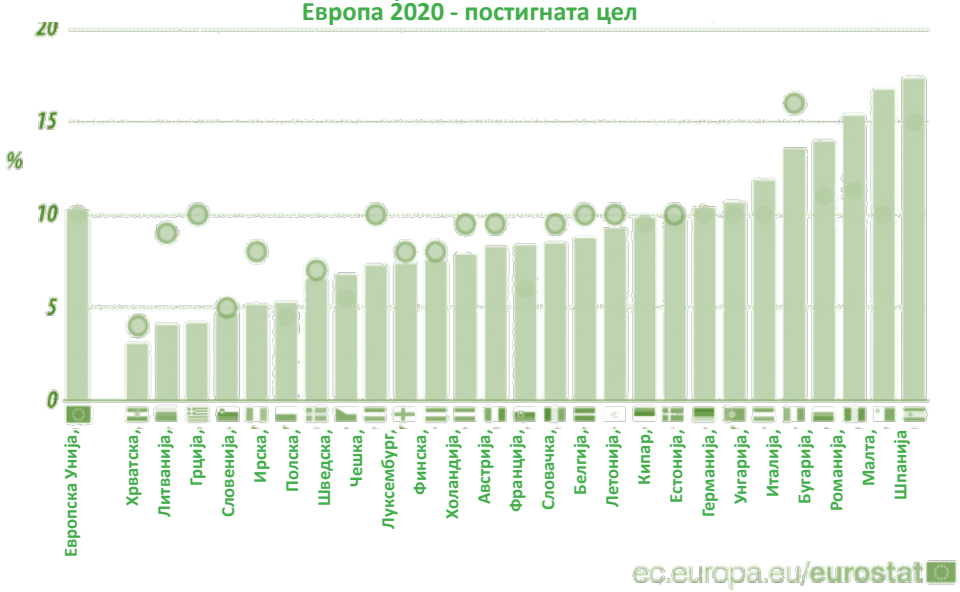
Препораката од Советот на Европската Унија од 2011 година во врска со политиките за намалување на предвременото напуштање на училиштето предлага дека земјите членки применуваат меѓусекторски пристапи во однос на политиките. Тие би требало да се фокусираат, на сите нивоа на образованието, на мерки за превенција и интервенција, како и мерки за „компензација“ и повторно ангажирање на учениците кои предвремено го напуштиле училиштето.

Препораката за младинска гаранција на Советот од 2013 година ги обврзува земјите членки да им овозможат на сите лица на возраст од 25 години квалитетна понуда за вработување, обука, пракса или учење занает во рок од 4 месеци по напуштањето на образовниот процес или останување без работа. Со оваа препорака на земјите членки им се препорачува да им понудат можности за образование и обука на младите лица кои немаат доволно квалификации.

Европската Комисија ја започна „Агендата за нови вештини на Европа“ во јуни 2016 година. Со ова се дава контекст за иницијативата „Патека на вештините“ донесена од страна на Европскиот Совет на ЕУ во декември 2016 година. Подоцнежните препораки препорачуваат земјите членки да им дадат на лицата, на возраст од и над 25 години, флексибилни насоки за стекнување вештини и можности за повторно воведување во образовниот систем и за стекнување квалификации еднакви на вишо образование. Ова може да вклучува признавање и валидација на неформалното учење, на пример вештини стекнати на работа.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Лица кои предвремено го напушиле образовниот и обучувачки процес во ЕУ (во 2019 година 9% од лицата на возраст од 18 до 24 години завршиле најмногу најнизок степен на нижо средно училиште и не продолжиле со понатамошно образование или обука
Европа 2020 - цел
Европа 2020 - постигната цел



Слика 1 - Лица кои предвремено ги напуштаат училиштето и образовниот процес во ЕУ (Source: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg

1.3. Партнерски земји

Обединето Кралство

Во Обединетото Кралство, предвременото напуштање на училиштето се класифицира како некој кој предвремено го напушта училиштето или факултетот без да го заврши образовниот процес или да се префрли во друга образовна институција. Предвременото напуштање на училиштето не е дозволено. Посетувањето на настава е задолжително до возраст од 16 години (финални испити за стекнување диплома за средно образование) и учениците мора да бидат во некоја форма на образовен процес или процес на обука (или постојано или привремено) до возраст од 18 години. Одредниците за предвремено напуштање на училиштето

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

се поставени само за институциите за високо образование и се под надзор на Советот за финансирање на високото образование на Англија (СФВОА), Советот за финансирање на високото образование на Велс (СФВОВ) и Советот за финансирање на Шкотска (СФС). Стапките на предвременото напуштање на училиштето честопати се фактор за оценување на рангирањето на универзитетите на ОК на ранг табелите. Во ноември 2014 година, извештајот на Институтот за фискални студии откри дека за учениците од посиромашни семејства има 8.4 процентуални поени повеќе, со што се зголемува веројатноста дека тие ќе го напуштат високото образование во првите две години од додипломските студии одошто кај лицата кои потекнуваат од најбогатите семејства. За нив има исто така 22.9 процентуални поени со кои се намалува веројатноста да стекнат 2.1 или прва диплома. За учениците кои одат на истите студии и дошле на факултет со слични оцени, разликата опаднала, но сепак останала значителна. Во извештајот се заклучува дека треба да се направи повеќе за да се подигнат нивоата на задржување на посиромашните ученици пред нивното пристигнување на универзитет и да им се обезбеди дополнителна поддршка на универзитет.

Грција

Според извештајот за предвремено напуштање на училиштето на ЕЗ (2018) во сите образовни нивоа, во Грција, учениците кои се родени во странство, имаат тенденција за пониски стапки на за предвремено напуштање на училиштето во споредба со учениците родени во матичната земја (35.7% во споредба со 7.5% лица кои предвремено го напуштаат училиштето). Стапките на за предвремено напуштање на училиштето во средното образование се пониски во урбаните области одошто во предградијата и руралните средини. Момчињата во ниското си општото повисоко средно образование, и во стручно образование, низ сите географски области имаат повисоки стапки на предвремено напуштање на училиштето во споредба со девојчињата (Грчки институт за педагогија, 2006 год). Во целина, највисоките стапки на предвремено напуштање на училиштето се појавуваат во региони со посебни општествено- економски карактеристики, на пр. со големи групи на население за кои има поголема веројатност предвремено да го напуштат училиштето, како што се учениците Роми и учениците мигранти, како

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

и учениците од руралните предели (Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2018; Rousseas Vretakou/Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Шпанија

Врз основа на Анкетата за економски активното население, предвременото напуштање на образовниот процес и обуката го опфаќа процентот на лица на возраст од 18 до 24 години кои не ја завршиле втората фаза од средното образование и обука четири недели пред интервјуто. Нивното највисоко ниво на образование е нивото (0-2) на Национален центар за образование на далечина-2014 и тие не добиле дополнително образование или обука. Во 2018 година во Шпанија, стапките на предвремено напуштање на образованието и обуката достигнале 21.7% за мажи и 14.0% за жени. Стапката на предвремено напуштање на училиштето и обуката секогаш била повисока кај мажите. Во последните години, оваа бројка опаднала, со вредност од 24.0% за мажи во 2015 година, 22.7% во 2016 година и 21.8% во 2017 година. За жени оваа вредност достигна 15.8% во 2015 година, 15.1% во 2016 година и 14.5% во 2017 година.

Романија

Во Романија предвременото напуштање на училиштето останува феномен со високи стапки, кој има реперкусии по пазарот на трудот и економијата. Во 2018 година, стапката на лица кои предвремено го напуштиле образовниот процес и процесот на обука (старосна група 18-24) се намалил во две последователни години на 16.4%. Иако е доста под највисоката вредност од 19.1% во 2016 година, стапката останува една од највисоките во ЕУ (просек на ЕУ: 10.6%). Затоа, мала е веројатноста да се достигне националната целна вредност од 11.3% до 2020 година. Предвременото напуштање на училиштето упорно продолжува поради комбинација од неколку фактори, вклучително и општествено- економските аспекти и пропусти во обезбедувањето на квалитетно образование. Во руралните области- каде што сиромаштијата е највисока, а квалитетот на образованието има тенденција да биде понизок- едно од четири лица на возраст од 18 до 24 години предвремено го напушта училиштето. Спротивно на тоа, стапката е 15% во помалите градови, а 4.2% во поголемите.

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Освен општествено- економското потекло, финансиските предизвици влијаат врз Ромите и учениците од руралните области, кои имаат тенденција за пониски образовни исходи. Процентот на деца Роми кои посетуваат градинка е помал од половина од националниот просек. Земајќи ги предвид овие предизвици, повикот од препораките специфични за секоја држава на Европскиот семестар 2019 година за Романија да ги подобри квалитетот и инклузијата во образованието, се однесува особено на Ромите и другите групи во неповолна состојба (Совет на Европска Унија, 2019 година).

Португалија

Бројот на млади лица кои предвремено го напуштиле процесот на образование и обука во Португалија се намалил од 12.6% (во 2017 година) на 11.8% (во 2018 година), со што му се приближува на просекот во ЕУ (10.6%). Предвременото напуштање на образовниот процес во Португалија е сега близу просекот на ЕУ, иако има значителни разлики. Во 2017 година, повеќе од една третина од португалските ученици кои започнале да одат во средно училиште не завршил за пет години (при што стандардот е три години) и предвремено го напуштиле училиштето без да стекнат диплома за завршено задолжително средно образование (ОЕЦД, 2017). Сепак во 2019 година, стапката на предвремено напуштање на училиштето го достигна најниското процент. Според податоците кои пред кратко време беа објавени од страна на Националниот институт за статистика (НИС), во Португалија стапката на предвремено напуштање на училиштето изнесуваше 10.6% (10.1% на континентот). Во однос на полот, податоците на НИС покажуваат дека има разлика помеѓу стапката за момчиња и девојчиња: 14.7% за машки и 8.7% за женски. Исто така има и значителни регионални разлики: 28.3% во автономниот регион на Азурниот Брег и 11.2% на континентот (НИС, 2019 година). Истиот извор покажува дека главната возраст за предвремено напуштање на училиштето (или напуштање на друг процес на образование со училиштен еквивалент) е 17 години.

Македонија

На национално ниво согласно Државниот завод за статистика укажува дека во основните училишта, на почетокот на учебната 2019/2020 година, бројот на учениците во редовните основни училишта изнесува 187 240, што претставува намалување за 0.5 % во однос на претходната учебна година. Додека, бројот на учениците во редовните средни училишта, на почетокот на учебната 2019/2020 година, изнесува 69 980, што претставува намалување за 2.3 % во однос на претходната учебна година. Според извештајот спроведен од Народниот правобранител во 2016 година од вкупниот број на вклучени ученици со попреченост во основното образование на ниво на град Скопје во вкупна бројка од 2333 ученици, 175 се осипани од образовниот процес. Кај учениците Роми, се идентификуваше повисока стапка на премин од основно во средно образование, односно само 70 до 75% од учениците што го завршиле основното преминале во средно образование. Преостанатите 25 до 30% од учениците не го завршуваат средното образование. Во меѓувреме, во средното образование, податоците покажуваат дека во 2013/2014 процентот на осип бил 16% да се зголемува се до учебната 2015/2016 каде процентот изнесува 23%. Според анализите, најголемите бројки на предвремено напуштање на училиштето настануваат кај ромското население.

2. Вежба за профилирање

2.1. Профили на млади лица под ризик од предвремено напуштање на училиштето

Една од главните активности на проектот, како што е споменато погоре, како и дел од аутпутот број 2 беше да се создаде профил на учениците кои се под ризик од предвремено напуштање на училиштето во партнерските земји. Главната цел на создавањето на профилот е да се обезбеди **широка перспектива за тоа „кои се овие ученици?“ и да им се даде поддршка на учениците за да разберат како овој феномен доминира на национално и европско ниво.**

За да се креира ваков профил, на национално ниво, секој од партнерите се служи со информациите собрани преку аутпотот број 1 (Семинари за градење капацитет кај едукаторите) кој се основа конкретно на резултатите добиени за време на прегледот на националната литература (истражување со помош на веќе постојни информации) како и резултатите добиени од прашалниците кои беа одговорени од страна на засегнатите

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

страни и едукаторите во шесте партнерски земји.

Профилот на млади под ризик од предвремено напуштање на училиштето кој беше развиен имаше за цел да се примени пристап **чекор по чекор** со употреба на заедничките насоки опишани подолу кои може да послужат како основа за создавање на профил по мерка за вашето одделение или училиште.

Чекор 1. Анализата на националните извештаи што се фокусира на корисни информации собрани за време на интервјуата со едукаторите и засегнатите страни и квалитативните резултати добиени во прашалниците кои ги одговорија едукаторите и засегнатите страни кои се релевантни за профилите на ученици под ризик од предвремено напуштање на училиштето.

Чекор 2. Анализа на информациите собрани за време на прегледот на литературата (истражување со веќе постојни информации) спроведено за Националните извештаи (IO1) за да се разберат статистичките податоци во однос на предвременото напуштање на училиштето како и емпириски докази за состојбата со предвременото напуштање на училиштето на национално ниво.

Чекор 3. Споредување на информациите во однос на сличностите и разликите и здружувањето на податоците добиени и од истражувањето со веќе постојни податоци и во интервјуата и прашалниците (на пр., возраст, пол, општи фактори кои придонесуваат кон предвременото напуштање на училиштето и др.)

Финалниот профил на млади под ризик од предвремено напуштање на процесот на образование, обука, вклучително и доминантен пол, возрасна разлика, проблематични училишни години како и малцински групи кои се под поголемо влијание на овој феномен се опишани во табелата подолу.

ЗЕМЈА	ДОМИНАНТЕН ПОЛ	ВОЗРАСТ (ГОДИНИ)	ПРОБЛЕМАТИЧНИ УЧИЛИШНИ ГОДИНИ	МАЛЦИНСКИ ГРУПИ
ОК	Машки	14-16	Почетните години од средното образование	Ученици Роми, ученици од сиромашни семејства од руралните средини, мигранти и бегалци
ГРЦИЈА	Машки	14-16	Средно образование	Ученици Роми, мигранти, бегалци
ШПАНИЈА	Машки	14-16	Средно и вишо образование, неуниверзитетско образование	Ученици Роми, мигранти. Ученици со попреченост во учењето
РОМАНИЈА	Женски	13-15	Премин во средното образование	Ученици Роми, мигранти, бегалци
ПОРТУГАЛИЈА	Машки	11-17	Трет циклус: 10, 11 и 12 година од образованието (еднакво на средно образование)	Ученици Роми, етнички и расни малцинства, мигранти
МАКЕДОНИЈА	Женски	14-16	Премин кон средно образование; Премин од втор во трет циклус	Ученици Роми, ученици од семејства со ниски приходи, ученици со тешкотии во учењето, емоционални или нарушувања во однесувањето

Табела 1 - Профил на ученици под ризик од предвремено напуштање на училиштето создаден од страна на партнерството APPLE (во о контекст на аутпут број 2)

2.2. Како да го создадам профилот во мојата училница?

Профилот претставен на Табела 1 може да ви помогне навреме да ги идентификувате учениците под ризик за да можете да преземете превентивни мерки и да имате едноставен пример за тоа како да создадете ваш профил по мерка за вашето училиште или одделение.

За да се создаде профил на ученици под ризик од предвремено напуштање на училиштето или училницата, прво соберете ги информациите потребни за моменталната состојба преку истражување на:

- училишни документи,
- претходни досиеја за училиштето/ одделението за стапките на предвремено напуштање на училиштето,

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

- доминантен пол на учениците кои предвремено го напуштаат училиштето,
- доминантни малцински групи поврзани со предвременото напуштање на училиштето,
- семејни информации,
- лични, образовни, семејни и општествени фактори поврзани со стапката на предвремено напуштање на училиштето во вашето училиште (во вториот дел може да научите повеќе во врска со главните фактори поврзани со предвременото напуштање на училиштето, кои може да бидат корисни при креирањето на профилот во вашата училница).

Како едукатор, исто така можете да креирате документ за профил во вашата училница како проект на одделението за да ги поттикнете учениците да разговараат со цел да можете подобро да им помогнете. Затоа, можете да отидете еден чекор подалеку и да ги вклучите главните вештини на вашите ученици при креирањето на профилот, нивните силни страни, интереси/хобија, стремежи за иднината и страсти, што сакаат и што не сакаат, животни искуства, како ученикот сака да учи, борби и потенцијални бариери при учењето, кои било на информации кои би биле значајни.

Овој профил не само што ќе ви помогне да ги идентификувате учениците под ризик, туку исто така и ќе ви помогне да создадете ефективни односи, да развиете инклузивна и кохезивна училница каде што учениците се познаваат меѓусебно. Исто така, со ова може да стекнете поширока слика за да разберете каков вид технологија, диференцијации или адаптации може да ви бидат потребни за учениците под ризик.

Овој профил ќе го создадете лесно и ќе ги вклучите учениците во процесот доколку на учениците им зададете задача да го креираат својот сопствен профил или да создадат профил на училницата во групи. Охрабрете ги да дадат информации во врска со своето семејство и потекло, нивните силни и слаби страни, најголемите предизвици со кои се соочуваат на училиште и др.

Тие може да користат PowerPoint презентации, видеа, документи за истражување, да се консултираат со училишните архиви, да развијат инфографски прикази, или

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

која било платформа што тие ја претпочитаат. За да се задржи општата цел на профилот и да се насочи задачата, можете на учениците да им дадете поголем избор или листа со прашања и да им ги објасните прашањата со употреба на различни алатки, вклучително и: PowerPoint, Google Slides, Prezi, Piktochart, Windows Movie Maker, и др. Исто така, како алтернатива можете да одберете заедничка алатка каде што учениците додаваат различни информации за профилот на училницата.

Откако ќе се развие профилот, на вашите ученици дајте им повратна информација и покажете им ги општите слаби и силни страни, стилови на учење различни потекла, семеен состав и други релевантни информации. Оваа активност може да им биде од помош на учениците со тоа што ќе ги зголеми нивната мотивираност и вклученост во активностите на училницата.

Финалните цели на профилот се состојат во тоа истиот да се користи при планирање на вашите часови при групирање на учениците во училницата за потребите на групните активности, за идентификување на ученици кои се под потенцијален ризик од предвремено напуштање на училиштето или за дизајнирање на програма за интервенции или проекти за спречување на овој феномен или за решавање на други проблеми кои се покажале како влијателни во вашето училиште или други информации кои профилот ги дал.

3. Проценување на ризикот од предвремено напуштање на училиштето

3.1. Двигатели на предвременото напуштање на училиштето

За ефективно да се спречи предвременото напуштање на училиштето, прво потребно е да се идентификуваат, прифатат и разберат факторите поврзани со учениците под ризик. Во овој дел се даваат некои од најчестите фактори кои се сретнуваат низ литературата и од кои се состојат двигателите на предвременото напуштање на училиштето, а исто така и дискутираме за нивната меѓусебна поврзаност. Сепак, важно е да се истакне дека нема еден единствен фактор кој самиот по себе е виновен за предвременото напуштање на училиштето, туку се

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

работи за комбинација од различни фактори на ризик за учениците и фактори на заштита која што на крајот одредува кој ученик ќе остане на училиште, а кој предвремено ќе го напушти. Главните влијанија врз предвременото напуштање на училиштето се отсликани на следнава слика:

- Училишна клима и средина за учење
- Диференцијално учење
- Големина на одделението и сооднос наставник- ученик
- Училишни политики и ресурси
- Мотивираност на наставниците

- Присуство
- Однесување и антисоцијално однесување
- Академски успех и повторување на одделението
- Ангажираност
- Попреченост
- Етничка припадност и различност
- Врсничко насилство

- Домаќинство
- Писменост и ниво на образование
- Семејна структура
- Однос дете- родител

- Општествен и општествено-економски статус
- Населба и област на живеење
- Влијание од врсниците

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Образовни фактори

А. Раководство во образованието

Успешното раководење игра суштинска улога во зајакнувањето на учењето на ученикот и училишниот успех. Дефинициите за раководењето вообичаено опфаќаат две функции: давање насоки и наметнување на влијание. Раководството влијае на начинот на кој размислуваат лицата кои се вклучени во училишната заедница, како се однесуваат и како ги толкуваат настаните, изборот на образовните цели, организацијата на работните активности за да се исполнат целите, мотивацијата на образовната заедница за исполнување на целите, одржувањето на односите на соработка и тимска работа и давањето поддршка и соработување со лица вон групата или организацијата (Јукл, 1994).

Улогата на раководството во образованието

Раководителите треба да може да ги пронајдат и истакнат новите области на развој и подобрување во училишната заедница. Работата на раководителот е да ги инспирира наставниците да размислуваат во насока на создавање на најдобрите услови за ефективно подучување преку:

- стекнување знаења со цел да се инспирираат наставниците да постават очекувања за својата работа во училиштето;
- давање поддршка на наставниците при исполнувањето на нивните очекувања,
- организирање на денови за обука за наставниците за да се инспирираат да работат здружено и креативно,
- помагање на наставниците при нивната соработка и учество во дизајнирањето на училишната програма и надзор врз напредокот на учениците,
- работа со цел да се загарантира конзистентност и кохерентност на училишната програма со академската програма,
- давање на неколку почетни точки за учење за сите наставници (како здружено читање, врснички надзор или набљудување).

