



Национален
институт
за обучение
и квалификация
в системата
на образованието

**НАРЪЧНИК
ЗА УЧИТЕЛИ**

ОБУЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА УЧИЛИЩНОТО НАСИЛИЕ, АГРЕСИЯТА И ДРУГИ НЕГАТИВНИ ПРОЯВИ



Европейски съюз

Министерство на образованието и науката
Проект № BG051PO001-3.1.03-0001
„Квалификация на педагогическите специалисти“



Европейски социален фонд

*Проектът се осъществява с финансовата подкрепа
на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“,
съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз
„Инвестира във вашето бъдеще!“*



Европейски съюз

Министерство на образованието и науката
Проект № BG051PO001-3.1.03-0001
„Квалификация на педагогическите специалисти“



Европейски социален фонд

*Проектът се осъществява с финансовата подкрепа
на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“,
съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз*

ОБУЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА УЧИЛИЩНОТО НАСИЛИЕ, АГРЕСИЯТА И ДРУГИ НЕГАТИВНИ ПРОЯВИ

НАРЪЧНИК ЗА УЧИТЕЛИ

„ИНВЕСТИРА ВЪВ ВАШЕТО БЪДЕЩЕ!“

*Този документ е създаден с финансовата подкрепа
на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси 2007 – 2013“,
съфинансирана от Европейския съюз чрез Европейския социален фонд.*

София, 2013

ДЗЗД Обединение за обучения „Не на насилието“

ISBN 978-954-9369-30-4

Авторски колектив

проф. г-р Виолета Боянова
проф. г-р Пенка Найденова
доц. г-р Виолета Мирчева
доц. г-р Емилия Алексиева
доц. г-р Маргарита Станкова
доц. г-р Евгения Благоева
доц. г-р Румяна Божинова
г-р Методи Коралов
г-р Мирена Лезурска
г-р Соня Драгова
г-р Цветелина Стоянова
Антония Димитрова
гл. ас. Венцеслав Панчев
Доброслав Добрев
Ивайло Илиев
Людмил Стефанов
Мариела Михайлова
Марияна Георгиева
Мирослава Мирчева
Татяна Ключукова
Юлия Попова
Яна Пачолова
МАЙНДСЕТ АБ (MINDSET AB)

Научни редактори:
проф. г-р Виолета Боянова
доц. г-р Емилия Алексиева
доц. г-р Маргарита Станкова

Рецензент: г-р Пламен Димитров

Съдържание

Модел за обучение на педагогически специалисти за превенция на училищното насилие, агресията и други негативни прояви в училище.....	6
Програми, проекти и инициативи в България и по света, насочени към превенция на прояви на агресия и насилие сред деца и младежи	11
Общи концепции за агресията и насилието. Полови различия в проявите на агресия и насилие. Възрастови характеристики.	15
Специфика на подходите за превенция на агресията и насилието в начален и прогимназиален етап	17
Роля на училищните психолози за превенция на агресията и насилието в училище	19
Превенция на агресия и насилие в училище в контекста на междуетническите конфликти.....	20
Другостта като ценност. Развитие на междуетнически отношения и интеркултурен диалог в съвременното българско училище	22
Тема № 1 Агресия и насилие – обяснителни модели	27
Медии и насилие.....	34
Тема № 2 Конфликтите в училище – причини за възникване и диагностициране.....	40
Тема № 3 Трансформация на конфликти	48
Тема № 4 Тормоз - дефиниране, видове. Кибертормоз	52
Тема № 5 Ненасилствени методи за справяне с насилие. Интервенции при тормоз.....	66
Тема № 6 Партниране между семейство и училище.....	72

Тема № 7 Училищна медиация – въведение	81
Тема № 8 Роля на учителя за формиране на позитивен климат в класа	93
Тема № 9 Принципи на общностно развитие. Формиране на общност в училище	106
Тема № 10 Основни принципи на културата на мира. Разработване на програми на мира	115
Тема № 11 Мирът в ценностната система на съвременния човек. Потребности, емоции, желания, ценности.....	120
Тема № 12 Управление на емоциите. Справяне със страхове. Стратегии на самозащита и самосъхранение.....	128
Тема № 13 Професионални действия на учителите за превенция на зависимости.	134
Тема № 14 Себеизразяване чрез творчество и спорт. Себереализация	144
Тема № 15 Справяне с гнева. Себеутвърждаване. Асертивно поведение.	154
Тема № 16 Вземане на решение и критично мислене.....	163

МОДЕЛ ЗА ОБУЧЕНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА УЧИЛИЩНОТО НАСИЛИЕ, АГРЕСИЯТА И ДРУГИ НЕГАТИВНИ ПРОЯВИ В УЧИЛИЩЕ

доц. д-р *Маргарита Станкова – НБУ*
Юлия Попова

Въведение

СЗО дефинира насилието като „умишлена употреба на физическа и психическа сила, заплашване или действие срещу друг човек или група от обществото, което има резултат или отношение към увреждане, смърт, физически проблем, нарушение на развитието или депривация“. Подчертаването на заплахата и действителното насилие налага включването на чувство на *несигурност*, което също се използва в редица определения на насилието в училище. По отношение на физическите сблъсъци, в Европа 37% момчета и 13% момичета между 11 и 15 години във Финландия и 69% момчета и 27% момичета в Чехия съобщават, че са участвали във физически сблъсъци в последните 12 месеца.

Тормозът е една от най-честите форми на насилие в училище. Тормозът има огромно влияние върху децата. Освен риска от физическа увреда, заплахите и гразненето могат да подтикнат жертвата към напускане на училището, скитане по улиците, страх да сподели с възрастните. Физическият и психичният тормоз могат да причинят страх и депресия, да подтикнат детето към самоувреждане и дори самоубийство. 15% от децата в Швеция и 64 – 65% в Литва съобщават, че са били жертва на тормоз в училище. Във Франция проучване, в което участват 35 000 деца в училище, установява, че 10% от тях са били жертва на тормоз. В Словения този процент е 44. Момчетата по-често съобщават, че са жертви на насилие, а момчетата извършват 85% от съобщените инциденти, свързани с тормоз в училище. В САЩ се съобщава, че 80% от насилието в училище се извършва от ученици на възраст от 12 до 16,6 години. Според изследователите там тормозът е единствената форма на

насилие в училище, която се увеличава в последните години.