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

B. Училишна клима и средина за учење

Училишната клима е тесно поврзана со образовното раководство, истражувањето покажува дека „добрата училишна клима“ е еден од најважните аспекти за ефективноста на училиштето и како резултат на тоа, процесот на учење. Климата ги опфаќа перцепциите на поединците кои ѝ припаѓаат на една организација во однос на нејзините активности и карактеристики на средината. Овие перцепции ги претставуваат позитивните или негативни шаблони на однесување и влијаат врз изведбата на организацијата. Климата може да се смета и како „личност“ на организацијата, во однос на тоа како ја гледаат нејзините членови (Чернијак- Хаи и Тсинет, 2013).

Добрата работна клима е поврзана со неколку фактори во училишната организација, како што се менаџерските способности на директорот и начинот на кој тој раководи со организацијата, учениците и персоналот, објектите за ефективно учење и инфраструктурата (Разавипур и Јозеф, 2017). Истражувањето покажува дека училишната клима значително влијае на нивото на задоволство кое наставниците го добиваат од работата и мотивираноста за работа во извршување на нивните задачи и подобрувањето на училишната клима за само 1% може да ја зголеми мотивираноста за работа на наставниците за 58%. Училишната клима исто така има и позитивна поврзаност со духот и моралот на работата на наставниците (Синај, 2017).

Позитивна училишна клима	Негативна училишна клима
✓ Институционален интегритет ✓ Наставниците се заштитени од негативни надворешни влијанија ✓ Директорот има влијание кај своите надредени, ги добива потребните ресурси и има интегративен стил на раководење ✓ Директорот води сметка за работата и за социјалната добросостојба на наставниците ✓ Моралот е висок ✓ Наставниците, родителите и учениците имаат потреба за постојан академски напредок ✓ Отворена училишна клима • Односите помеѓу наставниците се професионални, колегијални, пријателски и сите посветено работат на образованието на учениците. • Директорот дава поддршка и не ги ограничува или насочува наставниците со наредби.	✓ Ранливи на негативни надворешни влијанија ✓ Директорот има мало влијание врз своите надредени ✓ Ресурсите се оскудни ✓ Директорот ниту ги насочува, ниту ги поддржува наставниците ✓ Моралот е слаб ✓ Ограничено внимание за академските прашања ✓ Наставниците не ги туркаат учениците кон академски напредок ✓ Затворена училишна клима • Односите помеѓу наставниците се студени, далечни, постои сомневање и непрофесионалност • Директорот дава наредби, поставува ограничувања и не дава поддршка

Табела 2 - Прилагодено од Хој (2006)

C. Диференцијално учење

Учениците варираат во смисла на тоа како тие најдобро учат, нивните силни и слаби страни, нивното културно и семејно потекло, нивните лични карактеристики и што тие сакаат да учат. Затоа, во процесот на учење и подучување, важно е да се

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

земе предвид различното потекло, како и различните искуства и да се реагира на соодветен начин на тие разлики (Хал, 2002). Диференцијалното насочување не го менува она што се учи, туку начинот на кој тоа се учи (Хал, 2009).

Истражувањето покажува дека моделите на образование кои се основаат на диференцираните стилови на учење и начинот на кој учениците учат најдобро, им даваат на наставниците способност да ги прилагодат своите часови и програми. Доколку се земат предвид различните стилови на учење на учениците, тоа ќе има многу придобивки и за учениците и за наставниците. Некои од примерите кои се сретнуваат во литературата се (Фајн, 2003):

- идентификувањето на стиловите на учење на учениците и прилагодување на стратегиите на подучување може да им помогне на учениците да постигнат подобри резултати во академска смисла и да ги зајакне нивните ставови кон училиштето и учењето,
- идентификувањето на стиловите на учење им овозможува на учениците да ги искористат силните страни на учениците и да ги запознаат со концептите кои тие сметаат дека се предизвикувачки;
- се поврзува со значителни придобивки во однос на резултатите од тестовите;
- во програмите за специјално образование каде што предвид се земаат стиловите на учење наместо традиционалните методи на држење настава, изведбата на учениците значително се подобрува;
- ставовите на учениците во диференцијалните наставни програми каде што стиловите на подучување се инкорпорирани во учењето значително се подобруваат.

Принципите на и придобивките од диференцијалното учење може да се резимираат на следниот начин (Томлисон, 2005):

- тоа настанува во контекст на ученици кои многу се разликуваат едни од други,
- тоа не е само стратегија за давање насоки, ниту пак е рецепт за држење настава,
- тоа е иновативен начин на размислување во врска со подучувањето и учењето кој може да биде многу корисен за учениците во смисла на училишниот успех,
- да се диференцира, значи да се прифатат разликите кај учениците, нивното ниво на подготвеност, јазици, интереси и профили,
- диференцијалното учење гледа на образованието како на општествена појава за која е потребна соработка;
- одговорноста за тоа што се случува во училницата е прво на наставникот, а потоа и на ученикот;
- во моделот за диференцијално учење, наставниците, помошниот персонал и професионалците соработуваат за да создадат оптимални услови за учење за учениците,
- секој ученик се вреднува според своите единствени силни страни, при што на учениците им се дава можност да ги покажат своите силни страни преку разни техники на оценување,
- овој модел преставува ефективно средство со кое ќе им се даде внимание на разликите на учениците и ќе се избегнат негативните страни на наставната програма која е иста за сите,
- ги почитува различните типови на интелигенција и стилови на учење,
- дава платформа за сите наставници во инклузивните училници, со цел да се креираат можности за успех за сите ученици,
- диференцијалната училница ги почитува потребите за учење кои се заеднички за сите ученици со поспецификни потреби кои се поврзани со поединечните ученици,

D. Големина на одделението и сооднос ученик- наставник

Истражувањето го истакнува фактот дека помалите одделенија му овозможуваат на наставникот повеќе да се фокусира на потребите на поединечните ученици и да го намали времето од часот поминато во справување со нарушувања на атмосферата. Во оваа смисла, соодносот наставник- ученик и големината на

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи. 23

одделението влијаат врз процесот на учење и работните услови и затоа имаат влијание врз квалитетот на наставата. Во литературата постои согласување дека на помалите деца им треба повеќе време и интеракција со наставниците за да добијат квалитетно образование со што се поддржува помалиот сооднос наставник- ученик. Истражувањето исто така укажува на позитивна поврзаност помеѓу помалите одделенија и поголемото задоволство кај наставниците (ОЕЦД, 2018). Кај земјите на ОЕЦД има во просек 15 ученици по наставник на ниво на основното образование а бројот на ученици по наставник има тенденција да се зголемува во погорните одделенија од основното образование и почетните години од средното образование. Според ОЕЦД (2018), пониските сооднос ученик- наставник вообичаено може да го зголеми квалитетот на образованието во раното детство и може да помогне при создавањето услови за постигнување на подобри развојни резултати.

Во просек, кај земјите на ОЕЦД и економиите кои учествувале на ТАЛИС 2018, каде што наставниците држат настава во поголеми одделенија, тие имаат тенденција да поминуваат помалку време во предавање и учење. Освен сооднесот ученик-наставник, малите групи се сметаат и како предуслов за давање поединечно внимание и почеста интеракција во текот на образованието во раното детство. Квалитетот на опкружувањето во училницата во текот на образованието во раното детство се подобрува со секој дополнителен возрасен во училницата, додека соодветната големина на групата и помалиот сооднос ученик- наставник придонесуваат кон подобрување на условите (ОЕЦД, 2018). Логично, со повеќе деца во училницата има поголем потенцијал за нарушување на атмосферата и има поголема можност тие да се дефокусираат од задачата. Од друга страна, во малите одделенија има поголеми шанси децата да се ангажираат и да останат фокусирани. Учениците во помалите одделенија се поангажирани во учењето и покажуваат помали дефокусирања од учениците во поголемите одделенија (Фин и колегите, 2003).

- **Академски успех.** Истражувањата покажуваат дека учениците во помалите одделенија имаат подобар успех од нивните врсници во поголемите одделенија, кои имаат повисоки резултати на задачите. Позитивните ефекти на малите одделенија се посилни и подолготрајни (Брувилер и Блачфорд, 2011). Особено, кога се работи за ученици од малцински групи/ под ризик, помалите одделенија го зајакнуваат академскиот успех. Големината на одделенијата исто така влијае и врз квалитетот на пишувањето бидејќи помалите одделенија се од суштинско значење за учениците да добијат повратна информација (Блачфорд и колегите, 2002).
- **Ангажираност на учениците.** Наодите покажуваат дека учениците повеќе разговараат и учествуваат кога се во помали одделенија и има поголеми шанси да стапат во интеракција со наставникот одошто пасивно да слушаат за време на часот. Во помалите одделенија, учениците велат дека имаат подобар однос со наставниците и ги оценуваат нивните часови и наставници попозитивно одошто нивните врсници во поголемите одделенија. Наставниците во помалите одделенија може да го дијагностицираат и следат учењето на учениците и да ги диференцираат своите стратегии за подучување како одговор на потребите на учениците. Истражувањето исто така укажува на тоа дека помалите одделенија може да им дадат поддршка на учениците да развијат способност за прилагодување на образовните предизвици (Ди и Вест, 2011).

Е. Училишни политики и ресурси

Училишните политики исто така се покажуваат како влијателни врз стапките на предвремено напуштање на училиштето, имено, политиките како нула толеранција кои вклучуваат суспензија и повторување на одделението. Истражувањето спроведено за политиката на нула толеранција покажува дека вонучилишната суспензија може значително да му наштети на академскиот напредок на ученикот на начин на кој тоа ќе има силни и долготрајни ефекти, поточно, една единствена суспензија или исфрлање од училиште го удвојува ризикот ученикот да го повторува одделението (Џимерсон и колегите 2002). Истражувањето исто така покажува дека за младите кои претходно биле суспендирани има 68 % поголема

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

веројатност предвремено да го напуштат училиштето (Џимерсон и колегите 2002). Вонучилишната суспензија исто така се поврзува со вклученоста на малолетниците во правниот систем. На пример, литературата вели дека една единствена суспензија или исфрлање од училиште поради дисциплински прекршок тројно ги зголемува шансите за вклученост во малолетничките правен систем во следната академска година (Фабело и колегите, 2011).

Студиите кои ги истражуваат факторите поврзани со предвременото напуштање на средното училиште велат дека повторувањето на одделението е еден од најважните предуслови за предвремено напуштање на училиштето. Истражувањето открива конзистентни наоди кои посочуваат дека учениците кои го повторувале одделението се под зголемен ризик за предвремено напуштање на средното училиште, кој е помеѓу 2 и 11 пати поголем за време на средното училиште, одошто кај учениците кои не го повторувале одделението. (Џимерсон, Андерсон, и Випл, 2002). Лошиот академски успех кај учениците кои го повторувале одделението е уште еден од резултатите на политиката на повторување на одделението. Истражувањето покажува дека, на долгорочен план, повторувањето на одделението нуди многу низок академски успех и учениците кои повторувале имаат понизок успех од групата која имала еднакво низок успех, но која преминала во следното одделение. Агресивноста исто така е пониска кај групи на деца што преминале во следното одделение во споредба со групите на ученици што преминале во следното одделение и шансите за предвремено напуштање на училиштето до втората година од средното образование кај овие ученици се 5-9 пати поголеми, токму поради повторувањето на одделението (Џимерсон и Фергусон, 2007).

Недостатокот од ресурси во училиштето исто така има негативни ефекти врз учењето (Улин и Чанен- Морган, 2008), и како резултат на тоа, врз предвременото напуштање на училиштето. Студиите покажуваат дека она што влијае врз постигнувањата на ученикот не е секогаш количината на ресурси, туку квалитетот на тие ресурси, колку ефективно тие се користат и колку еднакво се распределуваат низ училиштата (ОЕЦД, 2016). Образовните ресурси во

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

училиштата играат важна улога, особено кај малцинствата бидејќи тие може да го намалат ефектот кој општествено- економските карактеристики го имаат врз академските постигнувања и создаваат еднакви можности за учениците (Томул и Савасци, 2012).

F. Мотивираност кај наставниците

Истражувањето покажува дека наставниците се под влијание од внатрешни и надворешни фактори. Всушност, студиите за мотивираноста кај наставниците ги истакнуваат надворешните и алтруистички причини за избор на професијата (Моран, Клипатрик, Абот, Далат, и Меклун, 2001). Внатрешно мотивираните наставници се фокусираат на држењето настава и на активностите поврзани со самата работа, односно, задоволството од работата се смета за фокус на мотивираноста. Надворешно мотивираните наставници се фокусираат на придобивките од работата, како што се платата, одморите и другите надворешни поттици поврзани со работата. Алтруистички мотивираните наставници ја гледаат работата како општествено важна и како дел од развојот на младите луѓе и децата. Општо земено, студиите покажуваат дека мотивираноста на наставниците е под помало влијание на надворешните фактори како што е платата одошто внатрешните фактори (Бармби, 2006).

Општо земено, вработените кои чувствуваат презир спрема работата и исцрпеност од неа може да имаат ниска продуктивност што влијае врз нивната работна изведба. Од друга страна, веројатноста вработените кои се високо мотивирани за работа да бидат попродуктивни е поголема во споредба со оние вработени кои се приморани да ја вршат својата работа. Во случајот со наставниците, мотивираноста игра голема улога во унапредувањето на наставата и учењето бидејќи мотивираните наставници би ги мотивирале учениците да учат во училницата, што е силен предуслов за успехот на учениците во националните испитувања. Затоа, мотивираноста кај наставниците треба да биде една од главните цели на раководството во која било образовна институција бидејќи е еден од факторите кои во најголема мера придонесуваат кон подобрувањето на

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

работата на наставниците (Филак, 2003). Истражувањето покажува дека постои навистина силна врска помеѓу мотивираноста на наставниците и постигнувањата на учениците, а недостатокот од мотивираност кај наставниците претставува голема пречка при спроведувањето на квалитетна настава и задржување на учениците во училиште (Дејвидсон, 2005).

Лични фактори

А. Присуство

Учениците кои пропуштаат премногу наставни денови велат дека потоа им е тешко да го надокнадат загубеното, а тоа води кон неуспех на училиште и предвремено напуштање на образовниот процес. Навистина, истражувањето укажува на тоа дека присуството на училиште е поврзано со предвременото напуштање на образовниот процес на сите нивоа- основно и средно училиште (Хамонд, Линтон, Сминк, и Дру, 2007). Сепак, еден од првите чекори е да се разбере зошто учениците отсуствуваат од училиште со цел да се спроведат соодветни интервенции за ученикот. Некои од авторите велат дека ова се случува поради три причини (Балфанц и Чанг, 2013), имено, затвореност, аверзија, и бариери:

- затвореност – се должи на фактот што учениците и родителите не ја разбираат доволно важноста на присуството во училиште,
- аверзија- кога учениците избегнуваат да одат на училиште поради врсничко насилство, академски проблеми или други причини поради кои ученикот има негативен став спрема училиштето,
- бариери- поради недостаток на здравствена нега или транспорт поради што ученикот е спречен редовно да посетува настава.

Литературата дава многубројни примери за важноста на ангажираноста во образованието уште во раното детство и посетувањето на наставата. Се покажува дека редовното посетување на наставата во првите години од образованието, на пример, на децата им нуди стекнување на основни вештини за учење и образовни достигнувања и го поддржува развојот на социјалните вештини (на пр. комуникација, самодоверба, тимска работа и создавање пријателства; Австралиски

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

институт за здравје и благосостојба, 2009 година). Всушност, ниското учество во наставата се поврзува со неповолните исходи низ животниот циклус. Поточно, слабото присуство на наставата се поврзува со поголеми шанси за предвремено напуштање на училиштето како за мнозинското, така и за малцинското население во една земја и се поврзува со тенденцијата за бунтување против авторитет и има негативни последици во однос на вработувањето, предизвикува однесување кое го става здравјето под ризик (на пр., злоупотреба на супстанции) (Марш, 2000).

В. Однесување и антисоцијално однесување

Проблемите со однесувањето кои се појавуваат во училишната средина може да вклучуваат неоправдано отсуствување од училиште, злоупотреба на дрога или алкохол, суспензии, упатувања кај стручната служба поради прекршување на дисциплинските правила и др. Истражувањето покажува дека кога проблематичното однесување станува почесто, расте и ризикот од предвремено напуштање на училиштето (Фраделе и Бартон, 2013).

Сепак, дисциплинските прекршоци, самите по себе, не предизвикуваат предвремено напуштање на училиштето. Истражувањето покажува дека учениците со проблематично однесување кои се под зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето и биле суспендирани барем еднаш биле поврзани со барем 16 фактори на ризик. Настрана од факторите кои се поврзуваат со лошото однесување, во случаите кога учениците не планирале да го комплетираат своето образование и имале негативен став спрема наставниците, шансите за тие да го завршат своето образованието биле ниски (Сух и колегите,2007). Ова покажува дека учениците со непримерно однесување се под зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето, во зависност од други општествени и лични фактори.

- **Антисоцијално однесување.** Истражувањето покажува дека слабиот академски успех се поврзува со зачестеноста на деликвентното однесување, неговите сериозност и траење кај момчињата и кај девојчињата. Слабиот академски успех исто така ја предвидува деликвентноста независно од другите фактори како што е општествено- економскиот статус. Исто така, когнитивните

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

недостатоци и проблемите со вниманието исто така се во корелација со академскиот успех и деликвентноста. Истражувањето го поддржува заклучокот дека добриот академски квалитет на училиштето се поврзува со ниското ниво на училиштен криминал и насилство и воздржувањето од какви било други училишни прекршоци (Мекевој и Велкер, 2000). Со ова се поврзува заклучокот дека интервенциите кои имаат за цел да го подобрат академскиот успех кај учениците ќе ги намалат антисоцијалното однесување и деликвентноста. Истражувањето исто така покажува дека учениците кои покажуваат неконтролирано или агресивно однесување основаат односи со наставниците кои се карактеризираат со ниско ниво на поддршка и прифаќање и високо ниво на конфликт (Силвер, Месаље, Армстронг, и Есекс, 2005).

C. Академски успех и повторување на одделението

Академскиот успех се смета за примарен фактор во предвидувањето на предвременото напуштање на училиштето кај учениците и од основното и од средното образование (Хамонд и колегите, 2007). Учениците чии математички вештини и вештини за читање се под нивото на нивното одделение се под зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето. Моментално, со стандардизираните тестови на постигнувањата, резултатите може да се искористат за предвидување на тенденцијата за предвременото напуштање на училиштето. Тестовите и соодветните резултати може да се искористат за следење на напредокот на учениците и да овозможат споредба со другите врсници, со што може да се предизвика намалена самодоверба и чувство на пониска вредност кај учениците (Брус, Брицланд, Фокс, и Балфанц, 2011).

Повторувањето на одделението, кое се поврзува со академскиот успех, честопати се споменува како една од причините кои стојат зад предвременото напуштање на училиштето и како што претходно споменавме, на него се гледа како на училишна политика со која се зајакнува можноста за предвремено напуштање на училиштето. Навистина, повторувањето на одделението константно се споменува низ литературата како фактор со кој се зголемува веројатноста за предвремено напуштање на средното училиште (Аленсворт, 2005). Истражувањето исто

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

така покажува дека по две повторувања на одделението, шансите ученикот предвремено да го напушти училиштето се приближно 100% и дека повторувањето на одделението во почетокот на образованието има негативно влијание како врз академскиот успех на учениците, така и врз психолошката состојба и однесувањето на ученикот. Освен ако не се развијат позитивни мерки во следната година, учениците кои го повторувале одделението честопати страдаат од ниска самодоверба. Освен намалувањето на самодовербата, повторувањето на одделението може да ги постави темелите и за стекнување на негативен став спрема училиштето и може да креира очекувања со кои се зголемуваат факторите на ризик од раното повлекување од училиштето. Исто така, учениците кои го повторувале одделението веројатно ќе бидат и постари од останатите ученици кои се во тоа одделение, што може дополнително да ги стигматизира (Оу и Рејнолдс, 2008).

D. Ангажираност

Ангажираноста на учениците се гледа како еден од најважните фактори за предвременото напуштање на училиштето (Фал и Робертс, 2012). Всушност, учениците кои го повторуваат одделението се разликуваат од оние кои не повторувале во однос на задоволството од академскиот успех. Ангажираноста ја нагласува личната желба за учење и наставниците кои на учениците им даваат интересни активности и автономија во училницата може да им помогнат да развијат мотивираност и желба за комплетирање на образованието, наместо предвремено да го напуштат образовниот процес (Апелтон и колегите 2008).