В България ситуацията не изглежда по-добре. Само част от новините около нас включват факти като: „Тринайсетгодишна наби учителката си в час по физическо“, „Ученик от десети клас разби главата на своя съученичка“, „Момче влезе с газов пистолет в гимназия“, „Малчуган простреля най-добрата си приятелка“, „Седмокласник наръга съученик с джобно ножче“.

Според различни източници и засега единични проучвания, проведени с неголям брой деца, между **8 и 25%** от учениците в България смятат, че са жертви на насилие и тормоз в училище. Сред най-честите причини за сблъсъци между децата в училище са завист, любов, омраза, пари. В социално отношение се предполага, че следните фактори в живота на детето са свързани в по-голяма степен с риск от прояви на насилие:

- насилие между родителите;
- лошо икономическо положение (безработица, липса на социална подкрепа);
- недостатъчен надзор и възпитание;
- ниско ниво на образование;
- принадлежност към групи деца, които са склонни към насилие и противообществени прояви.

По-често стават жертви на насилие деца, които:

- са изолирани и непопулярни в класа;
- са по-страхливи, депресирани и имат ниска самооценка;
- имат предимно защитно поведение;
- имат малко приятели в класа;
- са с по-лоши академични постижения.

В България в последните години се засили чувствителността на обществото към

проявите на насилие и агресия сред децата както сред специалистите в училище, така и сред родителите и самите деца. За съжаление, действията, които се предприемат, все още обхващат само част от училищата в София и страната и се отнасят до отделни практики. Според СЗО националният план за превенция на насилие в училище трябва да включва следните елементи:

- ▶ обзор и реформиране на наличното законодателство и политики;
- ▶ изграждане на капацитети;
- ▶ подпомагане на службите, насочени към хора, преживели насилие;
- ▶ развитие и оценка на превантивните практики;
- ▶ график на дейностите;
- ▶ развитие на механизми за оценка;
- ▶ установяване на организации за мониторинг на прогреса.

Намаляването на агресията и насилието изисква цялостен, всеобхватен подход, който разглежда причините за проблемите и факторите за промяна от една **биоекολогична перспектива**. (Теоретичен модел на Бронфенбренер, 1979; Бронфенбренер, Морис, 1998.) Световнопризнати практики и изследователски модели – тези на Дан Олуеус, Кен Ригби, Памела Орпинас, Моделът ВИСТА, както и българската адаптация на Център

„Училище без насилие“, се базират на този подход.

В цялостния подход към намаляване на насилието и агресията в училище се препоръчва един по-отворен и гъвкав подход към разбиране на явлението, а не причинно-следствен анализ. Това най-вече произлиза от сложното взаимодействие на многобройни променливи в генезиса на агресията и насилието.

Социално – екологичен модел

Рамка на превенция на училищното насилие, агресията и други негативни прояви

Моделът използва четири нива на разбиране на насилието, а целта е приложение на стратегии на различните нива за спиране на насилието, преди то да е започнало. Насилието се разглежда като усложнение и резултат от комбинацията на множество фактори, които влияят върху поведението. Моделът се отнася към това **как индивидите се свързват с хората около тях и как функционират в обкръжението**. Стратегиите са насочени към факторите, които поставят хората в риск или ги предпазват от реализирането или преживяването на насилие, както и от влиянието на проявено насилие (рискови, предпазващи и защитни фактори) и към стратегиите за превенция, които могат да бъдат използвани на всяко ниво, Далберг, Круг, 2002.



Как се прилага моделът?

Всяко ниво на екологичния модел може да бъде разглеждано като ниво за повлияване и като ключова точка за приложение на превантивни стратегии. Моделът предлага рамка на планиране на програми и практики, както и на отделни

стратегии, за да се определи фокусът на превантивните дейности. За да се проведе превенция на насилието, съществен момент е да се приложат програми и политики, които ще снижат рисковите фактори и ще повишат протективните фактори **на всяко ниво на модела**.

Нива

Индивидуално – идентифицира биологичните и личностови фактори като възраст, образование, социално положение, употреба на вещества, които увеличават риска от това да си агресор или жертва.

Междulichностно – анализира взаимоотношенията, които могат да повишат риска от проява на агресия или от влизане в ролята на жертва – близките отношения с връстниците, партньорства, семейни отношения.

Училищна общност – фактори в училищната общност, които повишават риска за проява на агресия или поставяне в роля на жертва.

По-широк контекст – социално-икономически и здравни фактори, които поставят в риск индивидите и групите.

Практическо приложение на модела

По-долу е представена карта на нивата и примерни дейности по тях. Картата може да се използва за приложение в различни ситуации, за да се провери къде

са липсващите програми, практики и стратегии и къде е необходимо да се планират нови дейности или да се запазят действащи такива.

Карта за приложение на модела [1]:

Нива на модела	Примерни фактори, които повишават риска /рискови фактори/	Примерни стратегии и програми за повлияване на всяко ниво
Индивидуално ниво <ul style="list-style-type: none">• Личностни характеристики• Биологични фактори• Поведение• Личен опит	Възраст Академично ниво Емоционална регулация и самоконтрол Изоляция от средата на връстниците Употреба на вещества История за прояви на насилие	Стратегии и програми за подпомагане на учителите в наблюдение и анализ на поведението на индивидуално ниво; Програми за подпомагане на учениците в развитието на: социални умения, умения за самоконтрол и умения за позитивно поведение; Стратегии за партниране с родителите; Програми за подпомагане на академичното представяне; Групови и индивидуални техники за подобряване на разбирането на поведението на другите; Стратегии и програми за подпомагане на индивидуалните ресурси за справяне със стреса.