Според Теоријата за самоопределување, развиена од Рајан и Деки (2000), луѓето се мотивирани од две страни: надворешна и внатрешна мотивираност:

- **Внатрешна мотивираност**- е природната љубопитност и интересот на учениците кои му даваат енергија на нивното учење. Кога образовната средина ќе обезбеди предизвици, богати извори на стимулација и контекст на автономност, овој извор на мотивираност за учење има голема веројатност да процвета.
- **Надворешна мотивираност**- се карактеризира како тип на мотивираност

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

која се води од надворешните извори. Дејството не се развива од природниот интерес на ученикот, туку потекнува од постигнувањето на резултати и се смета како средство за постигнување на одредена цел. Причините поради кои ученикот учи може да бидат втемелени во можноста тој/ таа да има добри оцени, желбата да ги задоволи родителите и наставниците или намерата да инвестира во својата иднина и професионална кариера.

Неколку студии укажуваат на тоа дека има поврзаност помеѓу учењето и мотивираноста со што се открива реципроцитет помеѓу овие концепти. На пример, истражувањето спроведено во рамките на училницата укажува на силна поврзаност помеѓу мотивираноста и учењето. Повисоките нивоа на интерес, внатрешната мотивираност или ангажман се поврзани со подлабоки индикатори на учењето. Длабоката ангажираност настанува кога ученикот добива предизвици кои се соодветни на неговите/ нејзините компетенции (односно, предизвиците не се ниту премногу лесни ниту премногу тешки во однос на нивото на компетенциите) (Ратунде и Вален , 1993).

E. Попреченост

Попреченоста и емотивните нарушувања се поврзуваат со предвременото напуштање на училиштето на ниво на средното образование (Хамонд и колегите 2007). Оценувањето на работата на учениците и стандардизираните тестови укажуваат на тоа дека академските постигнувања кај децата со попреченост не соодветствуваат на нивните различни способности. Бидејќи попреченостите во учењето се поврзуваат особено со изведбата во рамките на училницата, тие ретко може да се идентификуваат пред детето да започне да оди на училиште и да учествува во процесот на академското инструирање. Истражувањата покажуваат дека стапката на предвремено напуштање на училиштето за ученици со попреченост е речиси двојна во споредба со учениците од редовното образование. Учениците од специјалното образование се хетерогена група и тука спаѓаат учениците со сетилна попреченост, физичка попреченост, интелектуална попреченост, попреченост во однесувањето и други видови попреченост како аутизам, попреченост во учењето, попречен говор и др. (Џонсон и колегите, 2009).

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Учениците со попреченост има поголема веројатност да бидат хронично отсутни од училиште во споредба со учениците без попреченост и има многу фактори поврзани со повисоките стапки на отсуство кај учениците со попреченост (на пример здравствени состојби, несакани ефекти од лекови, анксиозност, врсничко насилство и малтретирање, несоодветно специјално образование, траума и др.). Некои ученици со попреченост се медицински ранливи или може да имаат емотивна попреченост или нарушувања во однесувањето кои може да влијаат врз присуството на наставата, мотивираноста или учествувањето во училишните активности и на крајот да доведат до предвремено напуштање на образовниот процес (НЦЕО, 2018). Готфрид и колегите (2017) како пример, ги анализирале стапките на изостанување кај учениците со попреченост во училниците што имале во главно ученици од редовното образование наспроти оние во училниците во кои најголемиот дел од учениците биле од специјалното образование. За учениците со попреченост од училниците каде што најголем дел од учениците биле од специјалното образование веројатноста за отсуствување била за 16.7% поголема од веројатноста за отсуствување кај учениците од редовното образование од истите училници. Оваа анализа исто така открива дека кај учениците со попреченост, оние со емотивни нарушувања кои посетувале настава каде што најголемиот дел од учениците биле со посебни образовни потреби имале најголема веројатност да бидат хронично отсутни, односно 24 % поголема во споредба со учениците од редовното образование.

F. Етничка припадност и различност

Студиите укажуваат на тоа дека расата и етничката припадност немаат директна улога во предвременото напуштање на училиштето, туку дека општествено-економскиот статус (ОЕС) на учениците е подобар индикатор за тоа (Крати, 2012). Етничкото потекло силно се поврзува со другите индивидуални фактори кај учениците, особено општествено- економското потекло и пол (Рајсел и Бреке, 2010). Сепак, истражувањето покажува дека стапките на повторување на одделението се повисоки за членовите на малцинските групи (Хаусер и колегите, 2000) и за оние ученици кои имаат ниски постигнувања и веќе покажуваат знаци

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

на намален ангажман на училиште, што е ефект кој се забележува веднаш по повторувањето на одделението и може да биде и одлучувачки фактор во нивната одлука предвремено да го напуштат училиштето (Аленсворт, 2005).

Кога зборуваме за предвременото напуштање на училиштето, една етничка група во Европа е најзабележителна – учениците Роми. Анкетата спроведена од страна на ФРА во однос на образованието на Ромите во која се анализира состојбата во 11 земји членки на ЕУ од 2016 година покажува дека Ромите се соочуваат со четири големи и меѓусебно поврзани образовни проблеми: ниска посетеност на претшколската настава, висок ризик од сегрегирано образование во комбинација со предрасуди и дискриминација, високи стапки на предвремено напуштање на училиштето пред завршување на средното образование и ниска стапка на писменост. Резултатите покажуваат дека во просек, само половина од децата Роми на возраст за задолжително основно образование посетувале градинка или забавиште, девет од десет деца Роми на возраст од 7 до 15 години пријавиле дека не посетувале настава, само 15 % од возрасните Роми на возраст од 20 до 24 години завршиле вишо општо или насочено образование, околу 20 % од Ромите на возраст од 16 години и постари изјавиле дека не можат да читаат и пишуваат во споредба со помалку од 1 % од неромското население кое живее во нивна близина. Бројот на неписмени Роми е помал кај најмладата возрасна група (од 16 до 24 години) во повеќето земји членки на ЕУ кои учествувале во студијата. Главната причина поради која тие не посетувале настава е доцниот почеток и нередовното посетување настава што резултира со предвремено напуштање на училиштето, одложен почеток на образованието, предвремено напуштање на образовниот процес и непосетување на настава (ФРА, 2016).

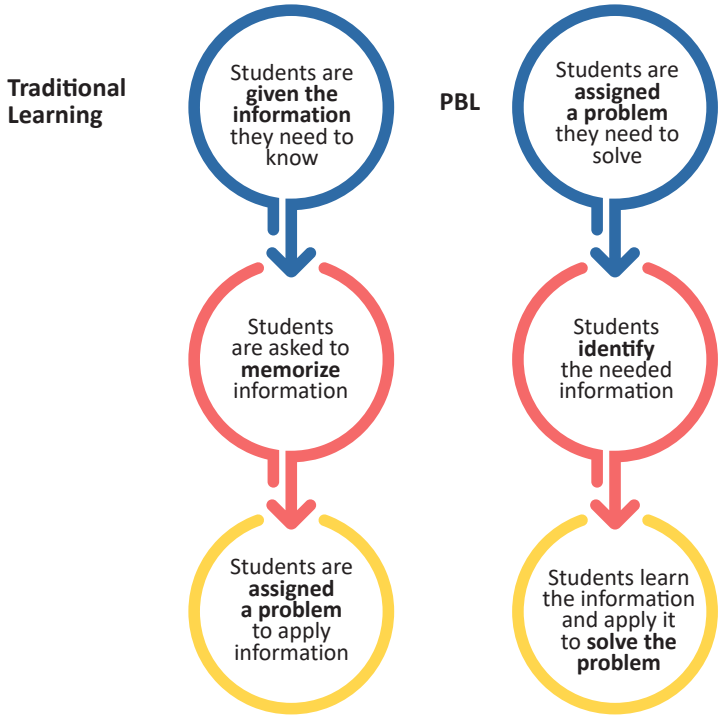
G. Врсничко насилство

Врсничкото насилство и предвременото напуштање на училиштето во последно време се поврзуваат поради зголемениот интерес во медиумите. И покрај медиумското влијание, податоците покажуваат дека 4% од учениците во земјите на ОЕЦД биле удирани или туркани од страна на други ученици најмалку неколку пати месечно; 11% од учениците изјавиле дека другите ученици ги исмејувале

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

најмалку неколку пати месечно, а за девојчињата, веројатноста да бидат жртви на физичка агресија е помала, но веројатноста да бидат предмет на гласини е поголема. Учениците кои постигнуваат ниски резултати на училиште е поверојатно да бидат жртви на врсничко насилство, а учениците кои често се жртви на физичко насилство е поверојатно да отсуствуваат од наставата.

Литературата исто така покажува дека врсничкото насилство придонесува кон предвременото напуштање на училиштето и дека жртвите на врсничко насилство се соочуваат со зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето (Гастик, 2008). Жртвите а врсничкото насилство се под зголемен ризик да се вклучат во насилно однесување како резултат на нивната виктимизација и покажуваат знаци на намален ангажман, што за возврат го зголемува нивниот ризик за предвремено напуштање на училиштето. Врсничкото насилство се



canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

поврзува со намалена психо-социјална адаптација, тешкотии во основањето и одржувањето на пријателства, неквалитетен однос со врсниците и чувство на осаменост. Учениците кои доживеале врсничко насилство доживуваат цела палета на психолошки, психосоматски и симптоми поврзани со однесувањето како што се зголемени нивоа на анксиозност, несигурност, чувство на намалена вредност и самодоверба, нарушувања во исхраната и агресивно- импулсивни нарушувања (О Бренан, Бредшо и Соер, 2009). Од тие причини, вклученоста во врсничкото насилство може да има долготраен ефект врз учениците што влијае врз нивното ниво на ангажираност во училиштето и, како резултат на тоа, да доведе до предвремено напуштање на училиштето.

- **Сексуален идентитет**

Една група ученици за кои има голема веројатност предвремено да го напуштат училиштето се учениците од ЛГБТКЈУ заедницата, кои честопати се цел на врсничкото насилство. Многу ученици од ЛГБТКЈУ заедницата не се чувствуваат безбедно на училиште и за нив има трипати поголема веројатност, во споредба со другите ученици, да не присуствуваат на часовите или да пропуштаат цели наставни денови бидејќи не се чувствуваат безбедно или пријатно. Учениците од ЛГБТКЈУ заедницата се под ризик од неоправдано отсуствување и од предвремено напуштање на училиштето и почесто се социјално изолирани, депресивни и склони кон самоубиство и во споредба со нивните врсници, помал дел од учениците од ЛГБТКЈУ заедницата планираат да го завршат средното училиште или да се запишат на факултет (Д' Аужели, 2002).

Спречувањето на врсничкото насилство преку ангажирање на учениците може да се вреднува како стратегија во унапредувањето на културата во училиштата која е ориентирана против врсничкото насилство, како и како училишна клима која учениците ги штити од виктимизација и предвремено напуштање на училиштето. Разбирањето и признавањето на феноменот врсничко насилство се од суштинско значење за училишните раководители и советници за ефективно воспоставување на култура насочена против врсничкото насилство.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Семејно влијание

А. Домаќинство

Семејното опкружување, како и економскиот статус на родителите и нивниот општествено образовен статус влијае врз тоа дали децата ќе останат на училиште. Емпириското истражување покажува дека веројатноста децата од позитивни домаќинства да останат на училиште е поголема, додека децата кои потекнуваат од негативни домаќинства има поголеми шанси предвремено да го напуштат училиштето (Хант, 2008). Доказите покажуваат дека предвременото напуштање на училиштето има значителна негативна поврзаност со семејното опкружување, имено, големината и типот на семејството, месечните приходи, образованието на родителите, а особено на мајката, местото на живеење и образовната инфраструктура (Браун и Парк, 2002).

- **Писменост и ниво на образование**– Нивото на писменост кај родителите, како и нивниот образовен статус се важни фактори кои влијаат врз образованието на децата и неговото успешно завршување, бидејќи ако нивото на писменост кај родителите е ниско се создава ризик од креирање на циклус на интергенерациска неписменост. Во продолжение, образование родители имаат поголема свест за важноста на образованието и образовните потреби. Затоа, тие се поуспешни во создавањето на позитивна средина за обезбедување на квалитетно образование за своите деца. Нивото на образование на мајката честопати влијае врз должината на образованието кај девојчињата, односно веројатноста девојчињата, чии мајки имаат некакво формално образование, предвремено да го напуштат училиштето е помала. Од друга страна, образованието на таткото влијае врз основното образование кај момчињата (Лојд, Мете и Грант, 2009). Дуриеа и Ерсадо (2003) велат дека образованието на родителите е една од најпостојаните детерминанти на образованието на децата, бидејќи повисокото образование кај родителите се поврзува со зголемен пристап до образованието, повисоки стапки на присуство на наставата и помали стапки на предвремено напуштање на училиштето (Шух, 2011). Родителите кои се стекнале со одредено образование, е веројатно

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

да сакаат нивните деца да го стекнат најмалку истото образовно ниво. За децата на родители кои имаат ниско образование е поверојатно почесто да отсуствуваат од наставата, да имаат поголема тенденција за предвремено напуштање на училиштето и повеќе се вклучуваат во активности со кои може да остварат приходи во споредба со децата на родителите кои имаат високо ниво на образование (Дуреа и Ерсадо, 2003).

• **Семејна структура**- Типот на семејната структура е фактор од суштинско значење. Разводот, разделбата или смрт во семејството или на еден од родителите значи многу голема промена во семејната структура, што може да влијае деструктивно врз детето. Студиите заклучуваат дека има поголема веројатност децата од еднородителски семејства предвремено да го напуштат училиштето од децата кои живеат со двајцата родители. Семејствата каде што има самохрани мајки, доста често страдаат финансиски. Децата кои живеат со очув/ маќеа исто така има поголема веројатност предвремено да го напуштат училиштето од децата кои живеат со двајцата родители. Разделбата или разводот на родителите може да биде промена на семејната структура која ќе биде погубна за детето и може значително да ги зголеми шансите детето предвремено да го напушти училиштето, бидејќи се поврзува со загубата на приходот на едниот родител. Големината на семејството доста често знае да биде фактор кој има влијание врз школувањето на учениците, на пример, во споредба со ученици кои имаат помалку браќа и сестри, учениците кои имаат повеќе, имаат тенденција подоцна да се запишат на училиште и предвремено да го напуштат училиштето. Студијата на Ениег (2000) на пример, покажува дека кај децата кои потекнуваат од поголеми семејства, поголеми се финансискиот товар и работните задолженија и затоа веројатноста учениците да посетуваат настава е помала, а веројатноста предвремено да го напуштат училиштето е поголема. Големо семејство може да значи немање на доволен месечен приход за издржување на образованието на децата.

• **Врска родител- дете**- Врската родител- дете може да влијае врз шансите за предвремено напуштање на средното училиште, бидејќи истата може да е оптоварена со физичко насилство од страна на возрасните во домаќинството,

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ограниченост на времето кое родителите и децата го минуваат заедно и недостаток на внимание од страна на родителите во детските активности како што е следењето на училишниот успех или втемелувањето на образовните вредности (Понг и Жу, 2000). Студиите предлагаат дека најголем семеен фактор за предвременото напуштање на училиштето се родителите кои не се заинтересирани за учењето, не знаат да се справуваат со проблемите, работат за ниска плата, не учествуваат во други економски активности, не учествуваат на семејни должности и имаат големи финансиски ограничувања. Исто така, бројот на децата во семејството е важен детерминирачки фактор за предвременото напуштање на училиштето, при што семејствата со поголем број деца тешко се справуваат со општествените и финансиски проблеми, а немаат можност да поминуваат многу време со децата. Мотивацијата и емотивната поддршка од страна на членовите на семејството, а особено од страна на родителите е исто така фактор кој има суштинско значење за заинтересираноста на децата да продолжат со својот образовен процес (Шух, 2011). Навистина, кога родителите ги следат и регулираат активностите на децата, им овозможуваат емотивна поддршка, ги охрабруваат независно да одлучуваат и се генерално вклучени во нивното школување, а со тоа се намалува веројатноста децата предвремено да го напуштат училиштето (Лиу, 2004).

Фактори на заедницата и општествени фактори

А. Општествен и општествено- економски статус

Сиромаштијата останува како една од главните причини за предвременото напуштање на училиштето кај децата. Семејните општествени и демографски околности се исто така фактори кои заземаат централно место кај факторите на заедницата кои влијаат врз предвременото напуштање на училиштето. Меѓу овие и факторите поврзани со семејните околности кои ги истраживме погоре, општествената класа или општествено- економскиот статус (ОЕС) се вбројуваат како најизразени во литературата. Учениците од семејства со ниски приходи

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

имаат највисока стапка на предвремено напуштање на училиштето, со што се истакнува општествено- економското потекло на семејството како најголем фактор кој влијае врз продолжувањето на образовниот процес (Шух, 2011). Студиите покажуваат дека високите приходи на родителите значат повеќе ресурси за издржување на образованието на детето, вклучително и пристап до подобри училишта, школарини и поголема поддршка во рамките на учењето од дома. Учениците од семејства со низок (ОЕС) почесто предвремено го напуштаат училиштето од учениците кои потекнуваат од семејства со повисок (ОЕС) (Кристл и колегите, 2007), бидејќи во некои од случаите децата може да треба да придонесат кон подобрувањето на семејните приходи преку работен ангажман или преземање на домашни одговорности со цел од истите да се ослободат други членови од семејството за да можат да работат (Шух, 2011). Недостатокот на пари за купување на основен училиштен прибор може да предизвика детето да не се запише на училиште или предвремено да го напушти. Од друга страна, високиот приход на родителите значи повеќе ресурси за поддршка на образованието на децата вклучително и пристап до поквалитетни училишта, школарини за приватно образование и повеќе учење во рамките на домот.

Друг фактор кој е поврзан со (ОЕС), што мора да се спомене е невработеноста. Кога родителот ја губи работата, тоа има долгорочно и штетно влијание врз идниот приход на децата и човеков капитал и влијае врз академските резултати на децата на краткорочен план (Хилгер, 2016). Истражувањето покажува дека децата чиј родител ја загубил работата има поголема веројатност да го повторуваат одделението, да имаат пониска просечна оценка како и помала веројатност да се запишат на факултет (Ост и Пан, 2014).

B. Населба и област на живеење

Неповолните и сиромашни соседства лоцирани на неповолни локации кои се поврзуваат со други социјални проблеми како високи стапки на криминал, се исто така фактор за високи стапки на предвремено напуштање на училиштето. Децата од овие соседства често имаат помалку ресурси и се под фактори на ризик на лично, институционално, семејно и социјално ниво. Студиите откриваат дека

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

во руралните средини постојат пониски нивоа на образовни достигнувања и повисоки нивоа на предвремено напуштање на училиштето одошто во урбаните области. Недостатокот на ресурси и лошата економска состојба може да го зголемат ризикот децата од руралните средини да се вклучат во злоупотреба на супстанции и криминално однесување како резултат на сиромаштијата и можните психолошки проблеми. Навистина, постои зголемен ризик за лошо ментално здравје поради ограниченият пристап до службите (Колинс и колегите 2008), што има негативно влијание врз образовниот исход и успех. Во сиромашните соседства, децата може да одат во училишта со недостаток на финансии и ресурси и да бидат изложени на насилство. Готфрид (2014) на пример покажува дека повисоките нивоа на сиромаштија во соседството, поголемите домаќинства и сопственоста на домовите се силни предуслови за предвремено напуштање на училиштето. Учениците кои живеат во многу сиромашни области тешко ја согледуваат важноста на образованието, што резултира со ниски очекувања и постигнувања. Од друга страна, учениците од богати средини имаат поголем пристап до системи за поддршка и ресурси. На пример, сопственоста на домот може да ги намали стапките на криминал во соседството и да доведе до подобрени исходи од образованието (Шарки, 2010).

C. Влијание од страна на врсниците

Влијанието од страна на врсниците се покажува како директно и индиректно влијание врз посетувањето на наставата и постигнатите резултати бидејќи врсниците имаат значително влијание врз однесувањето на детето. Ли и колегите (2011) ја проучуваат улогата на поддршката од страна на врсниците, врските со проблематичните пријатели и врсничкото насилство поврзано со заинтересираноста за училиштето и откриваат дека поддршката од страна на врсниците претставува позитивен предуслов за емотивна и бихевиорална заинтересираност за училишните активности. Исто така, поврзаноста со проблематичните пријатели и вклученоста во врсничко насилство негативно се поврзуваат со двете гореспоменати појави. Како последица од негативното влијание од страна на врсниците, учениците може да доживеат академски

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

неуспех, оддалечување од училиштето и ниска самодоверба. Незаинтересираните и отуѓените ученици често негативно се доживуваат од страна на наставниците и другите ученици и често се вклучуваат во групи на врсници кои исто така се отуѓени и антисоцијални и понекогаш негуваат вредности кои му одат во прилог на деликвентното и антисоцијално однесување.