Ниво на модела	Примерни фактори, които повишават риска /рискови фактори/	Примерни стратегии и програми за повлияване на всяко ниво
<p>Междучелностно ниво</p> <ul style="list-style-type: none"> • Взаимоотношенията с връстници • Взаимоотношенията с възрастни 	<p>Проява на физическа агресия към връстниците</p> <p>Недобри взаимоотношения с учителите</p> <p>Заплахи към връстници и възрастни</p> <p>Проблемни взаимоотношения между родителите</p> <p>Нарушена комуникация между родителите и детето</p> <p>Слаб контрол над детето от страна на родителите</p> <p>Връзки с деца с негативно поведение</p> <p>Липса на емоционална подкрепа от страна на родителите</p>	<p>Стратегии и програми за взаимно подпомагане между учителите;</p> <p>Стратегии и програми за групови занимания с децата към формиране на позитивни групови взаимоотношения;</p> <p>Стратегии и програми за подкрепа на семействата;</p> <p>Стратегии и програми за развитие на менторство за децата в риск;</p> <p>Групови занимания между децата за провокиране на позитивни норми на поведение;</p> <p>Арттерапевтични програми за повишаване на емоционалната подкрепа на децата.</p>
<p>Училищна общност</p>	<p>Конкурентни взаимоотношения в общността на учениците и сред педагогическата колегия, в които преобладават враждебност и отчуждение</p> <p>Социалнопсихологическият климат се характеризира с формализъм и стагнация</p> <p>Не се развива творческото преподаване и не се развиват нови идеи и добри практики</p> <p>Негативни поведения на ученици и учители на ниво класната стая и на ниво училищна организация</p>	<p>Стратегии и програми за развитие на доверие и откритост в колегията;</p> <p>Стратегии и програми за взаимна подкрепа по отношение на преподаването и споделяне на нови идеи;</p> <p>Стратегии и програми за прилагане на общоучилищни практики за превенция;</p> <p>Стратегии и програми за привличане на родителите като партньори;</p> <p>Стратегии и програми за самообучение и развитие на дейности спрямо контекста.</p>

Ниво на модела	Примерни фактори, които повишават риска /рискови фактори/	Примерни стратегии и програми за повлияване на всяко ниво
По-широк контекст общество	Културни норми в обществото Социално-икономически фактори Социална патология в обществото, която повишава социалната уязвимост на определени групи Незачитане и враждебно отношение към училищната система, затруднено усвояване и понижена успеваемост	Стратегии и политики в образователната система, които подкрепят ценностите на подпомагане, сътрудничество и творчество чрез развитие на позитивна училищна култура; Формиране на родителски общества и групи за самоподпомагане; Национални кампании по медиите.

Учебната програма, която предлагаме, е в перспективата на описания модел и съдържа тематични области, които са свързани с трите вида контекст.

На **индивидуално ниво** са разработени теми, отнасящи се до социалната компетентност на учениците, емоционалната регулация и превенцията на зависимости. Те са предназначени за индивидуална и групова работа. Разработени са задачи за работа, задачи за провеждане на интерактивни занятия, които включват учениците като активни участници в процеса на развитие на техните знания и умения. Темите в програмата, които включват стратегии за работа на индивидуално ниво, са: „Управление на емоциите. справяне със страховете“; „Справяне с гнева. Себеутвърждаване. Асертивно поведение“; „Вземане на решения и критично мислене“; „Трансформация на агресията чрез творчество и спорт“; „Професионални действия на учителите за превенция на зависимости“.

На **междудличностно ниво** са предложени теми, свързани с конфликтите, агресията, тормоза между връстници. Програмата включва диагностициране на различните по своята суровост явления, анализ на причи-

ните за възникването им, същност на процесите на трансформация в тях. Тези теми са: „Агресия и насилие – обяснителни модели“, „Конфликтите в училище – причини за възникване и диагностициране“, „Насилие: дефиниране, видове, тормоз, кибертормоз“, „Трансформация на конфликтите“, „Роля на учителя за изграждане на позитивен климат в класа“, „Ненасилствена комуникация за справяне с насилието. Интервенции при тормоз“, „Мирът в ценностната система на съвременния човек“.

На **общоучилищно ниво** са включени теми, които повишават компетенциите на педагозите за ефективна комуникация със семейството и учениците, принципи на общностно развитие на училището, умения за развитие на класа като загрижена общност, училищна медиация и основни принципи на културата на мира и съжителството. Ключовите знания и умения на педагогическите специалисти, които се развиват, са наблюдение и анализ на груповите процеси в училище на ниво клас и на ниво организация, умения за вземане на решения в група и работа в екип, умения за ненасилствена комуникация с ученици и родители. Темите, които включват обучение в знания и умения на общоучилищно ниво, са: „Партниране между семейство

и училище“, „Училищна медиация“, „Трансформация на конфликти“, „Принципи на общностно развитие на училището“, „Общочулищна политика срещу насилието“, „Културата на мира – основни принципи“, „Мирът в ценностната система на съвременния човек. Потребности, емоции, желания, ценности“.

Училищната медиация е разглеждана като съвременен метод за превенция на агресия и насилие, чрез който учениците се включват по-активно в борбата с агресията. Успешната медиация при конфликти е разглеждана като фокус за приложение на стратегии за превенция на насилие чрез постепенното създаване на училищен климат, при който учениците, влезли в конфликт, се учат да се изслушват взаимно и да разрешават различията си по мирен начин. Програмата осигуря-

ва въвеждащо обучение за медиацията чрез илюстриране на процеса в действие и усвояване на основни понятия.

В **по-широкия контекст** в модела са включени теми като: „Културата на мира – основни принципи. Разработване на програми на мира в училище“.

В предложения цялостен подход за работа по превенция на насилие, агресия и други негативни прояви в училище очакваме да се подобрят знанията и уменията на педагогическите специалисти за работа на всички нива – отделния индивид, взаимоотношенията и групите, функционирането на организацията, както и цялото общество, за да се достигне до цялостна промяна на ситуацията и да се направят стъпки към изграждане на позитивен психологически климат в училище, мир и добро съжителство.