- Следење на академскиот успех. Навистина, училиштето е средина која може да даде можност за контакт со девијантни врсници, особено во училишта во кои постои следење. Поради тешкотиите со учењето, училиштата користат метод во кој наставниците ги групираат учениците со слични способности со цел да создадат хомогена група на ученици. Понекогаш отуѓените ученици, ученици од малцински групи или од семејства со низок општествено- економски статус се неправедно поставени во групи со деца со помала способност од нивната. На овој начин, училиштата кои ги следат учениците врз основа на академските способности може да формираат групи од антисоцијални врсници, со што се овозможува групирање на врсници со деликвентни тенденции, зголемувајќи ја веројатноста за предвремено напуштање училиштето за 60% во споредба со другите ученици (Вебло, Улрик и Дусбери, 2013).
- Отфрлање од страна на врсниците. Друг фактор кој влијае врз заинтересираноста за училиштето и следење на наставата, особено кај учениците кои потекнуваат од семејства со низок ОЕС е отфрлањето од страна на врсниците. Студиите покажуваат дека на пример, 82% од учениците кои потекнуваат од семејства со висок ОЕС кои биле отфрлени од страна на врсниците го завршиле образованието, а само 55% ученици кои потекнуваат од семејства со низок ОЕС. Тоа наведува на идејата дека децата од понапредни семејства имаат подобри механизми за справување со негативни општествени интеракции, како на пример отфрлање од страна на врсниците (Френч и Конрад, 2001).

4. Креирање на решенија...

Откако ќе ги осознаеме европскиот и национален контекст на предвременото напуштање на училиштето, ќе се запознаеме со профилот на ученици под ризик

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

и ќе ги дознаеме главните двигатели за овој феномен, време е да размислиме за решенија и **мерки на претпазливост за тоа како навремено да се справиме со проблемите поврзани со овој феномен.** Во овој дел можете да најдете стратегии за справување со проблемите кои произлегуваат од сегрегацијата, наспроти инклузијата на малцинските групи, како и дополнителни совети и поддршка со цел да им помогнете на групите кои се под највисок ризик од напуштање на училиштето.

4.1. Учење кое се темели врз решавање проблеми

Учењето кое се темели врз решавање проблеми е метод кој се користи во држењето настава и се состои и употребува на комплексни и реални проблеми како алатка со која учениците ќе учат за концепти и принципи, наспроти директна презентација на концепти, резултати и факти. Со употреба на методите од учењето кое се темели на решавање проблеми улогата на наставникот го напушта традиционалниот модел кој се карактеризира со линеарна шема каде што наставникот директно ги презентира главните концепти, им дава задачи на учениците и им ги дава потребните информации кои им се потребни да го применат своето знаење за дадениот проблем. Учењето кое се темели врз решавање проблеми може да го унапреди развојот на комуникациските вештини, вештините за критичко размислување и способностите за решавање проблеми и може да обезбеди можност за работа во групи (Дач и колегите, 2001).

Освен тоа, учењето кое се темели врз решавање проблеми им овозможува на учениците да (Курт, 2020):

- Се вклучат во отворени ситуации кои се слични или исти како оние со кои тие би се сретнале на работното место во реалноста;
- Учествуваат во групни активности и да спроведуваат истражувања во однос на она што им е познато или непознато, како и да ги идентификуваат методите на барање информации со цел да решат некој проблем;
- Истражат некој проблем со употреба на критичко размислување, размислување во насока на решавање на проблемот, како и бура на идеи со

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

цел да дојдат до различни можни решенија.

Овој метод може да се инкорпорира во секој вид учење и има потенцијал да стане дел од решението за превенција на и справување со феноменот на предвремено напуштање на училиштето.

На сликата се прикажани главите елементи на учењето кое се темели врз решавање проблеми **наспроти традиционалното учење:**

Традиционално учење	УТРП
На учениците им се даваат информациите кои треба да ги знаат	На учениците им се задава проблем кој треба да го решат
Од учениците се бара да ги запомнат тие информации	Учениците ги идентификуваат потребните информации
На учениците им се дава проблем на кој треба да ги применат информациите	Учениците ги учат информациите и ги применуваат за да го решат проблемот

Слика 2 - Традиционално учење, наспроти УТРП

Дури и ако главните проблеми варираат од предмет до предмет, учењето кое се темели врз решавање проблеми може да се приспособи за секој од нив, бидејќи некои од карактеристиките на Учењето кое се темели врз решавање проблеми **се применливи во повеќе полиња. Проблемот мора** (Дач, Гро, и Ален, 2001):

- ✓ Да ги мотивира учениците подлабоко да ги разберат концептите на учењето;
- ✓ Да ги поттикне учениците да носат рационални одлуки и да создаваат аргументи за да ги одбранат;
- ✓ Да се интегрира содржината на целите на начин на кој таа би се поврзала и со претходните знаења;

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- ✓ Да се има одредено ниво на комплексност на проблемот со цел учениците заеднички да работат на неговото решавање (доколку се предвидува групна работа);
- ✓ Да постојат првични чекори со кои учениците би се вклучиле во проблемот.

Чекори за употреба на учењето кое се темели врз решавање проблеми (Дач и колегите, 2001):

1. Одберете централен концепт, идеја, или принцип кој сакате да го вклучите во вашиот час и замислете проблем или задача кои може да им помогнат на учениците да го научат тој конкретен концепт (играње улоги, студија на случај, симулации). За да се креира првичниот проблем, може да искористите мноштво ресурси како весници, списанија, дневници, книги, учебници и филмови;
2. Започнете со наведување на целите кои учениците треба да ги постигнат додека работат на проблемот (односно, што на учениците им е навистина потребно да научат и за што тие треба да бидат способни по решавањето на проблемот);
3. Објаснете им го на учениците учењето кое се темели врз решавање проблеми, како и она што од нив се очекува за време на овој процес;
4. Креирајте раскажување, реален проблем кој на учениците им е близок, или истражете реален случај кој може да се приспособи на концептите за кои вие предавате, со цел да ги заинтересирате и мотивирате учениците да го решат проблемот и да ги надминете првичните цели од учењето. Обидете се да креирате проблем со кој учениците би се соочиле во животот или во нивната кариера во иднина;
5. Дискутирајте за релевантните правила за работа во групи и успехот од учењето и практикувајте групен процес како што е слушање со емпатија, вклучување на другите учесници и поддршка од страна на врсниците;
6. Етапно запознавајте ги учениците со проблемот, со цел тие да можат да ги идентификуваат исходите од учењето кои би им требале за истражување на

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

концептите;

7. Истражете ги различните улоги на учениците со цел тие да работат согласно специфичниот проблем (на пр. доколку работите на проблем поврзан со загадувањето, истражете различни улоги и перспективи како сопственик на фирма, ученик, владин службеник, и др.). Ставете ги учениците во групи на стратегиски начин со цел во нив да има деца со различно потекло и различни нивоа на вештини.

8. Обезбедете насоки во кои ќе ги опишете чекорите кои треба да се преземат врз основа на проблемот (на пр. исходи од учењето, структура на проблемот, временски период, ресурси кои учениците може да ги користат, формат за пренесување на материјалот за учење, оценување).

9. Размислете за поттикнување на дискусија во рамките на одделението и обезбедете повратна информација за секоја група откако групите ќе го споделат решението до кое дошле.

4.2. Давање повратна информација

Повратната информација треба да се идентификува како информација која ја дава посредник, како на пример наставник, ученик, книга, родител или искуство, а која се поврзува со аспектите на изведбата на ученикот или неговото разбирање на проблемот (Хети и Тимперли, 2007). Истражувањето се согласува дека давањето на позитивна повратна информација има големо влијание врз процесот на учење и многу големо влијание врз постигнувањата на ученикот (Гибс и Симпсон, 2004). Наставниците, свесно или несвесно, на учениците им даваат повратна информација во облик на фацијална експресија, гестикулација или коментари како спонтана реакција на работата на ученикот. Видот на повратна реакција, нејзиното темпирање и начинот на кој се користи може да има позитивно влијание врз учениците. Учениците честопати очекуваат повратна реакција веднаш по завршувањето на задачата и доколку ја нема, тие може да помислат дека нивните напори не се признаени, поради што може да се демотивираат.

Хети и Тимперли (2007) наведуваат **четири нивоа на повратна информација:**

- Прво ниво- повратната информација може да се однесува на задача

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

или производ и може да вклучува насоки како истите да се подобрат (на пр. кога наставникот дава тест со писмени забелешки). Овој вид повратна информација може да се смета и за „корективна повратна информација“ бидејќи се фокусира на коригирање на однесувањето или другите фактори во однос на исполнувањето на задачата. Се смета дека ефектот е поголем доколку коментарите од писмената повратна информација се искомбинираат со оценатa.

- Второ ниво- повратната информација може да помогне во процесот на учење со цел да им се помогне на учениците подобро да ја разберат задачата (на пр: преку одговарање на прашања).
- Трето ниво- оваа повратна информација може да се смета за лична повратна информација и може да ги зголеми ефикасноста и самодовербата на учениците (на пример делот за самооценување со цел учениците да видат дали може самите да увидат што научиле од задачата).
- Четврто ниво- не се поврзува со задачата, туку е во форма на општа пофалба (на пример кога ќе кажете „ти си многу добар ученик!”).

Со оглед на важноста на повратната информација, многу е важно таа да биде конструктивна и кога таа се дава, да се земат предвид реакциите на учениците бидејќи оваа информација придонесува кон учењето само ако ученикот се преиспита и работи на своето подобрување.

Позитивна повратна реакција: со ова на учениците им се овозможува да стекнат самосвест, самодоверба и желба за учење. Со цел на учениците да им се даде чувство на успех и да им се овозможи да го дознаат својот потенцијал за напредок, со цел да може да се преземат неопходните корективни дејства и дополнително да стимулира успешноста на учениците важно е тие редовно да добиваат повратна информација. Позитивната повратна информација може да се даде во одделението веднаш по завршувањето на задачата, вербално или невербално (на пример гестикулација) и колку што е можно почесто со цел да се зголемат мотивираноста и самодовербата на учениците.

Негативна повратна информација: Спротивно на веќе познатите перцепции,

canary wharf CONSULTING, kmop, fyg consultores, CPIP, aproximar, kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

негативната повратна информација може да има и позитивни страни, зависно од посветеноста да се постигнат целите, ориентацијата на изведбата и чувството за ефикасност кое го имаат учениците. Одредени ученици кои учат материјал кој се одликува со висока комплексност има поголема веројатност да имаат полза од негативната повратна информација бидејќи тие повратната реакција ја користат за самопроверка и ним им треба ваква повратна информација со цел да ја подобрат својата моментална изведба. Сепак, негативната повратна информација може да има и неповолно влијание врз учениците кои изучуваат материјал со пониска комплексност, имено, врз нивните мотивираност и изведба. Учениците кои учат материјал со ниска комплексност најчесто се ученици кои предвремено го напуштаат училиштето и веројатно би реагирале негативно на негативната повратна информација и како последица на тоа би биле помалку мотивирани да работат на одредена задача, токму поради тоа што нивниот недостаток на компетенции и способности ќе се дополни и со негативна повратна реакција, со што напорот кој тие го вложуваат во задачата ќе се намали (Брунит, Хугет, и Монтели, 2000).

Повратна информација од страна на врсниците: може многу да ви користи да ги обучите учениците да умеат да меѓусебно да се оценуваат бидејќи со тоа би се нагласила важноста од тоа и тие да бидат вклучени во процесот на оценување со што се унапредува нивната улога на посредници во училницата. Повратната информација која учениците си ја даваат еден на друг може да биде суштински аспект од процесот на учење во училницата и го унапредува моделот според кој учениците се во центарот. Освен тоа, повратната информација од страна на врсниците им овозможува на учениците да даваат и примаат повратна информација од лица еднакви на нив во однос на моменталната задача и тоа функционира како метод на соработка, со што им се помага на учениците да развијат стратегии, да умеат да го прочитаат и анализираат она што нивните врсници го напишале и да ја подобрат својата ефективност. Повратната информација која доаѓа од врсник, наместо од наставник, може да биде и подобро примена, особено кај оние ученици кои немаат блиска и позитивна врска со наставникот. Оценувањето на работата на врсниците може на учениците да им помогне да ги разберат и

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

применат критериумите за оценување и подобро да разберат што од нив се очекува.

Како да го унапредите давањето на повратна информација од страна на врсниците во вашата училница?

- Кажете им на учениците меѓусебно да се оценат во форма на кратки коментари во врска со презентациите во училницата;
- Креирајте кратки формулари за оценување или чек- листи за давање структурирана повратна информација;
- Одвојте време за отворена дискусија на часовите со цел учениците да споделуваат повратни информации;
- Објаснете им на учениците дека повратните информации кои би си ги давале меѓусебно им помагаат да разберат како добрата се разликува од лошата презентација и на кој начин давањето повратна информација може да биде од нивна корист;
- Прилагодете ги критериумите за оценување кои вообичаено го користите бидејќи на учениците ќе им биде тешко да ги разберат и применат на соодветен начин (Нилсон 2003). Креирајте едноставен формулар за оценување со јасни упатства за тоа како тие може да ја дадат повратната информација за меѓусебната работа на конструктивен начин. Оценувањето од страна на врсниците може да им помогне на учениците да ги подобрат своите способности за читање и пишување да научат да посветуваат внимание на деталите и да ги интегрираат препораките кои нивните соученици им ги дале;
- Покажете им на учениците стратегии за ефективно оценување за време на часовите со цел учениците да научат како да бидат поефективни при давањето на повратна информација (на пример играње улоги).

4.3. Заедничко учење и кооперативно учење

Заедничкото учење се дефинира како пристап за подучување и учење кој вклучува групна работа со цел да се реши некој проблем, да се исполни некоја задача и да се креира некаков производ, каде што секој од учениците не е одговорен само за

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

сопственото учење, туку и им помага на своите врсници да учат. Стратегиите за заедничко учење може да бидат корисни затоа што со нив (Џонстон и НЦЕ- МСТЛ, 2009):

- Се унапредуваат академските постигнувања на учениците;
- Се зголемува бројот на ученици кои остануваат на училиште;
- Учениците се позадоволни од сопствените знаења;
- Им се помага на учениците да ги развијат своите социјални и комуникациски вештини;
- Се зајакнува самодовербата на учениците;
- Се олеснува позитивната врска кај различните општествени групи со различно потекло.

Кооперативното учење (КУ) е упатување на помали групи ученици да учат заедно со цел да го зајакнат сопственото и учењето на другите. Ова е спротивно на традиционалните методи кои се темелат врз натпреварување (учениците работат еден против друг за да ја постигнат академската цел) и индивидуализирано учење (учениците работат сами за да ја постигнат академската цел) (Џонсон и Џонсон, 2017). КУ може да ја зајакне вклученоста на учениците во и нивната мотивираност за учење, како и да ја олесни интеграцијата и да ја спречи дискриминацијата, бидејќи учениците може да се поврзат едни со други и да учат еден од друг со цел да ги подобрат своите вештини и компетенции (Хијзен, Бокаертс и Ведер, 2006).

Некои од овие придобивки вклучуваат:

- Позитивен ефект врз учењето на учениците во споредба со индивидуалното или натпреварувачкото учење (Џонсон и Џонсон, 1999) кои произлегуваат од традиционалните методи за учење кои се темелат врз натпреварување (Џонсон и Џонсон, 2017);
- Интерперсоналните вештини за соработка кои може да се научат со помош на кооперативното учење се од суштинско значење за понатамошниот успех на лично и професионално ниво;
- Исто така, овој тип учење вклучува високо ниво на ангажман кој други облици на учење го немаат (Салвин, Харли и Чембрлен, 2003);
- Може да биде моќна алатка за постигнување на неколку трансформативни

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

цели, вклучително и градење на заеднички врски, учење на вештини за решавање конфликти, учење како да се земат предвид туѓите потреби и учење како да се биде ефективен член на еден тим (Вотсон и Батистих, 2006);

- Истражувањата во областа на невронауката укажува на тоа дека учениците се повеќе вклучени за време на кооперативното учење. Скеновите откриваат дека мозокот на учениците е поактивен и поангажиран кога тие им ги објаснуваат своите идеи на партнерот одошто кога тие само слушаат или одговараат на прашањата на наставникот (Картер, 1999).

Едноставното групирање на учениците и насочувањето дека треба да работат заедно не значи дека тие знаат како да соработуваат меѓу себе. Заедничката работа значи многу повеќе од само да се биде во физичка близина со други ученици. Џонсон и колегите (1990) наведуваат дека за еден час да опфаќа кооперативно учење тој треба да содржи пет елемента:

1. Позитивна меѓусебна зависност. Членовите од тимот треба да си веруваат еден на друг за да се исполни целта.
2. Поединечна одговорност. Учениците во една група имаат одговорност за специфични задачи и ја играат својата улога за исполнување на целта.
3. Интеракција. Иако некоја групна активност може да се изврши индивидуално, некои активности треба да се прават интерактивно. Ова значи дека членовите на групата мора да си даваат меѓусебни повратни информации. Освен тоа, тие треба заеднички да донесуваат заклучоци и што е уште поважно, да им помагаат на останатите членови во учењето и да ги охрабруваат.
4. Соодветна употреба на вештини за соработка. Учениците се охрабруваат да развијат и практикуваат вештини за соработка со кои ќе се зајакнат довербата лидерството, комуникацијата и справувањето со конфликти.
5. Групни процеси. Членовите на тимот воспоставуваат групни процеси, редовно го проценуваат она што го прават како тим и ги планираат следните чекори кои би ги завршиле во иднина (Џонсон и Џонсон, 2017).

Зошто кооперативното и заедничкото учење се важни за да се спречи предвремено напуштање на училиштето?

Училницата е предизвикувачки контекст за учениците со нарушено однесување. Кооперативното учење ги охрабрува учениците да воспостават блиски врски со други ученици и врсници. Ги зајакнува компетенциите во однос на толеранцијата и решавањето на проблемите, им помага на учениците да се прифатат и разберат и да сфатат дека секој член на групата има право на глас (Брок и Картер, 2015). Со ваквиот пристап учениците покажуваат (Џонсон и Џонсон 2017):

- Поголем академски успех;
- Подобро разбирање на материјалите за учење;
- Подобрена работна изведба во времето потребно за задачата да се исполни;
- Намалена дефокусираност;
- Пониско ниво на анксиозност и стрес;
- Зголемена внатрешна мотивираност за учење;
- Зголемена способност за согледување на состојбите од перспектива на останатите;
- Подобар однос со врсниците и меѓусебна поддршка;
- Зголемена самодоверба;

При спроведувањето на пристапот за кооперативно учење важно е наставниците:

1. Самите да ги формираат тимовите, а не да им дозволат на учениците да ги одберат членовите на нивниот тим;
2. Да ја земат предвид важноста на хетерогеноста во смисла на способностите на учениците;
3. Да формираат тимови во кои членовите ќе имаат време да ги исполнат задачите доколку за нив е потребна работа надвор од училницата;
4. Да не ги изолираат учениците под ризик од предвремено напуштање на училиштето;
5. Да направат процена и да дознаат како учениците се чувствуваат во врска со тимската работа.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Како да се започне овој процес?

Групите за кооперативно учење се формираат од страна на наставникот кој (Џонсон и Џонсон, 2017):

1. Ги дефинира целите од задачата;
2. Одлучува како да ги структурира групите (големина, функции, материјали, организација на просторијата);
3. Ги учи учениците на академските концепти, принципи и стратегии кои учениците треба да ги применуваат: позитивна меѓусебна зависност, поединечна одговорност, очекувано однесување и слични критериуми;
4. Го надгледува функционирањето на работата на групите и интервенира во однос заедничките вештини и помага во академското учење кога треба;
5. Ја оценува работата на учениците во согласност со критериумите за успех во процесот на работа, како и ефективноста на членовите кои работеле заедно.

4.4. Развивање на автономни ученици

Начинот на кој наставникот ја поддржува потребата за автономност кај ученикот има големо влијание врз квалитетот на мотивираноста на ученикот. **Стиловите на подучување кои ја поддржуваат автономноста** вклучуваат градење на врска помеѓу ученикот и наставникот со која се зајакнува внатрешната мотивираност кај ученикот, без контрола или притисок поради што ученикот би се однесувал или би размислувал на одреден начин. Навистина, кога средината за учење се одликува со притисок и контрола чувството на самодоверба и автономност исчезнува. Наставниците кои ја поддржуваат автономноста имаат ученици кои покажуваат однесување кое е позитивно насочено кон учењето и имаат потенцијал да постигнуваат повисоки резултати и да формираат односи кои се поквалитетни во споредба со учениците кои имаат наставници кои повеќе ги контролираат (Рив и Кеон, 2014).