Използвана литература:

1. Dahlberg, L. L., Krug, E. G. (2002) Violence-a global public health problem. In: Krug E., Dahlberg L.L., Mercy J.A.,

Zwi A.B., Lozano R., eds. World Report on Violence and Health. Geneva, Switzerland: World I. Health Organization; 1-56.

ПРОГРАМИ, ПРОЕКТИ И ИНИЦИАТИВИ В БЪЛГАРИЯ И ПО СВЕТА, НАСОЧЕНИ КЪМ ПРЕВЕНЦИЯ НА ПРОЯВИ НА АГРЕСИЯ И НАСИЛИЕ СРЕД ДЕЦА И МЛАДЕЖИ

*Доц. д-р Маргарита Станкова
НБУ*

Общите принципи на превенция на агресията и насилието в училище включват следните елементи:

1. Въздействие върху факторите, които могат да повишат риска от прояви на агресия и насилие на нивото на индивида, групата и организацията.
2. Включване на практики в училище на нивото на образователния процес и психологическото подпомагане в училище.
3. Включване на цялата общност от ученици, учители, административен персонал, родители в работата по превенция на агресия и насилие в училище, за да се постигнат в максимална степен поставените цели.
4. Формиране на положителен климат в училищната среда, Бэрон, Ричардсон, 2001; Fitzsimmons, 1999; Flannery, 1998 (по Иванов, 2013).

Програми, проекти и инициативи в България и по света, насочени към превенция на прояви на агресия и насилие сред деца и младежи.

1. Училище без насилие, Програма за превенция на насилието в училище – <http://www.psychology-bg.org/antibullying/> – последно влизане 28/10/2013

Информация за проекта (според посоче-

ния източник): „Проектът „Училище без насилие“ е българският вариант на най-ефективната „анти-булинг“ програма в света – тази на норвежкия психолог Дан Олуеус. („Анти-булинг“ се наричат програмите, насочени срещу насилието и най-вече срещу тормоза в училище.) Нейната ефективност е толкова голяма, че в различни варианти тя е въведена в повече от петдесет страни от всички континенти. Основната идея на тази програма е, че е невъзможно да се справим с тормоза между децата в училище без обединените усилия на родители, учители, деца и обществото като цяло. Това става обаче на принципите на строги норми и ограничаване на неприемливото поведение на децата, чрез последователност в прилагането на ненаказателни, нефизически санкции за нарушаването на правилата и чрез активно включване на възрастните в ролята им на авторитети и ролеви модели.

В България тази програма стартира през лятото на 2007 г. с финансовата помощ и по инициатива на УНИЦЕФ, с подкрепата на Софийска община, ДАЗД и Министерството на образованието. От началото на 2009 г. УНИЦЕФ предостави ръководството на проекта изцяло на Дружеството на психолозите в България.“

„През 2009 г. моделът на проекта „Училище без насилие“ беше документиран и заедно с материалите за обучение беше разпространен в регионалните инспекторати на Министерството на образованието, младежта и науката, както и в училищата и общините в страната. Окончателните резултати от проекта в пилотните училища показаха, че всички форми на насилие и най-вече на физическото насилие в училище и училищния двор са намалели от 24,4 % през юни 2008 г. на 19,6 % през юни 2009 г. Най-същественото постижение на проекта беше подобряването на комуникацията между деца и родители (близо два пъти), което доведе до по-ефективна превенция на насилието над деца.“

2. Инициатива на УНИЦЕФ – Всички деца имат права. Всеки може да помогне – <http://www.unicef.bg/kampanii/Vsichki-detsa-imat-prava-Vseki-mozhe-da-pomogne/15> – последно влизане 28/10/2013

Информация за инициативата (според посочения източник): „Инициативата се реализира със специалното участие на Димитър Бербагов, Посланик на добра воля на УНИЦЕФ за България, кампанията стартира на 20 ноември – деня на подписването на Конвенцията на ООН за защита правата на детето. Целта е да подтикне хората да мислят за правата на децата като нещо, изискващо специално внимание и действие; да убеди всеки един, че има отговорност към децата на България.“

3. Проект на УНИЦЕФ Закрила на децата от насилие – <http://www.unicef.bg/proekti/Zakrila-na-detsata-ot-nasilie/11> – последно влизане 28/10/2013

Информация за проекта (според посочения източник): „Насилието се очертава като един от основните проблеми, с които се сблъскват децата в България. Според официалната статистика държавните органи за закрила всяка година идентифицират и работят по приблизително 1800 случая на насилие над деца. Освен това, проведени проучвания показват, че много случаи на насилие остават скрити...“

„...В рамките на програмата си за сътрудничество с Правителството на България и като част от мисията си, УНИЦЕФ България залага **закрилата на децата от насилие, експлоатация и злоупотреба като една от приоритетните си области на работа в страната.** През 2007 беше разработена двупосочна стратегия, която да гарантира по-добра закрила на децата. На национално ниво усилията се фокусират върху укрепване на капацитета на системата за закрила на детето за идентифициране и адекватно реагиране в случаи на насилие над деца чрез откриването на Национална гореща телефонна линия за деца.“

4. УНИЦЕФ – Национална гореща телефонна линия за деца

<http://www.unicef.bg/proekti/Zakrila-na-detsata-ot-nasilie/11> – последно влизане 28/10/2013

Информация за горещата линия за деца (според посочения източник): „На 14 ноември 2007 г. официално бе открита 24-часова **Национална гореща телефонна линия за деца: 0800 19 100 0800 19 100 FREE end_of_the_**

skype_highlighting „Говори с приятел“ от УНИЦЕФ, Държавна агенция за закрила на детето (ДАЗД) и Фондация „Център Надя“. Тя има национално покритие, безплатна е за този, който се обаждат, и спазва принципите на конфиденциалност и анонимност. Линията предоставя кризисна интервенция, консултиране, специализирана информация за правата на децата и насочва децата към подходящите социални услуги. В случаите, когато съществува опасност за живота и здравето на детето, екипите, обслужващи линията, осъществяват пряка връзка със службите за спешно реагиране – Бърза помощ, Полиция, Пожарна. Горещата телефонна линия помага за укрепването на националната система за закрила на децата и хармонизира националните практики с утвърдените международни стандарти в областта на закрилата и грижите за деца...“.

„...Националната гореща телефонна линия за деца стартира през април 2009 г. под ръководството на Държавната агенция за закрила на детето. Беше извършено независимо външно оценяване на работата на линията, управлявана от Фондация „Център Надя“ и бяха изготвени конкретни препоръки относно бъдещата работа на горещата линия. Общият брой на повикванията за периода от ноември 2007 г. до март 2009 г. е 1 059 582. Повечето от важните повиквания са били по проблеми, свързани с насилие (35%), семейни проблеми (16%) и психо-социални проблеми (10%). В тази връзка беше изготвена нормативна рамка и беше поето задължение за разработване на протоколи за междуинституционално сътрудничество и взаимодействие на местно равнище.“

5. Асоциация Лумена

Изготвена методика за извънкласно неформално обучение по проект „Превенция на насилието в училищата – Гражданско партньорство и контрол, стимулиране демокрацията в обществото“ (BG/IX 2006/28) Съдържание: Методика за обучение по модул психология; Методика за обучение по модул мултикултурна толерантност; Методика за обучение по модул безопасен Интернет; Методика за обучение по модул начални правни познания; Методика за обучение по модул самозащита – <http://www.bgoneworld.org>

<http://www.bgoneworld.org/Upload/file/broshura.pdf> – последно влизане 26/10/2013 г.

6. Институт по социални дейности и практики – Превенция на телесното наказание за най-малките деца в България – май – ноември 2011 година.

<http://www.canee.net/files/Prevention%20of%20corporal%20punishment%20od%20children%20between%200-3%20years.pdf>, последно влизане 28/10/2013.

Публикация, изготвена със съдействието на Програма Дафне III на Европейската комисия, с финансовата подкрепа на Фондация ОУК по проект „Детство без насилие“. Проект „Дом без насилие за всяко дете“ с№JUST/2009/DAP3/AG/1122 по Програма Дафне на Европейската комисия.

7. Национален институт за обучение и квалификация в системата на образованието – Иновации в управлението на образованието: Заедно за училище без насилие (I част), Национален конкурс „Иновативни практики в управлението“.

Тематична област III: „Иновативни подходи в управлението за взаимодействие със заинтересовани страни“

ТЕМА: Заедно за училище без насилие

(Управленски подход за привличане на заинтересовани страни за формиране на позитивна ученическа среда) –

<http://www.niod.bg/modules/specedition/index.php?storytopic=3&start=40> – Публикувано от NIOD на 2012/9/3 13:00:00 – последно влизане 28/10/2013.

8. КОМЕНСКИ 2 – „Обучение срещу насилието в училищата“ /VISTA/ – 2004–2006 – <http://www.icr-bg.org/Projects2.htm> – последно влизане 28/10/2013.

Информация за проекта (според посочения източник): „Проектът по тази програма на Европейския съюз се осъществява в партньорство с още 5 европейски специализирани организации и университети. Целта на проекта е изготвяне на учебно помагало, което ще се използва в училищата при обучението срещу насилието и решаването на конфликти по мирен начин.

Очаквани резултати: електронно учебно помагало (преведено на български) и книга“.

Интернет страница: www.vista-europe.org – последно влизане 28/10/2013.

9. Горещата линия за безопасен Интернет – Създадена през 2005 г. по проект, подкрепен от Европейската комисия в рамките на програмата „Безопасен Интернет“ – <http://web112.net/> – последно влизане 28/10/2013.

Информация за Горещата линия (според посочения източник): „Горещата линия за безопасен Интернет е създадена през 2005 г. по проект, подкрепен от Европейската комисия в рамките на програмата „Безопасен Интернет“. Тя цели да създаде условия за получаване на сигнали за незаконно и вредно съдържание, на първо място за детска порнография или насилие срещу деца от страна на потребителите на Интернет, чрез попълване на формуляр в интернет страницата на горещата линия. След получаване на сигнала оператор на горещата линия проверява информацията, преценява незаконността или вредата от съдържанието и предприема необходимите действия, сред които са уведомяване на източника, хостващата компания или организация и/или компетентните органи.

Горещата линия предоставя възможност на потребителите активно да допринесат за противодействие на разпространяването на детска порнография и друго незаконно и вредно съдържание в Интернет. По този начин потребителят получава повече права за участие в процеса, което повишава неговата мотивация и увеличава човешките ресурси, включени с тази дейност.

Горещата линия изпълнява ролята на информационен източник за потребителите на Интернет и особено за родителите, учителите и децата, като предоставя информация за отрицателния ефект от проблема, за начините за предпазване на потребителите (и особено децата), за техническите решения в тази сфера (софтуер за филтриране и следене на рейтинга на съдържанието), за правната уредба на материята, както и новини за актуални кампании и мерки за борба с незаконното и вредното съдържание в Интернет, предприети от национални органи, ЕС, други страни, международни правителствени и неправителствени организации.

От октомври 2006 г. българската Гореща линия е приета за член на Международната асоциация на операторите на горещи линии INHOPE“.

10. „I Am Not Scared“ Project – <http://iamnotscared.pixel-online.org/index.php> – последно влизане 28/10/2013 г.

Информация за проекта (според посочения източник) : „Проектът „Не се страхувам“, финансиран от Европейската комисия в рамките на програма „Учене през целия живот“ (KAI Политика, сътрудничество и иновации), има за цел да идентифицира най-добрите европейски стратегии за превенция и справяне с феномена насилие.