Учениците на наставниците кои ја поддржуваат автономноста може да имаат придобивки на многу различни начини и во многу различни области како што е добросостојбата, мотивираноста и самото учење, имено (Фуртак и Кунтер, 2012):

- Зголемена перцепција на контролата (односно перцепција дека ученикот

има способност, ресурси или можности да постигне позитивен исход и да го избегне негативното дејство на сопственото однесување);

•Зголемено ниво на внатрешна мотивираност, самодоверба, позитивни емоции и зголемена психолошка добросостојба;

•Поголема љубопитност, упорност и стратегии за самоконтрола;

•Подобро теоретско разбирање како и подобрени исходи од учењето;

•Поголема способност за изучување на содржината и нејзино темелно разбирање.

Наставник кој ја поддржува автономноста:

•Има стил на предавање со кој ги мотивира учениците, ги слуша нивните перспективите и ги интегрира во своите часови (наместо да ги игнорира, критикува или обезвреднува);

•Ги охрабрува учениците да го дадат својот придонес кон часот и ги поддржува нивните иницијативи (активно го бара мислењето на учениците преку разговор или автономни предлози);

•Ги цени и разбира чувствата на учениците и нивните различни стилови на размислување;

•Ги познава интересите на учениците, што тие сакаат и нивните психолошки потреби кои може да се искористат за да се зголеми нивната мотивираност;

• Ги споделува своите перспективи преку давање информации и стратегии во однос на некоја задача или активност;

•Инвестира време да ги сослуша, поддржи и да им помогне на учениците;

•Дава пофалби кога ќе види дека има напредок.

Како да креирате училница во која се поддржува автономијата?

Со цел да се избегне јазик кој содржи вокабулар кој се употребува за контролирање или однесување преку кое се спроведува контрола треба да се проучат факторите кои водат до таквиот стил на подучување. Прво ваквите фактори треба да се препознаат и ваквите однесувања треба да се забележат за потоа наставникот да може да ги замени со поприспособливи и пофлексибилни. Следните инструкциски

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

однесувања може да ви помогнат да воспоставите стил на предавање кој ќе ја поддржи автономноста и ќе ги мотивира учениците, а исто така и ќе им овозможи целокупна поддршка и на учениците и на нивната автономност (Рив, 2009):

•Прашајте ги учениците кои се нивните ставови во донесувањето на одлуките кои ги засегаат и инкорпорирајте ги перспективите на учениците во нив;

•Воспоставете клима во училницата каде што учениците ќе можат да ги споделат своите мисли и чувства;

•Истражете колкав потенцијал за мотивирање носат вашите ученици, односно истражете ги нивните интереси, психолошки потреби за автономност, поврзување со останатите, внатрешна мотивираност, што тие претпочитаат, кои се нивните лични цели и кои вредности тие ги негуваат;

•Забележете го негативното однесување на учениците или нивната слаба училишна работа за да имате конструктивни информации кои ќе ви подмигнат на учениците да им ја вратите внатрешната мотивираност;

•Континуирано поддржувајте ја автономноста на учениците за време на задачите преку зајакнување на независноста на учениците во решавањето на проблемите и охрабрете ги да ја истражат и оценат својата работа, да работат заедно и поставувајте им прашања и споделувајте ги вашите идеи со нив.

•Дајте им информации на учениците, покажете им стратегии, објаснете им ги задачите и охрабрете ги наместо да им давате готови решенија или директни насоки за тоа како да исполнат одредена задача.

4.5. Комуницирајте асертивно

Асертивната комуникација е способност за пренесување на мислите, чувствата и потребите со истовремено внимавање на правата на другите. Истражувањето предлага дека родителите и училиштата се важни посредници кои ги стимулираат вештините за асертивна комуникација кај адолесцентите (Јулиани, Етика, Сухарто и Нурсескастамата, 2020). Асертивната комуникација настанува кога она што имате да го кажете го кажувате цврсто, спонтано, искрено и директно при што водите грижа за своето достоинство и своите права, но исто така водите сметка да не ги навредите или нападнете другите, држејќи

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

се строго до темата (Пипас и Јарадат, 2010). Асертивната комуникација значи, пред сè, да ги знаете сопствените потреби и да знаете како да ги исполните. Затоа, целта на овој стил на комуникација не е да се победи во дискусијата, туку да се решат проблемите со цел да се постигнат максимални резултати. Асертивноста е компромис помеѓу пасивната комуникација, при што се согласувате со сè што другата страна вели и агресивната комуникација, каде што постојано контрирате и сакате да се наметнете себе си (Пипас и Јарадат, 2010). Асертивноста вклучува способност да се изразат сопствените мислење и став, да се каже „не“ без чувство на вина, да се праша што другиот сака, да се научи како да се живее без вина и да се преземат ризици кога тоа е потребно (Пипас и Јарадат, 2010).

Главните принципи на асертивната комуникација се (Пипас и Јарадат, 2010):

- Правичност и сила кои се карактеризираат како борба за одредени права, со водење сметка за правата на другите;
- Рамнотежа помеѓу она што лицето сака и она што останатите сакаат;
- Отвореност спрема себе и другите;
- Отвореност да се сослушаат туѓите ставови и почит спрема нив;
- Позитивни долгорочни врски;
- Искажување на ставовите без чувство на агресија и без понижување.

Некои луѓе ја мешаат асертивноста со агресивност, со оглед на тоа дека и во двете се работи за изразување на потреби и права. Најголемата разлика помеѓу нив е почитта за другите луѓе што претставува карактеристика на асертивниот стил. Асертивните луѓе се почитуваат и себе и другите и секогаш размислуваат како може да се дојде до решение кое е најповолно и за двете страни. Агресивните луѓе користат тактики на манипулација и злоупотреба и немаат почит спрема другите. Тие имаат негативно мислење за другите луѓе и не водат сметка за нивните ставови. Пасивните луѓе, од друга страна, не знаат како да ги изразат своите чувства и потреби. Нивниот страв од конфликт е толку голем што тие претпочитаат да ги скријат своите чувства и потреби само за да го одржат мирот

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

со другите. Тие секогаш им дозволуваат на другите да победат во секој конфликт со што целосно се губи нивната самодоверба. Луѓето кои стекнуваат вештини за асертивна комуникација имаат помалку конфликти и пониско ниво на стрес. Затоа, тие ги исполнуваат своите потреби и им помагаат на другите да ги исполнат своите, а како резултат на тоа тие градат силни врски на кои можат да се потпрат. Сето ова води до подобра ментална состојба и значително го подобрува здравјето (Пипас и Јарадат, 2010).

Придобивки од асертивната комуникација во справувањето со негативното однесување

Концептот на асертивноста беше воведен од страна на експерти во контекст на бихевиоралната терапија и се основа на претпоставката дека таа има потенцијал да ја намали анксиозноста и да ја намали депресивноста. Се заклучува дека асертивноста води до подобрена слика за себе (Пипас и Јарадат, 2010). Бихевиоралните компоненти на асертивноста вклучуваат и серија невербални елементи како што се:

- Контакт со очите: асертивната личност го гледа својот соговорник во очите. Отсуството на контакт со очите може да испрати непожелни пораки, како на пример: „не знам што да кажам” или „многу ми е страв”;
- Тон на гласот: дури и најасертивната порака ќе го изгуби своето значење доколку се изрази со тивок глас (со ова се оддава впечаток на несигурност) или премногу гласно, што кај соговорникот може да предизвика агресивно однесување;
- Држење на телото: асертивниот телесен став варира од ситуација до ситуација. Сепак се смета дека во повеќето случаи, личноста треба да биде исправена, но не премногу ригидно, затоа што така се пренесува тензија, а и не премногу отпуштено, бидејќи така може да се смета дека лицето нема доволно почит спрема соговорникот;
- Лицева експресија: за пораката да биде вистински асертивна, социјалната мимика мора да соодветствува со содржината на пораката. Во спротивно, ако на пример некој се насмевне кога сака да каже дека нешто му/ѝ пречи, ќе даде

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

двосмислена информација со што се менува намерата на комуникацијата;

• Време: дури и најефективната асертивна порака ќе ја изгуби својата ефективност доколку се прими во погрешно време. Затоа, на пример, ниту еден шеф нема позитивно да одговори на барање за зголемување на платата, без разлика колку е добро смилено тоа барање, ако вработениот му пристапи кога тој се подготвува за настап пред некаква комисија;

• Содржина: дури и кога ќе се исполнат другите услови, пораката нема да ја постигне својата цел ако е премногу агресивна, со намера да се обвини другиот, или пак спротивно на тоа, ако е изразена премногу срамежливо.

4.6. Унапредување на позитивните односи во рамките на училницата

Има многу докази кои укажуваат на тоа дека има позитивна врска помеѓу социјалните компетенции на наставникот и ученикот (на пр. Брих и Лад, 1997; Хамре и Пианта, 2001). Позитивната интеракција со возрасните кои имаат значење во животот на учениците на училиште може да помогне при приспособувањето на ученикот во рамките на училиштето. Учениците кои изразуваат позитивна интеракција со наставниците покажуваат помалку проблеми во однесувањето од учениците кои имаат нискоквалитетни односи со наставниците (Брих и Лад, 1997; Хамре и Пианта, 2001; Мареј и Гринберг, 2000).

Според Монро (2006) наставниците може да ги поттикнат и одржат позитивните врски со учениците преку:

• Изразување топлина, грижа и доверба;
• Посветување на позитивно внимание на учениците;
• Охрабрување и емотивна поддршка;
• Препознавање на силните страни на учениците;
• Покажување интерес за активностите и животот на учениците;
• Чувствителност кон потребите на учениците;
• Препознавање на настаните и условите кои влијаат врз ученикот.

Стратегии за создавање на позитивна средина во училницата:

Создавањето на култура во училницата во која учениците ќе се чувствуваат

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

безбедно и слободно да се вклучат е важно за удобна и позитивна атмосвера во училницата. Позитивната култура во училницата им овозможува на учениците да бидат дел од сопствениот процес на изучување и да преземат одговорност за него. Подолу се наведуваат стратегии кои на наставниците би им помогнале да изградат средина во која учениците ќе си помагаат и ќе се поддржуваат:

✓ Заедничко поставување на правилата: Позитивната училница е место каде што учениците ќе се чувствуваат слободно да бидат тоа што се, ќе се чувствуваат безбедно и почитувано и ќе имаат рамка која што ќе им помогне во тоа. Прашајте ги децата за тоа какви правила тие мислат дека треба да се постават, вклучително и правилата за комуникација; на овој начин, децата ќе ги разберат и прифатат правилата кои самите ги поставиле.

✓ Промовирајте диверзитет и мултикултурализам: Мултикултурното образование е прогресивен пристап кон трансформирањето на образованието и создавање на еднаквост и социјална правда. На пример, идентификувањето на стиловите на учење кај учениците, нивното охрабрување да се гордеат со својата култура, да се освестат за сопствената пристрасност (културни верувања, вредности, пристрасност) како и да ги почитуваат диверзитетот и мултикултурализмот ќе им помогне на учениците да се чувствуваат вклучено во групата;

✓Претворете ги проблемите во можности за учење: кога ќе настане проблем, обидете се позитивно да го интерпретирате и да ги мотивирате учениците да преземат активности за негово решавање. Со ова не само што се развиваат вештините за решавање проблеми, туку се унапредува и тимската работа, што е од суштинско значење за атмосферата во училницата;

✓ Променете го амбиентот: кога е можно, обидете се да го промените амбиентот во училницата, нема правило за тоа како треба таа да изгледа и ова варира од возрасната група, предметот, просторот и видот на проект на кој треба да се работи. Сепак, учениците не треба да се чувствуваат сегрегирано и треба да умеат да работат заеднички;

✓ Зададете поединечни одговорности и споделете ја надлежноста во

училницата: дајте им одговорности на учениците во училницата како дел од секојдневните активности, со што исто така ќе им помогнете на децата да изградат самодоверба и самопочит бидејќи тие ќе знаат дека им се доверила специфична задача. Периодично менувајте ги одговорностите (на пр. секоја недела);

✓ Искористете ги изворите за иновации и технологија.

Што да направите	Што да не правите
• Запознајте се и поврзете се со учениците во училницата, нарекувајте ги по име, откријте ги нивните интереси. • Поминете време поединечно со секој ученик, особено со оние кои се повлечени. • Обратете внимание на експлицитните и имплицитните пораки кои им ги давате на учениците (вербална и невербална комуникација). • Создајте позитивна клима во училницата во која не само што ќе ги подобрите односите меѓу вас и учениците, туку ќе ги подобрите и односите меѓу самите ученици. • Водете сметка дека вашето однесување е пример за тоа како тие треба да се однесуваат и начинот на кој се однесувате и зборувате влијае врз нив. Запомнете дека учениците го забележуваат начинот на кој комуницирате (на пример топлина, почит, интеракција со другите возрасни) и тоа однесување почнуваат да го практикуваат. Учениците учат како да се справат со силни емоции преку она што вие ќе им го покажете (на пример длабок здив, разговарање за фрустрациите). Исто така, тие ги забележуваат и негативните стратегии (на пример викање на учениците, недолични шеги).	• Не се откажувајте прерано од идејата да создадете позитивна атмосфера во училницата и позитивни односи со учениците со кои е потешко да се работи. Создавањето врски бара време и трпение. • Учениците со кои е потешко да се работи ќе имаат поголема полза од добрата врска со наставникот од учениците кои се покомуникативни и веќе имаат добри односи со врсниците. • Немојте да мислите дека интеракцијата во која ќе покажете почит и чувствителност е важна само во комуникацијата со најмалите, позитивната интеракција е важна без разлика на возраста на ученикот. • Немојте да мислите дека не е важно каков однос ќе изградите со учениците. Како што овој водич веќе истакна, квалитетот на односот може да има и негативни и позитивни последици. • Не чекајте да дојде до негативно однесување во училницата, туку бидете проактивни и превенирајте ги ваквите појави преку позитивна клима во училницата.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

4.7. Практикување на демократија во училницата

Според ЕЗДО (Европска заедница за демократско образование), а врз основа на Резолуцијата на 13 Конференција за демократско образование од 2005 година демократско образование е кога образовните институции и учениците имаат право:

✓ Да изберат што ќе учат и што ќе прават во нивното секојдневие (на пример, одделно да решат што сакаат да прават, каде, кога, како и со кого), но нивните одлуки не треба да ја попречуваат слободата на останатите за и тие да можат да го направат истото;

✓ Да имаат еднаков удел во процесот на одлучување за тоа како нивните организатори (во овој случај училиштата) функционираат и кои правила и санкции се потребни.

Навистина, во литературата, кога станува збор за образованието, се поддржува демократското образование, и се покажува дека во средини во кои учениците се ангажираат како активни учесници во сопствениот процес на учење тие остануваат во училиште и имаат солидни постигнувања поголема креативност, концептуално учење и зголемена внатрешна мотивираност (Грај и Фелдман, 2004). Според ЕЗДО, демократското образование ги исполнува потребите на учениците, заедницата и општеството, преку развивање на самокритични поединци способни за решавање проблеми и кои умеат да размислуваат на креативен и флексибилен начин. Исто така, демократското образование го потврдува образовниот процес како значаен за учениците од сите возрасти и во која било средина, во кој се застапени следните елементи:

✓ Цврсто втемелена култура на еднаквост и споделена одговорност,

✓ „Почитта создава почит, „Довербата создава доверба„ „Емпатијата создава емпатија“ „Толеранцијата создава толеранција“ итн.

✓ Колективно одлучување каде што сите делови на заедницата, независно од возраста или социјалниот статус, имаат еднакво право на збор во донесувањето на важните одлуки (на пример училишните правила, програмите, проектите, вработувањето на нов персонал, буџетски прашања)

✓ Самонасочно истражување и откривање, каде што учениците одбираат што

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

сакаат да учат, каде, како и со кого (низ часови со игра и разговор)

✓ Процесот на учење е под влијание на внатрешната мотивација на учениците и нивните поединечни интереси.

Идејата за демократска училница се темели на премисата дека принципите за демократијата не се само владин концепт, туку претставува начин на живот, заедничко учество во процесот на одлучување во која било организација (Гарисон, Нојберт и Рајх, 2004).

Некои од **главните принципи врз кои се темели идејата за демократска училница** може да се формулираат на следниот начин:

1. Во демократските училници на ученикот му се овозможува да биде слушнат и признат, со што на учениците им се дава можност да ги практикуваат своите права и слободи како човечки суштества (Епл и Бин, 2007).
2. Демократското образование им овозможува на учениците да имаат автономија и критички да размислуваат (Војгелерс, 2007).
3. Учениците и главните чинители (семејството и другите институции) се охрабруваат да учествуваат во важните одлуки кои се однесуваат на интересите и проблемите во заедницата (Епл и Бин, 2007).
4. Во демократските училишта, процесот на одлучување не е само право на оној кој е главен туку и на сите кои се вклучени во училиштето (Епл и Бин, 2007).

Навистина, **главните елементи на демократијата** може да се применат на часовите, со што се создава училница каде што учениците се развиваат како активни и вклучени демократски поединци преку искуства кои се неопходни во процесот на учење (Врага, 1998; Здружение за надзор на развивањето на програмите, 2018):

1. Моќта на јавноста: Наставниците им даваат можност на учениците да се вклучат во одлуките кои влијаат врз нив (на пример правила во училницата);
2. Слобода: идеите на учениците се вреднуваат и се преставуваат со можноста да се воведат како решенија на проблематични ситуации во училницата за кои

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

треба заеднички да се одлучува;

3. Рамноправност: секој ученик има право да учествува во дискусиите во училницата; наставниците еднакво се трудат и внимаваат на секој ученик со цел подобрување на процесот на учење;
4. Индивидуализам: средината во училницата е отворена кон сите политички и морални вредности поставени со цел да се подобри самоконтролата на учениците, нивната самодисциплина и нивното однесување. Во образовниот процес, интересите на сите ученици се земаат предвид. Се унапредува способноста за критичко размислување на учениците;
5. Општествена одговорност: наставниците им помагаат на учениците да го ценат сопственото учество и како тоа учество влијае врз светот во кој тие живеат, со употреба на заеднички активности во училниците и заедниците. Учениците учествуваат во процесот на одучување или решавање проблеми во училницата со што се зголемува општествената одговорност кај учениците. Учениците учат како да учат во групи и како да е справуваат со социјалните дејства надвор од училишната средина.

Како наставниците може да практикуваат демократско образование?

Демократското образование може да има многу различни облици, кои се под нивно или влијание на наставниците, но и под влијание на родителите или младите во заедницата каде што се наоѓа училиштето. Институтот за демократско образование на Америка (ИДОА) нуди неколку **совети за практикување на принципите на демократското образование** во вашата училница:

✓ Креативно ангажирање на учениците. Дури и да работите во потрадиционална средина, сепак можете на учениците да им дадете избор да одлучуваат за своето образование, да ги надминете границите на училишната програма и да изградите позначајно и поинтересно искуство кое е поврзано со секојдневието на учениците.

✓ Секојдневно спроведување на техники за демократско образование. Примери: самонасочно учење, заедничко одлучување, индивидуализирана проектна работа и практикантство на учениците во институциите во рамките

на заедницата.

✓ Употреба на терминот „демократско училиште/ училница“ од ваша и од страна на другите кои го поддржуваат демократското образование.

✓ Унапредување на ученичките форуми. Унапредување на ангажманот на учениците во ученичките совети и комисиите составени од наставници и ученици. Дајте им на учениците можност да бидат дел од планирањето во образованието и одлучувањето во училниците.

✓ Охрабрете ги учениците да го преземат водството во реформите во нивната училница, самото училиште и во заедницата.

✓ Преземете ја водечката улога во училиштето во смисла на обуки за подигање на свеста за потребите на образовните реформи и персонализираното учење, премин од традиционалните структури и програми кон демократско образование.

✓ Охрабрете ги училиштето и учениците да учествуваат во непрофитните и вонучилишни програми кои им овозможуваат да ги истражат своите интереси и креирајте мрежа со заедницата надвор од училиштето.

✓ Учество во обуки за наставници за демократско и прогресивно образование.

4.8. Ресторативни практики за справување со проблематичното однесување

Според Меѓународниот институт за ресторативни практики, ресторативните практики претставуваат процес на проактивно градење на здрави односи во смисла на заедницата и превенирање на и справување со конфликти и штетни постапки. Ресторативните практики го унапредуваат развојот на односите во рамките на заедницата и поаѓаат таа побрзо да се опорави откако ќе претрпи одредена штета. Кога успешно би се спровеле во рамките на училиштето и училишната клима, ресторативните практики, креираат безбеден и продуктивен простор за учење каде што учениците ги развиваат своите социјални и емотивни вештини и создаваат здрави односи со врсниците и возрасните.