Порталът „Не се страхувам“ предоставя достъп до:

- ▶ Преглед на публикации, свързани с училищното насилие;
- ▶ Добри практики за превенция и противодействие на училищен тормоз;
- ▶ Ситуационни анализи на случаи на училищно насилие;
- ▶ Национални доклади и транснационален доклад на тема училищно насилие;
- ▶ Европейска стратегия за борба с училищното насилие“.

11. KiVa school – Let’s make it together! – <http://www.kivaprogram.net/> – последно влизане 28/10/2013.

Информация за програмата (според посочения източник): „Програмата KiVa е разработена от Университета „Турку“, Финландия, финансирана от Министерствата на образованието и културата. С множество рандомизирани контролирани проучвания е доказан ефектът от дейностите на Програмата KiVa“.

12. Програма Olweus за превенция на тормоза – най-изследваната и известна програма за превенция на тормоза в днешно време – http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying_prevention_program.page – последно влизане 28/10/2013.

Информация за програмата (според посочения източник): „Програмата е насочена към подобряване на взаимоотношенията с връстниците и има за цел да направи училището безопасно, позитивно място за учене и развитие. Целите на програмата включват: намаляване на съществуващите проблеми, свързани с тормоз сред учениците, превенция на развитие на нови проблеми, свързани

с тормоз, постигане на по-добри отношения в училище“.

13. Република Хърватска

С помощта на УНИЦЕФ през 2003 г. стартира проект, наречен „За сигурна и подкрепяща училищна среда“. Този модел се оказ-

ва изключително ефективен – за по-малко от три години обхваща над 200 училища, а проявите на тормоз само през първата година намаляват с 18%. Няколко години по-късно той се разпространява и в Сърбия. – <http://www.psychology-bg.org/antibullying/?24> – последно влизане 28/10/2013 г.

ОБЩИ КОНЦЕПЦИИ ЗА АГРЕСИЯТА И НАСИЛИЕТО. ПОЛОВИ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЯВИТЕ НА АГРЕСИЯ И НАСИЛИЕ. ВЪЗРАСТОВИ ХАРАКТЕРИСТИКИ.

*Доц. г-р Маргарита Станкова
НБУ*

Увод в общите концепции за агресията и насилието

В повечето опити за дефиниции и описания на феномените, свързани с човешката агресия и насилие, последното се определя като комплекс от действия, насочени към един човек или към група хора, когато тяхното желание, съгласие или воля не са заявени.

В своята книга Попов, 2000 [4], прави опит да анализира твърденията на различни автори по темата. Той интерпретира агресията като насочена към увреда или към нараняване на друго живо същество.

Чавдаров, 2008 [5], прави следното разграничение между агресия и насилие: Насилието е форма на физическо нападение с цел причиняване на страдание и болка на друго лице или разрушаване на собственост, то е генерирано от вътрешни нагласи на индивида и представлява средство в отношенията с другите, много често е резултат от импулсивно поведение; в основата му стои невробιологичен субстрат, повлиян от личния опит. Агресията от своя страна е много-странно поведение, насочено към друго лице, за да го засегне психически, да го злепостави, нарани или унищожи. Авторът разглежда агресията като придобито поведение, научено или заимствано от други примери. Той смята, че агресията се определя от личностови

характеристики и тя може да използва вербални или принудителни средства.

Според Иванов, 2013 [1], агресията е преднамерено поведение, което има за цел нанасяне на физическа или психическа вреда, а насилието цели пълно ликвидиране на алтернативите на субекта, като насилието винаги е умишлено.

Зографова, 1987 [2], обобщава теориите за произхода и същността на агресията по следния начин: теорията на Лоренц приема съществуването на вроген биологичен механизъм, който поражда агресията и разглежда агресивността като поведение, чийто корен е в инстинктите. Теорията за фрустрацията пък отхвърля вродения инстинктивен характер на проявите на агресията и търси корените в недостигането на желаната цел. Съществено значение за разбирането на агресията има теорията за социалното научаване, според която агресивното поведение е резултат от подражание и закрепването му може да се превърне в модел на поведение.

В биологичните направления Фройд разглежда агресията като влечение към смъртта и разрушението. Когато е насочено навътре, това влечение се изразява в автоагресия, самонаказания, в редки случаи самоубийство. Насочена навън, проявата на това влечение е свързана с враждебност и

прояви на агресия. Етологичното схващане за агресията става популярно благодарение на изследванията на Конрад Лоренц, който наблюдава поведението на животните и отчита инстинктивните механизми на агресия в проявите на агресивно поведение на животни от един и същ вид.

В поведенческите направления фрустрационната теория се свързва с имената на Дж. Долард, А. Дъб, Н. Милър и др. Според тази теория агресивното поведение винаги води началото си от някаква фрустрация, както и – съществуването на фрустрация води до някаква форма на агресия. Фрустрацията може да бъде свързана с потребности, но може да бъде физическа, биологична, психологическа, социална, културална, Иванов, 2013 [1].

Според Зографова, 2005 [2], в концепцията на социално-когнитивния подход постулатите за вроденост и неизбежност на агресията остават на заден план и тяхното място се заема от по-популярните през последните години информационно-процесуални модели в изучаването на агресивността на Л. Хюзман, К. Андерсън и Б. Бушман.

Теорията за изучаването представя агресията като поведение, което може да бъде изучавано, както всяко друго, чрез създаване на условни връзки и подкрепление и наказание. В тази концепция се включва и възможността за изучаване чрез наблюдение и съпреживяване.

Когнитивно-неоасоциативният модел предполага, че причините на агресивното поведение не са вродени. Според този модел когнитивното възприемане на ситуацията определя първия етап от мотивацията за агресивно поведение. Според тази теория агресивното поведение има два компонента – агресивен мотив и агресивна задръжка. Агресивният мотив включва очакването одобрение, а агресивната задръжка включва мотивация за отбягване на агресията поради възможно неодобрение. Моделът прави връзка между личността и ситуацията, когнитивните процеси, емоционално-афективните процеси.

Екологичният подход на Бронфенбренер разглежда човека в контакт с обкръжаващата го среда. Според този модел взаимо-

действието на човека със средата може да повлияе върху проявите на агресията, включително в детска възраст. Насилието може да се подбуди от различни фактори в различни етапи от човешкия живот. Когато разглеждаме проявите на агресия и насилие в детска възраст, в основата на кръга е детето с неговите индивидуални и генетични особености. В първия слой е системата, която включва връстници, родители и учители. Тази система се разширява с възрастта. Следващият слой е системата, която се състои от непосредствените връзки в общността и социалните отношения – училище, съседите. Последният слой съдържа фактори като култура, норми и закони, свързани с насилието.

Полови различия в проявите на агресия и насилие

Според Ортега и кол., 2006 [3], момчетата по-често са обект на физически тормоз, а момичетата по-често са обект на индиректен тормоз. Момичетата по-често получават помощ от околните. Същите автори твърдят, че момичетата и момчетата получават сравнително еднакво количество отправени форми на вербален тормоз, а също и обектите на тормоз в училище от страна на връстниците са в еднаква степен момичета и момчета. Когато са в ролята на мъчител, момчетата по-често употребяват физическа агресия, а момичетата имат по-високи нива на вербална агресия. Като цяло момчетата са почти два пъти по-често в ролята на мъчител в сравнение с момичетата. Противно на очакванията, индиректната агресия се използва еднакво често от момичета и момчета.

Възрастови характеристики

По отношение на жертвите на тормоз общата тенденция е с повишаване на възрастта да се отчитат по-ниски равнища на преживяван тормоз. С повишаване на възрастта децата стават по-рядко жертви на злонамерени и редовни агресивни действия от страна на други деца. Трябва да се отчита обаче и тенденцията за по-редките случаи на съобщаване на факта, че си жертва на агресия и насилие, с повишаване на възрастта.

По отношение на агресорите, с повишаване на възрастта се увеличава вербалната агресия, а физическата агресия спада след 11 – 13 години. При момчетата след 6. клас се увеличава предпочитанието към индиректна агресия. При момчетата, независимо от възрастта, проявите на трите типа агресия са сравнително еднакви. В пубертета се откроява и засилен интерес към другия пол, както и повишена конфликтност между двата пола, Ортега и кол. 2006 [3].

Независимо от възрастовите характеристики на проявите на агресия и насилие,

Използвана литература

1. Иванов, И., (2013) Агресията и насилието в училище, Превенция на агресивното поведение у децата в училище и детската градина, Педагогика, година LXXXV, книжка 1, 2013

2. Зографова, Й. (2005) Информационно-процесуалните модели в изучаването на агресивността. Психологични изследвания, кн. 2, 5-16.

3. Ортега, Р., и кол., (2006) Дефиниция, контекст и

съществен елемент на превенцията е ранното начало, т.е. дейностите по ограничаване на поведенческите нарушения в училище да започнат още от първите класове, в начална училищна възраст, като очакван резултат от превантивните действия по принцип е намаляване на проблемите в бъдещето, още преди те да се появили, ограничаване на факторите, които ги предизвикват, и подобряване на общата атмосфера в училището като предиктор на мирно съжителство между деца и възрастни.

разбиране на насилието в училище, Част А1: Разбиране на дефиницията и контекста на насилието в училище – <http://www.vista-europe.org/downloads/Bulgarian/A1f.pdf/> - последно визитане – 28/10/2013

4. Попов, Хр. (2000) Психопатология на човешката агресия, С.

5. Чавдаров, Д. (2008) Агресията. От двигател на прогреса до бруталното насилие, АИ проф. Марин Дринов

СПЕЦИФИКА НА ПОДХОДИТЕ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯТА И НАСИЛИЕТО В НАЧАЛЕН И ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

Юлия Попова

През последните 20 г. в редица училища в Европа, Австралия, Канада и САЩ се прилагат нарастващ брой програми за превенция на тормоза между връстници, Смит, Пенлер, Ригби, 2004 [7]. Научните изследванията за ефективността на тези програми показват разлики в основното и средното училище, например във Финландия – Салмивали, Каукианен, Воетен, Синисамал, 2004 [6], откриват, че успехът на интервенциите е по-голям във възрастта 10 – 11 г., отколкото на 12 – 13 г. В Италия – Менесини, Кодекаса, Бенели, Кюи, 2003 [3], доказват, че ефектът от интервенциите е по-голям при 12-годишните, отколкото на 13 и 14 г. Съществуват авторитетни сравнителни изследвания за ефекта на програмите срещу насилие и агресия в начален етап и в етапа на средното образование, които доказват по-висока ефективност на програмите в началното училище – Олеус, 2005 [4], Стивънс, Ван Уст,

Де Бурдехюи, 2004 [8], Ханевинкел, 2004 [2], Смит, Шарп, 1994 [7].

Според Смит, 1994 [7], промените, които се случват в началото на пубертета, оказват влияние върху всички видове контекст – индивидуален (биологични и когнитивни промени, сексуално съзряване, стремеж към автономия и себепознание), междуличностен (противопоставяне на авторитети, нарастващо влияние на приятелските групи, по-голям брой рискови и антисоциални поведения) и социален (влияние на мачокултура, насилие в медиите, толерантност на обществото в Западна Европа към юношеското развитие и себеизразяване за разлика от много традиционни общества).

Превенция и справяне с тормоз в началното училище

Изследванията и практическите наблюдения

ния на учители показват, че тормозът между децата започва от детската градина. За да се случи това, са необходими агресивни и пасивни деца в групата и игнориране на проблема от учителите, което подпомага развитието му в хроничен модел на поведение.

Съществуват индивидуални характеристики на децата, които повишават тяхната уязвимост към виктимизиране. При пасивните жертви това са липса на себеувереност, неумение да се каже „Не“, склонност към отдръпване и затваряне в себе си. Тези форми на поведение ги превръщат в лесна мишена за агресорите и ги лишават от приятелството и защитата на други деца в групата или класа.