Ресторативните практики претставуваат начин на размислување во врска со конфликтите или штетата, како и правилно реагирање на проблемите и

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

недоразбирањата преку охрабрување на сите учесници да (Служба за јавните училишта и социјално и емотивно учење на Чикаго, 2017):

✓ Разговараат за своите чувства и мислења;

✓ Препознаат што се случило;

✓ Опишат како тоа влијаело врз сите;

✓ Пронајдат решенија за подобрување на состојбата;

Ресторативно размислување

Ресторативното размислување се опишува како разбирање на заедницата и улогата на поединецот во неа. Вредностите и концептите врз кои се темели ресторативното размислување се:

- Односите и довербата се во центарот на заедницата;
- Сите членови на заедницата се одговорни еден за друг;
- Различните мислења се секогаш добредојдени и сечиј глас е еднакво важен;
- Заздравувањето е процес од суштинско значење за една заедница;
- Оние кои нанесуваат штета треба да одговараат за тоа и активно да се ангажираат за да ја поправат штетата;
- Конфликтите се решаваат преку активен дијалог и техники за здружено решавање на проблемите кои се однесуваат на коренот на проблемот и потребите на вклучените страни.

Зошто се потребни ресторативните практики?

Од крајот на деведесеттите години, принципите на ресторативната правда се прилагодуваат за училиштата како одговор на неефикасноста на традиционалните дисциплински казни со цел ефективно справување со проблематичното однесување. Ресторативните практики засилено се применуваат во поединечните училишта и училишни заедници со цел справување со нарушеното однесување, прекршувањето на правилата и подобрување на училишните клима и култура.

Ресторативните практики ги подобруваат односите меѓу учениците и едукаторите, па дури и меѓу едукаторите, **чие однесување служи како пример за учениците.** Со нив на секој член на училишната заедница му се овозможува да ги развие

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

и спроведе главните вредности на училиштето. Ресторативните практики му овозможуваат на поединецот кој можеби нанел штета да преземе одговорност за своето однесување преку работа со поединецот или поединците кои биле засегнати од ваквото однесување (Шиф, 2013).

Специјалистите нагласуваат дека традиционалните дисциплински интервенции кои се спроведуваат во училиштата и ги исклучуваат учениците од училиште преку суспензии и отстранување од наставата не се ефективни. **Истражувањето покажува дека ако младиот човек се отстрани од училишната средина на подолг период, тоа нема да биде ефективен начин на справување со однесувањето на ученикот.**

Американското здружение на психолози (АЗП) на пример, заклучи дека политиките на нула толеранција не функционираат во насока на зголемување на безбедноста во училиштата бидејќи училиштата во кои има поголема стапка на суспензии или отстранувања од наставата биле пониско рангирани во однос на училишната клима, имале помалку квалитетни раководни структури, и непропорционално го трошеле своето време справувајќи се со дисциплински проблеми (АЗП, 2008). Исто така, политиката на нула толеранција им наштетува на односите помеѓу наставниците и учениците и не им помага на учениците да се справат со своите проблеми.

Ефектите од овие политики на нула толеранција вклучуваат (Коен, Мекејб, Мишели и Пикерал, 2009; АЗП, 2008):

- Академски тешкотии- учениците кои подложат на строги дисциплински мерки кои ги отстрануваат од училиште имаат тенденција да заостануваат со учењето и не поминуваат доволно време во учење.
- Неоправдано отсуствување - учениците кои се соочуваат со строги дисциплински перки честопати се чувствуваат отуѓени од своите училишта што предизвикува изостанување.
- Проблематично однесување- учениците кои се казнуваат со мерките кои произлегуваат од политиката на нула толеранција честопати заостануваат со учењето зад своите врсници поради изгубеното време, па затоа се чувствуваат

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

фрустрирани и засрамени и продолжуваат да ги нарушуваат часовите.

- Проблеми со менталното здравје- Неоправданите дисциплински последици честопати се состојат во трауматизирање на младите луѓе, намалување на нивното чувство за вредност и недоверба кон училишните служби.
- Недостаток на мотивираност– Казнените политики предизвикуваат циклус на намалена ангажираност во училиште, при што учениците ја губат довербата во своите наставници и почнуваат да ги презираат, ја губат поврзаноста со нив, а тоа е многу важна компонента за постигнување на академски успех.
- Злоупотреба на супстанции- со отуѓувањето на младите се зголемува веројатноста тие да се вклучат во деструктивни активности како насилство, злоупотреба на алкохол или супстанции.
- Предвремено напуштање на училиштето- дисциплинските мерки кои произлегуваат од политиката на нула толеранција им испраќа јасна порака на учениците дека тие не се доволно вредни, а тоа во комбинација со проблемите кои веќе ги наведовме, води до предвремено напуштање на училиштето.

Докази за позитивното влијание на ресторативните практики

Овие практики вклучуваат решавање на конфликтите преку употреба на методи со кои оној кој ја нанел штетата, жртвата и другите заинтересирани страни учествуваат во процесот на решавање на конфликтот, со нагласување на вредноста која поправањето на штетата ја има (психолошка или материјална), за односите и заедницата (Обединети Нации, 2000; Пранис, 2011).

Проширувањето на ресторативните практики во рамките на училиштата е широко препознаена како позитивна техника за справување со проблематичното однесување бидејќи овој пристап се поврзува со развивањето на позитивно однесување, намалување на негативното однесување и превенирање на идни конфликти во рамките на училиштето (Гонзалес, 2012; Гонзалес, Сатлер и Бут, 2018). Поточно, дека училиштата каде се спроведуваат ваквите политики повеќе присуствуваат на наставата, имаат подобри оцени, поретко се жртви на врсничко насилство, а целокупните инциденти и конфликти биле значително помали (Армор, 2014; Кокотсаки, 2013). Исто така спроведувањето на овие практики

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

покажува позитивно влијание врз ангажираноста на учениците нивното метално здравје и добросостојба (Кроксфорд, 2010). Другите студии го истакнуваат потенцијалот на ресторативните практики во креирањето на подобри односи помеѓу наставниците и учениците, подобрувањето на училиштата и намалувањето на расните нееднаквости и дисциплински упатувања (Грегори, Класон, Дејвис и Геревиц, 2016).

Традиционален и казнен пристап наспроти ресторативен пристап:

	Традиционален и казнен пристап	**Ресторативен пристап**
Лошото однесување се гледа како:	Прекршување на училишните правила и непослушност спрема авторитетите	Нанесување штета од страна едно спрема друго лице
Процесите се фокусираат на:	Фигура на авторитет, утврдување кои правила се прекршени, чија е вината	Сите заеднички работат на решавањето на проблемот основање на врски и постигнување на исходи кои се поволни за сите
Одговорност е:	Добивање казна	Да се разбере влијанието од дејството, да се преземе одговорност за направениот избор, предлагање на начини за поправање на штетата и опоравување на заедницата
Целта на реакцијата е:	Добивање казна	Внимателна работа на помирување и признавање на одговорноста за направениот избор

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Ефектите од реакцијата се:	Краткорочни-проблематичното однесување престанува во моментот и се повторува кога казната ќе помине	Долгорочни-учениците учат суштински социјални и емотивни вештини кои им требаат да ја разберат и поправат штетата

Подолу се опишани некои од примерите за примена на ресторативните практики:

1. Кругови за разговор

Кругот за разговор е ресторативна практика која помага при основањето на врски кои се засноваат на доверба помеѓу сите членови во училницата и создава можност за секој ученик да се чувствува прифатено и важно во рамките на групата. Кругот за разговор може да трае десет минути или цел час во зависност од целта која има.

• Пред вашиот прв круг за разговор, објаснете им на учениците дека целта е тие подобро да се запознаат, да споделат искуства и идеи. Кога учествуваме во круг за разговор, му посветуваме време и внимание на она што се случува нашата глава и во главата на нашите соученици, а ова ни помага подобро да се разбереме, фокусираме и учиме.

• Доколку немате можност за разместување на столчињата или клупите во училницата, застанете во круг или овал околу клупите или замолете ги учениците да си ги преместат столчињата и да ги свртат кон средината на просторијата. Седењето во круг дава поинаква перспектива и ги охрабрува интеракцијата и учеството. Важно е учениците да се чувствуваат слободно и сите да учествуваат со тоа самото што ќе седнат кругот. Вербалната комуникација е секогаш по избор на учениците.

• Користете некој предмет кој може мирно да се држи и подава во кругот „како предмет кој зборува“. Предметот кој зборува се подава низ кругот со цел сите еднакво да зборуваат. Со ова само една личност ќе зборува во даден момент и целото внимание ќе биде насочено кон неа, а исто така овој предмет може да им се подава на учениците кои сакаат да зборуваат. Одвојте време за да им објасните на учесниците како да го користат и подаваат предметот што зборува,

дури и ако концептот им е веќе познат.

• Како посредник, и вие ќе седите во кругот на исто ниво како учениците. Вашата улога не е да предадете лекција или да донесете заклучок, туку еднакво да учествувате. Медијаторот го прифаќа она што се кажува без да се обидува да влијае врз учениците или да ги советува.

• Креирајте шема на меморија која треба да ја следите при секое свикување на кругот. Со ова кругот се одделува од остатокот од часовите. На секое свикување на кругот можете да вметнете и некоја кратка воведна активност, да прочитате некој цитат или поема или да пуштите музика.

• Употребата на некој веќе познат ритуал го поставува тонот на средбата и им овозможува на учениците да знаат што да очекуваат додека ова стане практика која во почетокот им изгледала необично.

• Во воведниот ритуал вклучете и потсетник за вообичаените норми и вредности (во однос на зборувањето, слушањето, покажувањето почит и грижа и зајакнете ги овие норми со позитивна повратна информација), темите и прашањата на кои учесниците може да одговорат и воведете завршен ритуал.

• Користете теми или прашања кои претставуваат општествени или академски предизвици. Пред подавање на предметот што зборува, оставете им време на учениците да размислат.

2. Круг на мирот

Кругот на мирот е структуриран и планиран состанок помеѓу личноста која предизвикала штета и личноста која ја претрпела штетата, како и семејствата и пријателите на двете страни на кој тие разговараат за последиците од однесувањето и одлучуваат како да ја поправат штетата. Учеството во кругот на мирот е секогаш доброволно.

Оваа практика е метод за лесно решавање проблеми со кој на учениците им се помага да ги решат своите проблеми преку тоа што на оштетената страна/ страни ќе им се овозможи соочување со личноста која им ја нанела штетата, со цел да можат да ги изразат своите чувства, да постават прашања и да имаат удел во она што ќе се случува понатаму.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

• **Учениците кои нанеле штета**– побарајте одговорност од нив, но дајте им можност да се реинтегрираат во училницата/ училиштето, дајте им шанса да разберат како нивното однесување влијае врз другите, дајте им шанса да почнат да ја поправаат штетата која ја нанеле со тоа што ќе се извинат, ќе го поправат своето однесување и ќе се согласат да ја надоместат штетата лично или преку општокорисна работа.

3. Врсничка конференција

Врсничката конференција, е исто така позната и како **врсничко посредништво,** врснички совет, или врсничка порота, и е доброволен процес кој го предводат учениците во кој мала група обучени ученици позитивно влијаат врз врсниците и им помагаат на одредени ученици да го разберат влијанието кое нивните постапки го има врз останатите и најдат начин да ја надоместат штетата што ја предизвикале. Овие ученици се обучени да бидат објективни спрема и да ги поддржуваат овие ученици, како и да им помогнат да дојдат решение, а не да им го дадат решението, односно тие му помагаат на ученикот да дојде до заклучок како да ја надомести штетата.

• Учениците се упатуваат на врсничка конференција откако ќе се вклучат во конфликт со другите или ќе ги прекршат училишните норми.

• Ако целта на врсничката конференција е да се посредува помеѓу поединците кои биле вклучени во конфликт, присуствува и личноста која ја претрпела штетата. Во случај на врсничко насилство, личноста која ја претрпела штетата вообичаено не е присутна, освен ако тој/ таа не го побара тоа.

• Учениците ги регрутира возрасен советник кој е обучен за практиките на ресторативниот модел, ја набљудува врсничката конференција и дава поддршка кога тоа е потребно.

• Договорите кои се направени за време на врсничката конференција се под надзор.

Јазик и комуникација за ресторативните практики

При спроведувањето на ресторативните практики важно е да се употребува

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

соодветен јазик со кој се поддржува позитивната интеракција помеѓу вклучените страни. Следат некои од примерите за стратегии, јазик и комуникација:

1) Прашања за ресторативен дијалог: помогнете му на соговорникот да научи од инцидентот и да го реши проблемот. Постојат начини на кои, без осуда, можете да охрабрите некого да ги земе предвид чувствата на останатите, да го разбере влијанието на своите постапки и да дознае што може да направи за да ги поправи работите.

- Што се случи?
- Што ти мислеше и како се чувствуваше во тој момент?
- Што мислиш, какво влијание имаа твоите постапки?
- Што мислиш дека можеш да направиш за да ги поправиш работите?

2) „Јас“ изјави: или афективните изјави помагаат да се остане објективен, им даваат позитивна повратна информација на учесниците преку емпатично сослушување и ги охрабруваат да зборуваат преку прашањата за ресторативна комуникација. Овие изјави помагаат при изразувањето чувства и пренесувањето како постапките на поединецот влијаат врз заедницата.

- Кога те слушнав на каков начин му се обраќаш на Џон, се почувствував фрустрирано бидејќи почитта која ја градиме во училницата мене многу ми значи.

3) Емпатично сослушување: следи кога една личност навистина ги вреднува туѓите мисли, чувства и потреби и искрено се труди да го разбере туѓиот став со што соговорникот ќе се почувствува разбрано и ќе знае дека нејзината/ неговата перцепција се вреднува без осуда. Има многу начини на кои можеме да покажеме емпатија во комуникацијата со соговорникот.

- Слушам дека си вознемирен во врска со тоа што се случило. И покрај тоа што и јас сум вознемирен/а, сакам ја слушнам твојата страна.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Слушање со емпатија: Што да избегнеме?

Додека слушаме….	Додека одговараме…
- Да правиме повеќе работи додека слушаме - Да мислиме што да кажеме додека некој зборува - Да размислуваме за тоа како она што соговорникот го кажува се поврзува со нашите искуства додека тој/ таа зборува за сопствените искуства - Му судиме на соговорникот и она што го кажува	- Му даваме на знаење на соговорникот на знаење дека се/ не се согласуваме со него/ неа - Поставуваме премногу лични прашања за кои соговорникот не е подготвен да зборува - Даваме совет -Ги толкуваме мотивите и однесувањето на соговорникот - Го поврзуваме искуството на соговорникот со сопственото искуство

4.9. Фокусирање на социо- емотивниот развој

Според Дурлак, Домитрович, Весиберг, и Гулота (2015) социо- емотивното учење (СЕУ) вклучува подобрување на социјалните и емотивните вештини преку експлицитни насоки и пристапи за учење кои се фокусираат на ученикот, при што му се помага во процесот на учење и развој на аналитички, комуникациски и вештини за соработка. Социјалните и емотивните вештини се состојат во можноста да се изразат емоции како среќа, тага, нервоза и гнев, при што на децата им се овозможува да одредат како да постапат кога ги чувствуваат овие емоции. Децата може да стекнат поголемо знаење во врска со своите чувства и идентитет преку практикување на социјалните и емотивните вештини со своите врсници и наставници. Социјалните и емотивните компетенции се од суштинско значење во социјализацијата со другите и во овозможувањето на позитивната интеракција (Алцхарни и колегите, 2019).

Во 1994 година, Колаборативниот конзорциум за академско, социјално и емотивно учење (ККАСЕУ) беше основан за воспоставување на висококвалитетно социо- емотивно учење врз основа на емпириски докази и за унапредување на инклузијата на СЕУ како суштински дел од образованието кое се изведува во училиштата од забавиште па сè до средните училишта. СЕУ стана клучна појдовна точка за истражување и интервенција. Колаборативниот конзорциум за академско, социјално и емотивно учење (ККАСЕУ) (2016) ги поставува следните

canary wharf CONSULTING · KMOP · fyg consultores · CPIP · aproximar · KMOP NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

како основни социо- емотивни вештини:

- *Когнитивни*
- *Афективни*
- *Бихевиорални*

Денешните училишта се изразено мултикултурни и повеќејазични и во нив одат ученици од различни општествено- економски потекла. СЕУ ја дава основата за безбедно и позитивно учење и ја зајакнува способноста на учениците да постигнат успех на училиште, да имаат успешна кариера и успешен живот.

Петте домени на СЕУ *(ККАСЕУ, 2013):*

✓ *Самосвест: вклучува разбирање на сопствените емоции, лични цели и вредности. Ова подразбира прецизно проценување на нечии способности и ограничувања, позитивен став и цврста смисла за самоефикасност и оптимизам. Високото ниво на самосвест бара способност да се разбере како мислите, чувствата и постапките се меѓусебно поврзани.*

✓ *Самоуправување: бара вештини и ставови со кои се олеснува способноста за регулирање на сопствените емоции и однесувања. Тука се вклучува и способноста за одложување на наградата, справувањето со стресот, импулсот за контрола и справувањето се тешкотии со цел да се достигнат личните и образовните цели.*

✓*Социјална свест: ја вклучува способноста да се разбере, да се развие емпатија и сочувствува со оние кои имаат различно потекло или култура. Овде исто така се вклучуваат и социјалните норми и однесувања и препознавање на однесувањето и препознавањето на семејните и училишните ресурси како и ресурсите на заедницата кои може да дадат поддршка.*

✓ *Вештини за одржување на односите: им помагаат на учениците да основаат и одржуваат здрави и благородни врски, како и да поставуваат во согласност со социјалните норми. Овие вештини вклучуваат јасна комуникација, активно слушање, соработка, отпор спрема несоодветен социјален притисок, конструктивен дијалог при справувањето со конфликтните ситуации и барање помош кога треба.*

✓ *Одговорно одлучување: подразбира да се научи како да се прават конструктивни избори во однос на личното однесување и социјалните интеракции во различни ситуации. Ова бара способност да се земат предвид етичките стандарди, грижите за безбедноста, точните норми за однесување и ризичното однесување, сопствените здравје и добросостојба и здравјето и добросостојбата на другите и реално проценување на последиците од различните постапки.*

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Важност на развивањето на СЕУ во рамките на училиштата

Поддршката од страна на возрасните во развојот на социо- емотивните вештини кај децата е важно со цел тие да имаат здрав и безбеден живот, исполнет со добро образование (Азахрани и колегите, 2019). Децата и возрасните со високо ниво на СЕУ имаат зголемена способност за полесно извршување на задачите кои им се зададени и покажуваат подобра вклученост во врските, во споредба со оние кои функционираат со пониско ниво на СЕУ при што тие покажуваат понизок капацитет за продуктивна вклученост во задачите и врските, што претставува елемент кој што е неопходен за потребите на процесот на учење (Симоес и Аларкао, 2011).

Сатерленд и колегите (2018) велат дека за децата со проблематично однесување има поголема можност да се соочат со развојни тешкотии во детството и возрасниот живот. Освен тоа, тие откриваат дека проблемите во однесувањето на млада возраст се силно поврзани со лоша адаптација на однесувањето во адолесценцијата (како употреба на дрога, насилство и предвремено напуштање на училиштето). Така, интервенциите (на пример активностите во училницата) со цел развој на социо- емотивните вештини се неопходни кога се работи за менување на однесувањето кај децата за време на детството. Истражувањето покажува дека децата без социјални вештини, емотивни вештини или вештини за соодветно однесување се во неповолна позиција во училницата (Алцархани и колегите, 2019).

Забавиштето и градинката се особено важни за децата поради тоа што им даваат добра основа за градење на социјалните, емотивните и бихевиоралните

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

вештини. Од раното детство, наставниците соработуваат во насока на развивање на социјалните, емотивните и когнитивните вештини на децата при што предвид ги земаат карактеристиките на своите ученици и користат различни активности со кои им помагаат да станат здрави тинејџери. (Алзахрани и колегите, 2019). Придонесот на социјалното и емотивното учење подразбира:

- ✓ *Развивање на СЕУ во рамките на образованието, кое што е од суштинско значење бидејќи училиштето е една од основните средини каде што учениците ги учат своите социјални и емотивни вештини.*
- ✓ *На долгорочен план, социјалните и емотивните компетенции може да ја зголемат веројатноста да се заврши образовниот процес на училиште, да ја зголемат подготвеноста за продолжување на образованието по завршување на средното образование, да ги зголемат шансите за кариерен успех, за градење на позитивни семејни и работни односи, да го подобрат менталното здравје, да го намалат криминалното однесување и да ја зголемат граѓанската активност (Гринберг и Краули, 2015).*
- ✓ *Подучувањето и учењето во училиштето имаат сила емотивна и академска компонента.*
- ✓ *Врската помеѓу наставниците и учениците е од суштинско значење. Резултатите од едно истражувачко укажуваат на тоа дека има присуство на позитивна и врска, како и поддршка помеѓу учениците и наставниците со што се унапредува долгорочен развој и се обезбедува подобар училиштен исход, а проблематичното однесување се намалува (Вилифорд и Волокот, 2015).*

Некои од ***главните придобивки*** *на СЕУ кои може да влијаат на тоа учениците да останат на училиште се (Дурлак и колегите 2011):*

- *Повисоки постигнувања;*
- *Зголемено просоцијално однесување (како љубезност, споделување и емпатија);*
- *Подобрен став на ученикот спрема училиштето;*
- *Намалено ниво на депресивност и стрес кај учениците;*
- *Подобрен став спрема себе и спрема другите како и зголемена лична ефикасност, самодоверба, истрајност, емпатија, поврзаност со и посветеност на училиштето, и чувство на исполнетост;*
- *Позитивно социјално однесување и поквалитетни односи со врсниците и возрасните;*
- *Намалено проблематично и ризично однесување;*
- *Намалени емотивни нарушувања;*
- *Подобрени резултати на тестовите, оцени и зголемено присуство на наставата;*

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Некои од клучните точки во овој дел се….

Градење на силно лични односи на училиште помеѓу учениците и возрасните.

- ✓ *Креирање на негувачки, долгорочни, лични односи меѓу учениците и возрасните на училиште, при што секој ученик има возрасен кому може да му се обрати и на кој може да се потпре.*
- ✓ *Употреба на системи за совет и посредништво со цел да се исполнат академските и личните потреби на учениците.*
- ✓ *Создавање на силни и ефективни односи со семејствата на учениците преку редовна комуникација, училишни и настани во заедницата и домашни посети.*

Креирање систем за навремено предупредување за препознавање на учениците под ризик од предвремено напуштање на училиштето.

- ✓ *Насочување на училиштата да водат евиденција за присуството на учениците, нивното однесување и академска изведба со цел да ги препознаете учениците кои се под зголемен ризик од предвремено напуштање на училиштето.*
- ✓ *Да се внимава на тоа надзорот да започне во горните одделенија од основното образование.*
- ✓ *Да се поттикнат училиштата да го следат чувството на припадност на учениците и нивниот ангажман на училиште.*
- ✓ *Внимавање на учениците кои го повторувале одделението во основното или годината во средното училиште.*
- ✓ *Тековно решавање на проблемите идентификувани преку системот за*

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

навремено предупредување.

Како да се спречи учениците да заостанат со знаењето и да доживеат академски неуспех?

✓ *Информирање на останатите дека академскиот неуспех, честопати претставува голема причина за предвремено напуштање на училиштето.*

✓ *Зголемување на времето за предавање за основните предмети за време на училишниот ден.*

✓ *Намалување на бројот на деца во одделението и креирање на мали заедници за учење.*

✓ *Обезбедување на индивидуално подучување (еден на еден) и давање на силна поддршка по наставата, или за време на училишните настани (за средношколци), за време на продолжителната настава како и во првата четвртина од годината.*

✓ *Давање на дополнителни часови за учениците кои треба да го надокнадат материјалот.*

✓ *Обезбедување време за наставниците да соработуваат за тоа како најдобро да им помогнат на учениците кои имаат академски тешкотии.*

✓ *Водење сметка во училиштата да има вешти наставници со големо знаење кои се стручни за тоа што го предаваат и начинот на кој го пренесуваат знаењето.*

Како да се намали стапката на предвремено напуштање на училиштето кај малцинствата.

✓ *Вработување и задржување на наставници од малцинските групи во сите одделенија.*

✓ *Овозможување членовите на заедницата кои имаат мултикултурно потекло да добијат улога на ментори и медијатори кај учениците од малцинските групи.*

✓ *Создавање партнерства со локални и национални организации кои работат на подобрување на училишните исходи кај малцинствата.*

✓ *Промена на политиките и постапките кои придонесуваат кон непропорционалното ставање на малцинствата во специјални образовни програми.*

Спроведување на интервенции со кои се зголемува можноста учениците да останат на училиште.

✓ *Барање методи и програми кои веќе се покажале како ефикасни со учениците.*

✓ *Барање техничка помош и обука за спроведување на часови во кои се користи технологија.*

✓ *Процена: собирање информации за ефективноста на стратегиите и програмите кои се користат.*

Разговор за образовниот премин кон повисок степен на образование за време на клучните периоди.

✓ *Помош за учениците да бидат поуспешни во основното образование преку одржување на високо присуство на наставата, фокус на академскиот успех и тековно справување со проблематичното однесување.*

✓ *Работа за навремен премин кон следното одделение преку давање на дополнителна поддршка на учениците на кои им е потребно, со цел тие да можат да го достигнат нивото на знаење на нивните врсници.*

✓ *Давање на право на глас: собирање информации за учениците кои не го завршиле средното училиште и зошто тие предвремено го напуштиле образовниот процес со цел тоа да не се повтори во иднина.*

Прикажување на опциите кои учениците ги имаат при подготовката за факултет или за пазарот на трудот.

✓ *Давање на технички информации и информации поврзани со кариерната определба, како и развивање на опсежна подготвителна програма.*

✓ *Давање можност на учениците да учат во рамките на заедницата, да учат за услугите кои се даваат во нејзините рамки како и прикажување на можностите за вработување со цел учениците да можат да го поврзат она што го учат во*

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

училиште со својот живот и своите интереси надвор од училиштето.

✓ *Давање на ефективни алтернативни програми во училиштата, како и можност за посетување на алтернативни училишта.*

Вклучување на заедницата.

✓ *Препознавање на развојот на заедницата и можната трансформација на училиштата како фактори за зголемување на бројот на ученици кои ќе останат во процесот на образование.*

✓ *Контакт со засегнатите страни кои имаат полза учениците да останат на училиште, вклучително и групи кои целат кон висок академски успех, економски раст, развој на младината и намалување на стапката на криминал.*

✓ *Вклученост на локалните институции кои ги сносуваат трошоците предизвикани од предвременото напуштање на училиштето, како што се локалните бизниси, граѓанските здруженија, правните институции, здравствените институции, социјалните служби и организациите во рамките на соседството.*

Преглед на моменталните политики во училиштето.

✓ *Идентификување на начинот на кој се донесуваат одлуките за задржување на учениците во училиштето.*

✓ *Идентификација на учениците за кои постои поголема веројатност да го повторуваат одделението уште во раните години од образованието и интервенирање во насока на спречување на ваквата појава.*

✓ *Залагање за политики со кои на учениците ќе им се помогне да преминат во следното одделение и давање поддршка за тие да го надокнадат знаењето кои им недостига.*

✓ *Унапредување на холистичките пристапи со водење сметка за сите чинители во училишната заедница при креирањето решенија за училишните проблеми.*

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

5. Совети како да им го направите училиштето привлечно на младите

1. Употребувајте технологија: Учениците секојдневно дишат и живеат со технологијата. Ако сакате часот да им биде интересен и да биде час на кој сите ќе сакаат да присуствуваат, морате да воведете некаков вид технологија. Наместо само да предавате, а учениците да пишуваат, употребете интерактивна табла на која учениците ќе работат. Наместо да им дадете контролна задача на хартија, користете компјутер или таблет. Наместо учениците заедно да работат на проект, овозможете им видео комуникација со друго одделение од друга земја и работете со нив на проектот. Користете технологија во училницата и вашите ученици ќе се интересираат и ангажираат околу тоа што го учат.

2. Игри и стратегии за подучување во рамките на училницата: Не е важно дали учениците имаат 8 или 18 години, сите сакаат игри. Игрите се одличен начин за учениците да се ангажираат, а тоа што се забавни не е лошо. Голем дел од времето учениците не ни забележуваат дека учат бидејќи се целосно внесени во играта. Ако учениците треба да изучуваат вокабулар поврзан со наука играјте „Jeopardy!“ Ако треба да запомнат одредени податоци по граѓанско образование играјте меморија. Секоја игра ќе го направи часот поинтересен и ќе ги ангажира учениците.

3. Направете го часот интерактивен: Традиционалната училница каде што наставникот стои напред и предава, а учениците запишуваат е здодевна. Ако сакате учениците да се интересираат за она што го предавате, мора да биде интерактивно. Вклучете ги во сè што предавате. Пробајте го методот на соработка „сложувалка“ каде што учениците работат заедно како тим со цел да учат и да ја исполнат задачата. Секој ученик е одговорен за својот удел но мора да соработува со групата за да ја исполни. Со самото вклучување на учениците, растат нивните интерес и ангажман за она што се учи.

4. Дајте им избор: Изборот не е само за пониските одделенија. Средношколците исто така се радуваат кога имаат можност да одберат што и како учат. Опциите за избор се бесконечни. Можете да креирате мени по кој било предмет, на која

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

било тема или концепт. Можете да креирате различни опции врз основа на типот на учениците. Учениците кои имаат тешкотии може да работат на една табела со избор додека понапредните можат да работат на друга. Ова не само што е одличен начин да го диференцирате учењето, туку и ги задржува вниманието и интересот на учениците.

5. Поврзете ја содржината на часот со животот на учениците: кога она што учениците го учат ќе го поврзете со реалниот живот, тие подобро ќе разберат зошто учат:

• **Одберете материјали кои се сродни со културата.** Учениците кои не ја пронаоѓаат својата култура во текстовите веројатно ќе изгубат интерес за училишната литература. Дајте им на учениците кратка анкета која треба да ја пополнат во врска со своите интереси со цел да можете подобро да ги планирате часовите. Со ова ќе им помогнете на учениците да го поврзат она што го учат во училницата со она што се случува надвор од неа.

• **Користете специфични примери од секојдневието:** Ова е лесен начин учениците да се поврзат со нона што го учат и како тоа можат да го применат во секојдневниот живот. Во „Систематско насочување на ученици со умерени и силни попречувања“, Колинс вели дека наставниците покажуваат како учениците може да ги применат математичките концепти за да управуваат со своите лични финансии, исхрана и дневен распоред.

• **Поврзете го учењето со рутини.** Можете да го унапредите процесот преку рутини во училницата. На пример, кога детето си ги мие рацете за време на малиот одмор, тоа може да учи и за други концепти (делови од телото, хигиена и превенција на болести, штедење на водата), читање (симболите во тоалетот), антоними (топло/ студено, лево/ десно), и математика (броење).

• **Употребете ги интересите на учениците.** Откријте за што се интересираат вашите ученици и искористете ги тие интереси како природни стимулации за зголемување на мотивираноста. Без оглед на тоа дали детето се фиксира на една или има интерес во повеќе теми, постојат многу едноставни стратегии кои може да ги искористите за да ги разработите тие интереси во часовите.

6. Група ученици. Поделбата на одделението на групи ќе ја зголеми веројатноста

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

за поттикнување на одделенска дискусија и решавање на проблемите. Прашајте ги учениците во врска со она што би сакале да го работат во иднина, или експериментирајте со тоа што ќе ги поделите на неколку различни начини. Поделете го одделението на половина или направете мали групи од 3 или 4 ученици, или поделете ги во парови.

7. Испробајте ги групните менија. Наместо сите ученици да добијат иста домашна задача, понудете им на учениците мени со повеќе опции кои се поврзуваат со вашиот план за часот. Доколку на учениците им понудите нешто малку поинакво и им го намалите чувството на обврска кое тие го добиваат кога ја работат домашната задача, тоа може многу да ја унапреди вашата работа.

8. Научете ги учениците на вештините за самонабљудување: Доколку сакате да ги вклучите и ангажирате децата во сопствениот процес на учење, помогнете им да развијат вештини за самоконтрола. Децата понекогаш наидуваат на тешкотии во однос на самосвесноста, па така, тие честопати не ни забележуваат дека се дефокусираат од задачата или дека нивното однесување го нарушува часот. Кога децата ќе се научат како независно да го контролираат своето однесување, тие развиваат навики кои им помагаат да бидат поуспешни, а вие добивате слобода да работите пофлексибилно во рамките на училницата. **Пример:** Набљудување на сопствената работа. Учениците имаат табла на која ги штиклираат задачите кои успеале да ги исполнат. Експлицитната графичка претстава на сопствената работа може силно да ги мотивира учениците.

9. Стимулирајте ја љубопитноста

• **Употребете прашања.** Доколку на учениците им го кажете одговорот, тоа ќе ја уништи љубопитноста кај нив дури и пред таа да се појави. Поставете им на учениците некое интересно прашање кое бара дознавање на одредени информации за да може да се одговори.

• **Запомнете дека љубопитноста бара претходно знаење.** Љубопитноста кај младите честопати не може да се стимулира за нешто за што тие не знаат ништо. Кога тие ќе научат барем малку околу темата, нивната љубопитност ќе почне да расте и тие ќе сакаат да научат повеќе.

canary wharf CONSULTING · kmop · fyg consultores · CPIP · aproximar · kmop NORTH MACEDONIA
Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

• **Комуникација.** Побарајте информации од учениците за чие стекнување тие ќе треба меѓусебно да комуницираат. Пример: дајте им на учениците серија слики на кои е прикажан почетокот на некоја приказна, а на партнерот дајте му серија слики кои илустрираат како таа завршува. Учениците ги стекнуваат информациите кои им се потребни преку меѓусебна комуникација.

Референции

Аленсворт, Е. М (2005) Стапки на предвремено напуштање на училиштето по тестирање на успехот во основните училишта: Студија за спротивните ефекти од чикашките обиди за ставање крај на општественото привилегирање. Образовна евалуација и анализа на политиките, 27(4), 341-364
Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. Educational Evaluation and Policy Analysis, 27(4), 341-364.

Алцахрани, М., и Алхарби, М и Алдовани, А. (2019). Ефектот на социо- емотивната компетенција кај децата врз академските постигнувања и бихевиоралниот развој. Меѓународни образовни студии 12.141
Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. International Education Studies. 12. 141.

Американско здружение на психолози - работна група за политиките на нула толеранција. (2008). Дали политиките на нула толеранција се ефективни во училиштата? Преглед на доказите и препораките. Американски психолог, 63(9), 852–862. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. American Psychologist, 63(9), 852–862. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852.

Епл, М., и Бин, Ј.А. (2007). Демократски училишта: Лекции за моќно образование. Портсмаут, НХ: Хајнеман.
Apple, M., & Beane, J. A. (2007). Democratic Schools: Lessons in Powerful Education. Portsmouth, NH: Heinemann.

Апелтон, Ј.Ј., Кристенсон, С.Л. и Рулонг, М.Ј (2008). Ангажманот на учениците во училиште: суштински, концептуални и методолошки прашања. Психологија на училиштата, 45, 369-386.
Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Rulong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45, 369-386.

Армор, М. (2014). Ед Вајт- процена на училишните ресторативни техники во нижото средно училиште: Спроведување и ефект, 2013/2014, шесто и седмо одделение. Остин, Т ИКС: Институт за ресторативна правда и ресторативен дијалог.
Armour, M. (2014). Ed White middle school restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2013/2014 sixth and seventh grade. Austin, TX: The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue.

Балфанц, Р., и Чанг, Х.Н.- Л. (2013, ноември). Подобрување на присуството. Примарно раководење, 20-24.
Balfanz, R., & Chang, H. N. L. (2013, November). Improve attendance: Increase success. Principal Leadership, 20-24.

Бармби, П. (2006). Подобрување на регрутацијата и задржувањето на наставниците: Важноста на обемот на работа и однесувањето на учениците. Истражување на образованието. 48.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. Educational Research. 48.

Бајер, Патрик и Мекмилан, Роберт (2005). Избор и конкуренција на локалниот образовен пазар
Bayer, Patrick & McMillan, Robert. (2005). Choice and Competition in Local Education Markets.

Брих, С.Х., и Лад, Г. В. (1997). Односот наставник- ученик и раното приспособување на децата во училиште.Дневник на социјалната психологија, 35(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5.
Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology, 35(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5.

Блек, П., и Вилијам, Д. (1998). Во црната кутија: Зголемување на стандардите преку проценување на училницата- Гранада учење.
Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Granada Learning.
Блачфорд, П., Мориарти, В., Едмондс, С. И Мартин, Ц. (2002). Врските помеѓу големината на одделението и подучувањето: анализа со повеќе методи за англиските училишта за деца на предучилишна возраст. Американско образовно истражување, 39(1).
Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: a multi-method analysis of English infant schools. American Educational Research Journal, 39(1).

Брок, М. И Картер, Е. (2013). Ефектите од пакетот за професионален развој за подготвување на програмите од специјалното образование. Парапрофесионалци за спроведување на практики вез основа на докази. Дневник на специјалното образование. 49.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school. Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Brock, M. & Carter, E. (2013). Effects of a Professional Development Package to Prepare Special Education Paraprofessionals to Implement Evidence-Based Practice. The Journal of Special Education. 49.

Браун и Парк (2002) Цитирано во Сирвастава, Р. (2012) Психолошки фактори за предвремено напуштање на училиштето кај ученици од основното и средното образование. Проект на Мисијата Рајев Ганди Шикша. СОС во психологијата, Универзитет Равишанкар Шукла, Раипур
Brown & Park (2002). Cited in Srivastava, P. (2012) Psychosocial factors of dropout students in elementary and Middle schools. Rajeev Gandhi Shiksha Mission Project. SoS in Psychology, Pt. Ravishankar Shukla University, Raipur.

Брус, М., Брицланд, Ј. М., Фокс, Ј. Х., и Балфанц, Р. (2011). На патот кон успехот: употребата на показателите за рано предупредување и системите за интервенција за создавање на образована нација.
Bruce, M., Bridgeland, J. M., Fox, J. H., & Balfanz, R. (2011). On track for success: The use of early warning indicator and intervention systems to build a grad nation.

Брувилер, Ц и Блачфорд, П. (2011). Ефекти од големината на одделението и прилагодлива способност за подучување во процесите во училницата и академскиот успех. Учење и подучување, 21.

Bruhwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. Learning and Instruction, 21.
Брунит, С., Хугуе, П., и Монтелу, Ј.М. (2000). Повратна информација за работата и самонасочно внимание во училницата: Кога минатото и сегашноста ќе стапат во интеракција. Социјална психолгија во образоваието, 3.277-293.
Brunit, S., Huguet, P., & Monteil, J.M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. Social Psychology of Education, 3. 277-293.

Картер, Р. (1999). Мапирање на умот. Беркли, Калифорнија: Универзитетот Калифорнија Прес
Carter, R. (1999). Mapping the Mind. Berkeley, CA: University of California Press.

Чернијак- Хаи, Л., и Цинет, А. 2013. Врските помеѓу контрапродуктивното работно однесување, перцепција на правдата и климата, професионален статус и размена. Весник на работната и организациската психологија, 30, 1-12.
Chernyak-Hai, L., & Tzinet, A. (2013). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader member exchange. Journal of Work and Organizational Psychology, 30, 1-12.

Јавни училишта во Чикаго и алатки за ресторативни практики (2017) достапно на https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf.
Chicago Public Schools, Guide and Toolkit Restorative Practices (2017). Available at: https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf.

Кристл, Ц.А., Жовиет, К., и Нелсон, М. (2007). Карактеристики на училиштето поврзани со стапките на предвремено напуштање на училиштето. Помошно и специјално образование, 28, 325-329.
Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. Remedial and Special Education, 28, 325-329.

Шух, С, (2011) Предвремено напуштање на средното образование: Студија на деца кои живеат во гетата во Делхи. Њу Делхи: НУЕПА
Chugh, S, (2011). Dropout in Secondary Education: A Study of Children Living in Slums of Delhi. New Delhi: NUEPA.
Коен, Ј., МекКејб, Е.М., Мишели, Н.М. и Пикерал, Т. (2009). Училишна клима: Истражување, политики, Наставнички совет на Европската Унија, Универзитетско наставничко досие, Том 111: Издание 1: 180-213.
Cohen, J,. McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, Teachers College Record, Volume 111: Issue 1: 180-213.

Совет на Европската Унија (2019), Препорака на Советот за Програмата за национални реформи на Романија и испорака на мислењето на Советот на Програмата за стабилност на Романија 2018 година
Council of the European Union (2019), Council Recommendation on the 2019 National Reform Programme of Romania and delivering a Council opinion on the 2018 Stability Programme of Romania.

Конзорциум за соработка за академско и социо- емотивно учење (КСАСЕУ) (2016 година) ефектот на СЕУ
(Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). SEL Impact.

Колинс, А., Бронте- Тинкју, Ј., и Логан, Ц. (2008). Стратегии за подобрување на вонучилишните програми во руралните заедници. Извештај за истражувањето на резултатите за трендовите кај децата # 2008-18.
Collins, A., Bronte-Tinkew, J., & Logan, C. (2008). Strategies for improving out-of-school programs in rural communities. Child Trends Research-to-Results Brief # 2008-18.

Крати, Д., (2012). Потенцијал за значајно намалување на стапките на предвремено напуштање на училиштето: Анализа на состојбата во трето одделение. Економија во образованието, преглед, 31, 644-662
Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: Analysis of an entire 3rd grade state cohort. Economics of Education Review, 31, 644-662.

Кроксфорф, Д. (2010). Рамка за ресторативни практики за училишните средини. Јавно училиште Кларксон. Добиено од http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf.
Croxford, D. (2010). A restorative practice framework for school communities. Clarkson Community High School. Retrieved from http://www.manchesterps.vic.edu.au/

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf.

Д' Аужели, А.Р., (2002). Проблеми со менталното здравје кај младите хомосексуалци, лезбејки и бисексуалци на возраст од 14 до 21 година. Клиничка детска психологија. Психијатрија # 2002:7:433-56
D'Augelli, A.R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. Clin. Child Psychol. Psychiatry. 2002;7:433–56.

Дејвидсон, Е., (2005). Разбирање и пдобрување на квалитетот на основното образование во Танзанија. Докторска дисертација, Универзитет на Источна Англиа, Норвич
Davidson, E. (2005). Understanding and improving quality in Tanzanian primary schooling. PhD dissertation, University of East Anglia, Norwich.

Ди, Т. И Вест, М. (2008). Некогнитивните реакции во однос на големината на одделението. Образовна евалуација и анализа на политиките.
Dee, T. & West, M. (2008). The Non-Cognitive Returns to Class Size. Educational Evaluation and Policy Analysis.

Дух, Б, Ј., Грох, С.Е, и Ален, Д.Е. (издание). (2001). Моќта на учењето кое се основа на решавање на проблеми. Стерлинг, ВА: Стилус.
Duch, B. J., Groh, S. E, & Allen, D. E. (Eds.). (2001). The power of problem-based learning. Sterling, VA: Stylus.

Дурлак, Ј., Њајсберг, Р., Димницки, А., Тејлор., и Шелингер, К. (2011). Ефектот од зајакнувањето на социјалното и емотивно учење кај учениците: мета- анализа на универзалните интервенции цо училиштата. Ј. Чајлд. 82, 405-432.
Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. J. Child. 82, 405-432.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Дуриеа, С. И Ерсадо, А (2003). Присуство на училиште, детска работа и локални пазари на трудот во урбан Бразил, труд претставен на Конференцијата за кризи и катастрофи: Мерење и ублажување на последиците, Хејман Костс, 1ДБ и ИФПРИ, САД.
Duryea, S. & Ersado, A. (2003). School attendance child labor and local labor markets in urban Brazil, paper presented at the Conference on Crises and Disasters: Measurement and Mitigation of their Hieman Costs, 1 DB and IFPRI, USA.

Фабело, Т., Томпсон, М, Д., Плоткин, М., Кармајкл, Д., Марчбанкс, М.П. III и Бут, Е. А. (2011)
Прекршување на училишните правила: студија на ниво на државата за тоа како училишната дисциплина се поврзува со успехот на учениците и вклученоста на малолетничките институции. Њу Јорк, Факултет на Њу Јорк, ТХ: Совет на центарот за правда во рамките на државната Влада, Институт за истражување на јавната политика на Тексас, универзитет А и М.
Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III, & Booth E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York , NY; College Station, TX: Council of State Governments Justice Center; Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

Фол, А., и Робертс, Г. (2012). Предвремено напуштање на средното училиште: интеракција меѓу социјалниот контекст, сликата за себе, училишниот ангажман и предвременото напуштање на училиштето. Весник за адолесцентите, 35, 787-798.
Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. Journal of Adolescence, 35, 787-798.

Филак, В.Ф. (2003). Задоволување на психолошките потреби на учениците и евалуации на универзитет, наставник и обука, Образовна психологија, том 3 стр

235-247.
Filak, V.F. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations, Educational Psychology, Vol. 23 No. 3, pp. 235-247.

Фин, Ј. Д., Паноцо, Г.М., и Ахил, Ц. М. (2003) Зошто големината на одделението е таква каква што е: однесување на учениците во мали одделенија. Преглед на образовното истражување , 73(3), 321e368.
Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. Review of Educational Research, 73(3), 321e368.

ФРА Европска Агенција за фундаментални права (2016-. Образование: состојбата со Ромите во 11 земји членки - истражување за Ромите- податоци во фокусот. Луксембург: Канцеларија за публикации на Европската Унија
FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2016). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States - Roma survey - Data in focus. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Фраделе, С., и Бартон, Р. (2013). Спроведување на систем за рано предупредување. Преглед на основното истражување , 8(4), 1-7.
Frazelle, S., & Barton, R. (2013). Implementing early warning system. Principal’s Research Review, 8(4), 1-7.

Фуртак, Е. И Кунтер, М. (2012). Ефектот од автономното поддржано подучување врз учењето на учениците и мотивираноста. Дневник на Експерименталното образование J EXP EDUC. 80. 284-316.
Furtak, E. & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. Journal of Experimental Education, J EXP EDUC. 80. 284-316.

Гарисон, Ј., Нојберт, С., и Рајх, К. (2016). Демократија и Прегледано образование: Дјуи, години подоцна. Њу Јорк: Раутлеџ
Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). Democracy and Education Reconsidered:

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Dewey after One Hundred Years. New York: Routledge.

Гастик, Б. (2008). Отсуствување без оправдување и дисциплински проблеми на жртвите на врсничко насилство. Образовен преглед, Мерење, подобрување и одржување на здрава средина за учење 60(4), 391-404.
Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. Educational Review, 60(4), 391-404.

Гибс, Г., и Симпсон, Ц. (2004). Услови под кои оценувањето го поддржува учењето кај учениците. Учење и подучување во повисокото образование 1(1), 3-31.
Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students’ learning. Learning and teaching in higher education, 1(1), 3-31.

Гонзалес, Т. (2012). Задржување на децата на училиште: Ресторативна правда, казнена дисциплина и патеката од училиште до затвор. Дневник на правото и образованието, 41(2), 281-335.
Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. Journal of Law and Education, 41(2), 281-335.

Гонзалес, Т., Сатлер, Х., и Бут, А. (2018). Нови насоки во целокупното спроведување на ресторативна правда. Решавање на конфликти. Четиримесечно издание.
González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. Conflict Resolution Quarterly.

Готфрид, М. А. (2014). Влијанието на соучениците кои доцнат, врз социо-емотивните исходи на учениците, досие на наставниците на универзитетот, , 116(3), 1-35.
Gottfried, M. A. (2014). The influence of tardy classmates on students’ socio-emotional outcomes. Teachers College Record, 116(3), 1-35.

Готфрид М., Штифел Л., Шварц, А.Е, и Хопкинс, Б, (2017). Појавување: Показатели на

изостанување кај учениците со и без попречувања. Практичен труд на Институтот за образование и социјална политика.
Gottfried, M., Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Hopkins, B., (2017). Showing up: Disparities in chronic absenteeism between students with and without disabilities. Institute for Education and Social Policy Working Paper.
Грej, П., и Фелдман, Ј. (2004). Во зоната на развојот: Квалитет на самонасочувањето при мешањето на адолесцентите и малите деца во демократските училишта. Американски дневник на образованието, 110, 108-145.
Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of selfdirected age mixing between adolescents and young children at a democratic school. American Journal of Education, 110 , 108-145.

Грегори, А., Класон, К., Дејвис., и Геревиц, Ј. (2016). Ресторативни практики кои ветуваат трансформирање на односите наставник- ученик и постигнување на рамноправност во училишната дисциплина. Дневник на образовни и психолошки консултации 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950.
Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. Journal of Educational & Psychological Consultation, 26(4), 325-353. doi:10.1080/10474412.2014.929950.

Хол, Т. (2002) Диференцирано подучување. Извештај за ефективни практики во училницата. Национален центар за процена на општата програма КАСТ, САД. Служба за програми за специјално образование
Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Хамонд, Ц., Линтон, Д., Сминк, Ј., и Дру, С. (2007) Фактори на ризик за предвремено напуштање на училиштето и програми кои служат за пример: Технички извештај. Клемсон, СЦ: Национален центар за превенција на предвременото напуштање на училиштето, Заедници во училиштата инк.
Hammond, C., Linton, D., Smink, J., and Drew, S. (2007). Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.

Хамре, Б.К., и Пианта, Р.Ц. (2001). Рани односи помеѓу наставникот и детето и траекторијата на училишните исходи кај децата до осмото одделение. Детски развој 72(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301.
Хаузер, Р. М., Пегџер, Д.И., и Симонс, С.Ј. (2000). Социјално, расно и етничко потекло и повторување на одделението (Практичен труд, бр. 2000-08). Центар за демографија и екологија. Универзитет Висконсин- Медисон

Hauser, R.M., Pager, D.I., & Simmons, S.J. (2000). Race-Ethnicity, social background, and grade retention (Working Paper No. 2000-08). Center for Demography and Ecology. The University of Wisconsin-Madison.
Хилгер, Н., Г. 2016. Загуба на работата на родителот и долгорочни последици кај детето: докази од 7 милиони татковци. Американски економски весник: Применета економија

Hilger, N.G. (2016). Parental Job Loss and Children's Long-Term Outcomes: Evidence from 7 Million Fathers' Layo_s. American Economic Journal: Applied Economics, forthcoming.
Хој, В., (2003). Академски оптимизам на училиштата: сила за потигнувањата на учениците. Американски весник за истражување во образованието, , 43(3), 425–446. https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/

Hoy, W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. American Educational Research Journal, 43(3), 425-446. https://educationaltechnology.net/

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

problem-based-learning-pbl/

Хант, Ф. (2008). Предвремено напуштање на училиштето: Преглед на националната литература. Брјтон, ОК, Конзорциум за истражување и пристап до образование, Пренос на капитал, Универзитет во Сасекс
Hunt, F. (2008). Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex.
Џимерсон, С. Р., и Фергусон, П. (2007). Лонгитудинална студија за повторување на одделението: Академски и бихевиорални исходи на учениците кои го повторувале одделението низ адолесценцијата. Тримесечно издание на Училишна психологија, 22, 314-339.

Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. School Psychology Quarterly, 22, 314-339.

Џимерсон, С. Р., и Фергусон, П. , Випл, А.Д., Андерсон, Г.Е., и Далтон, М.Ј. (2002). Истражување на поврзаноста помеѓу повторувањето на одделението и предвременото напуштање на училиштето: Лонгитудинална студија за проучување на општествено- економските карактеристики, однесувањето и постигнувањето на учениците кои повторувале. Калифорниски психолог 7, 51-62.
Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G.E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. The California Psychologist, 7, 51-62.

Џонсон, Д. и Џонсон, Р. (1999). Како до успешно кооеративно учење, теориј во практика- ТЕОРИЈА- ПРАКТИКА 38. 67-73.
Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. Theory Into Practice - THEORY PRACT. 38. 67-73.

Џонсон, Д. В., и Џонсон, Ф. (2017). Здружено работење: Теорија за групата и групните вештини (4 издание). Енгелвуд Клифс, ЊЏ: Прентис Хол.
Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). Joining together: Group theory and group skills (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Џонсон, Д. Р., Стаут, К.Е., и турлоу, М.Л. (2009). Опции за стекнување диплома и последици за учениците со попреченост. Посебност , 17(3), 119-134.
Johnson, D.R., Stout, K.E., & Thurlow, M.L. (2009). Diploma options and perceived consequences for students with disabilities. Exceptionality, 17(3), 119-134.

Кокотсаки, Д. (2013). Преглед на спроведувањето на ресторативните пристапи и нивните исходи во рамките на локалните власти во Дарем. Извештај за Дарем ЛА. Центар за евалуација и надзор, Универзитет Дарем.
Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Курт, С. (2007). „Учење врз основа на проблем“ во образовната технологија, 8 јануари 2020 година. Добиено од from https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/
Kurt, S. (2007). “Problem-Based Learning (PBL),” in Educational Technology, January 8, 2020. Retrieved from https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/

Лојд, Ц. Б., Мете, Ц. И Грант, М. Ј. (2009). Последиците од промената на образованието и околностите во семејството врз напредокот на децата во одделението во рурален Пакистан: 1997-2004. Преглед на економијата и образованието, 28(1): 152-160.
Lloyd, C.B., Mete, C. & Grant, M.J. (2009). The implications of changing educational and family circumstances for children’s grade progression in rural Pakistan: 1997-2004.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Economics of Education Review, 28(1): 152-160.

МЕкЕвој, А., и Велкер, Р. (2000). Антисоцијално однесување, академски неуспех и училишна клима: критички преглед. Весник за емотивни и нарушувања во однесувањето, 8, 130–140.
McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8, 130–140.

Министерство за национално образование (2005). Национален конечен извештај за образование, проект на ПИСА. МЕБ, АНКАРА
Ministry of National Education (2005). PISA 2003 Project National Final Report. MEB, ANKARA.

Монро, Ц.Р. (2006). Проблематично однесување или недоразбирање? Досие на Капа Делта Паj 42, 161-165.
Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? Kappa Delta Pi Record. 42, 161-165.

Моран, А., Клипатрик, Р., Абот Л., Далат, Ј., и МекКлун, Б., (2001). Обука за предавање: Фактори за мотивација и импликации од регрутирање, процена и истражување во образованието, 15:1, 17-32.
Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment, Evaluation & Research in Education, 15:1, 17-32.

Марej, Ц., и Гринберг, М.Т. (2000). Врските на децата и наставниците и нивната поврзаност со училиштето. Истражување на шаблоните и поврзаноста во средното детство. Весник за социјалната психологија 38(5), 423–445. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0.
Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. Journal of

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

School Psychology, 38(5), 423–445. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0.

НЦЕО (2018). Ученици со попреченост и хронично изостанување
NCEO (2018). Students with Disabilities & Chronic Absenteeism.

Нилсон, Л.Б. (2003). Подобрување на повратната информација која учениците меѓусебно си ја даваат. Универзитетско предавање 51(1), 34-38.
Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. College Teaching, 51(1), 34-38.

О' Бренан, Л.М., Бредшо, Ц.П., и Фурлонг, М.Ј. (2014). Влијание на училницата врз училишната клима или перцепциите на наставниците врз проблемите со однесување на учениците. Ментално здравје во училиштето , 6(2), 125-136.
O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. School Ment Health, 6(2), 125-136.

ОЕЦД (2016). Ученици со низок успех: Зошто тие заостануваат и како да им се помогне, издаваштво на ОЕЦД, Париз.
OECD (2016). Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, OECD Publishing, Paris.

ОЕЦД (2018). Индикатор Д2, Кој е сообносот наставник- ученик и колку се големи одделенијата? Образование на дланка 2018: ОЕЦД, Индикатори, ОЕЦД, Издаваштво на ОЕЦД во Париз.
OECD (2018). Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes? Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

Оу, С., и Рејнолдс, А.Ј., (2008). Предвидувања за напредување во образованието во лонгитудинална студија во Чикаго. Тримесечно издание на Училишна психологија, 23(2), 199-229.
Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

longitudinal study. School Psychology Quarterly, 23(2), 199-229.

Пипас, М. и Јарадат, М. (2010). Вештини за асертивна комуникација. Универзитет Аналес Апуленсис, Срија Оекономика 2. 17-17. 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17.
Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica. 2. 17-17. 10.29302/oeconomica.2010.12.2.17.

Понг, С.Л. и Жу, Д.Б., (2000). Ефектите од промената во семејната структура и приходите врз предвременото напуштање на училиштето во средно училиште. Весник за семејни проблеми, 21, 147-169.
Pong, S.L. & Ju, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. Journal of Family Issues, 21, 147-169.

Разавипур, К., и Јусеф, М. (2017). Задоволство од работата на иранските наставници и организациска клима во јавните и приватните училишта. Проблеми во истражувањето на образованието , 27(4), 842-857.
Razavipour, K., & Yousef, M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organisational climate in public and private schools. Issues in Educational Research, 27(4), 842-857.

Рив, Ј.М. (2009). Зошто наставниците применуваат мотивирачки стил преку контрола спрема учениците и како тие може да дадат поддршка за автономно учење. Образовен психолог 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.
Reeve, J. M. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. Educational Psychologist, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.
Рив, Ј.М., и Чеон, С.Х. (2014). Програма која се темели врз истражувања за интервенциите на насравниците и нивните стилови на мотивирање Интервенции за мотивирање 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-742320140000018008.
Reeve, J. M., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. Motivational Interventions, 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-742320140000018008.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Рајан, Р. М., и Деки, Е.Л. (2000). Теорија за самоопределување и олеснување на внатрешната мотивација, социјален развој и добросостојба. Американски психолог, 55, 68-78.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.

Шиф. М. (2013). Достоинство, диспаритет и далечина: Ефективни стратегии за ресторативна правда за прекин на патеката „од училиште до затвор" добиено од: https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-ccrr-conf-2013.pdf.
Schiff. M. (2013). Dignity, Disparity and Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug The "School-To-Prison Pipeline". Retrieved from: https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-ccrr-conf-2013.pdf.

Шарки, П. (2010). Акутниот ефект на локалните самоубиства врз конгнитивниот успех на децта. Постапки на националната академија на науки во САД, 107, 11733-11738.
Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children's Cognitive Performance. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107, 11733-11738.

Силвер, Р.Б., Мисл, Ј.Р., Армстронг, Ј.М., и Есекс, М.Ј. (2005). Траектории на екстернализација на однесувањето во училницата: Придонесувања на карактеристиките на детето, семејни карактеристики и врска наставник- дете за време на училишната транзиција. Весник на училишна психологија (43) 39–60.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. Journal of School Psychology (43) 39–60.

Симоес, Ф., и Аларцао, М. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. Educação e Pesquisa, 37(2), 339-354.
Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. Educação e Pesquisa, 37(2), 339-354.

Синај, С. Н. (2017). Лидерски Визионер Иклим Секола Продолжување на професионалниот развој Ден Кепуасан Гуру СМП. Jurnal Administrasi Pendidikan, XXIV(1).
Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Continuing Professional Development Dan Kepuasan Kerja Guru SMP. Jurnal Administrasi Pendidikan, XXIV(1).

Славин, Р., Харли, Е. и Чембрлен, А. (2003). Кооперативно учење и постигнување: Теорија и истражување 177-193.
Slavin, R., Hurley, E. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. 177-193.

Сух, С., Ј. И Хјустон, И. (2007). Предвидувања за категории на предвремено напуштање на училиштето во средно училиште. Весник на советување и развој 85, 196–203.
Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. Journal of Counseling and Development 85, 196–203.

Стерленд, К.С., Конрој, М.А., Алгина, Ј., Ладвиг, Ц., и Гире, М. (2018). Намалување на проблематичното однесување кај децата и подобрување на врската наставник- дете: Рандомизирано испитување на НАЈДОБРИТЕ ВО ОДДЕЛЕНИЕТО.

APPLE eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Истражување за раното детство. Тримесечно издание, 42, 31–43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.
Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. Early Childhood Research Quarterly, 42, 31–43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.

Томилинсон, Ц.А. (2005). Оценување и диференцијација: Парадокс или добра практика? Теорија во пракса , 44(3), 262-269.
Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

Томул, Е., и Савачи, Х. С. (2012). Социо-економски детерминанти на академскиот успех. Образовна процена, евалуација и доверливост, 24(3), 175-187.
Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic Determinants of Academic Achievement. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24(3), 175-187.

Улин, Ц. И Ченен- Моран, М. (2008). Ѕидовите зборуваат: играта на квалитетот на објектот, училишната клима и постигнувањата на учениците, Весник на образовна администрација, издание 46/1
Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, Journal of Educational Administration, Vol. 46/1.

Војгелерс, В. (2007). Креирање на критички- демократско граѓанско образование: Охрабрување на луѓето и демократијата во холандското образование. Споредба: Веник за
Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. Compare: A Journal of Comparative and International Education. 37.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

Вотсон, М., и Батистих, В. (2006). Градење и одржување на грижливи заедници. Во Прирачникот за менаџмент во училницата на Ватсон, М., и Батисих, В. (2006)- Истражување, практика и современи проблеми (стр. 253-279). Лоренс Ерлбаум и соработниците истражувања и најдобри практики
Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (p. 253–279). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Велблоу, Ј., Урик, А., и Дјусбери, Л. (2013). На ппгрешниот пат: како следењето се поврзува со предвременото напуштање на училиштето. Капитал и совршеност во образованието , 46, 270-284.
Weblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. Equity & Excellence in Education, 46, 270-284.

Вилфорд, А., Волкот, Ц., Вик Витакер, Ј. И Локасале- Крауч, Ј. (2015). Карактеристики на програмата со кои се предвидува спроведувањето на методите за справување со проблематичното однесување на децата од забавиште, Наука за превенцијата: Службен весник на здружението за истражување на превенцијата.
Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research.

Врага, В. (1004). Демократијата на средните училишта: Општите средни училишта и образовните реформи во Соединетите Американски Држави. Ланхам, Универзитетско издаваштво на Америка.
Wraga, W. (1004). Democracy's High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State. Lanham, MdUniversity Press of America.

Јукл, Г. (1994). Раководење во организациите (трето издание) Енгелвуд Клифс НЈ:

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE
eArly warning Platform to Prevent youth from dropping out of school, Education
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Прентис Хал
Yukl, G. (1994). Leadership in organizations (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Јулијани, Е., Етика, А., Сухарто, И. и Нурсескасатмата, С. (2020). Анализа на вештините за асертивна комуникација кај адолесцентите со агресивно однесување
Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health With Aggressive Behavior.

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.

APPLE

платформа за навремено детектирање и спречување на младите предвремено да го напуштат образовниот процес

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Содржината на оваа публикација ги одразува ставовите само на авторот и е само негова/ нејзина одговорност. Европската Комисија не прифаќа никаква одговорност за употреба на информациите кои таа ги содржи.