Жертвите-агресори са една по-различна група деца, които са изложени на риск в най-висока степен. Тяхната физическа агресивност се съчетава със слаб емоционален и поведенчески самоконтрол. Връстниците им ги възприемат като непрегсказуеми, всяващи смут и хаос в обкръжението си, не особено кооперативни и гружелюбни деца. Това естествено води до отдръпване на подкрепата и съчувствието от тях в ситуация на тормоз.

Поради агресивното си поведение виктимизираните деца често не могат да бъдат разграничени от насилниците. Изследванията показват съществена разлика между тях, която е свързана със способността им да контролират агресията. Жертвите-агресори не могат да контролират своята физическа агресия и не разбират добре социалните норми. Докато насилниците имат добре развити социални умения и разбиране на социалните норми. Те могат да преценят кога е подходящо да нарушат нормите и кога не е. Сътън, 1999 [9]. Изследванията върху виктимизацията в начален етап показват, че тази ситуация е твърде стимулираща за насилниците и те, както и жертвите, са затворници в своите групови роли, от които не могат да се освободят без помощта и подкрепата на възрастните и съучениците си.

Превенцията е необходимо да започне още от детската градина с решаващия принос на учителите. В началното училище са

по-уместни морализаторският и правовият подход, защото авторитетът на учителя е по-висок, отколкото в прогимназия. Възпитателните интервенции на учителите е необходимо да развиват социалната отговорност на децата, да ги насърчават да поправят грешките си, като възстановяват материалните и морални щети.

Въвеждането на правила за избягване на насилието и моделирането на уверено и неагресивно справяне с негативни прояви от страна на учителите поставя основата за развитие на позитивен климат и загрижена общност в детската група. По този начин агресивното поведение ще бъде адекватно ограничавано и повлиявано още от първите си опити да доминира останалите деца. Поради повишения риск от виктимизиране и повишаване на агресивността за жертвите-агресори е необходима допълнителна терапевтична работа с тях и тренинг за развитие на социални умения.

Важно е да се подчертае, че в начален етап ролята на групата и качеството на взаимоотношенията в нея са значим фактор за поддържане или ограничаване на тормоза и агресията между децата. Проблемите, свързани с насилието, могат да се разрешат само ако се включат всички – деца, родители, учители.

Превенция и справяне с тормоз в прогимназията

Поради относителното намаляване на влиянието на учителите в 5. – 6. клас е добре да се разработват модели за взаимопомощ и подкрепа между връстници, като се включват достатъчно момчета с висок статус в ученическите групи.

В юношеската възраст нараства ролята на самоувереността и високият статус сред съучениците. Поради това е важно да се помага на жертвите на тормоз, за да постигнат по-голямо влияние в групата и увереност в себе си. Тренингът за развитие на уверено поведение, Смит, Шапиро, 1994 [7], или тренирането на бойни изкуства дават резултати в зависимост от конкретните случаи. Окуражаването на приятелството и социалните умения на жертвите и потенциалните жертви, Фокс, Болтън, 2005 [1], начи-

ните за придобиване на статус чрез различни училищни дейности могат да помогнат на жертвите за излизане от омагьосания кръг на отчаяние, в който изпадат някои от тях.

За работата по превенция на тормоза в началното и в средното училище е добре да се знае следното:

- Промените в поведението на тормоз се осъществяват по-трудно и представляват по-голямо предизвикателство в 5. – 7. клас, отколкото в начален етап.

- И в двете образователни степени успешното лидерство на учителя, посветеността на работата срещу насилието и позитивният училищен климат са важни фактори за успех.

- В прогимназиалната степен е важно учениците да бъдат включени в работата срещу насилието чрез подкрепа на политиката срещу тормоза или форми на подкрепа между връстници.

Използвана литература:

1. Fox, C. L., Boulton, M. J. (2005) The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313–328.
2. Hanewinkel, R. (2004) Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 81–97). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1–14.
4. Olweus, D. (2005). *New positive results with the Olweus Bullying Prevention Program in 37 Oslo schools*. Unpublished report. Bergen, Norway: HEMIL-Center.
5. Rigby, K., Smith, P. K., Pepler, D. (2004). Working to prevent

- В юношеството високият статус в групата е от особена важност. Подходите за подкрепа от връстници биха спечелили, ако в тях се включат ученици с висок статус в класовете.

На ниво училище е важно да има добра комуникация на политиката срещу насилието и агресията; последователни и съгласувани реакции в случаи на тормоз; насърчаване на позитивния климат в класната стая и повишаване качеството на взаимоотношенията учител – ученик; включване на родителите и общността по конструктивен начин.

Въпреки трудностите, свързани с юношеството, училищата имат законното право да развият политика срещу тормоза и да очакват учениците да се съобразяват с нея. Тук от голямо значение е младите хора да бъдат включени активно в разработването и най-вече в прилагането на тази политика.

- school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 1–12). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
6. Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 244–273). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 7. Smith, P. K., Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge
 8. Stevens, V., Van Oost, P., de Bourdeaudhuij, I. (2004) Interventions against bullying in Flemish schools: Programme development and evaluation. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 141–165). Cambridge, UK: Cambridge University Press
 9. Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999) Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'social skills deficit view of antisocial behaviour'. *Social Development*, 8(1), 117–134.

РОЛЯ НА УЧИЛИЩНИТЕ ПСИХОЛОЗИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯТА И НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ

Юлия Попова

Училищният психолог е многопрофилен специалист, който съчетава компетентност в областта на образователна, клинична и социална психология, организационно консултиране и семейно консултиране. Основен предмет на дейност на психолога в образо-

ването е проучването и подпомагането на психичното развитие и здраве на децата и младежите във всички форми и степени на образованието, адаптирането на учащите се към образователните и социалните системи (и обратно) и съдействие на всички специа-

листи в и извън училище. Спектърът на неговата дейност е ограничен единствено от типа заявки, собствената му компетентност и наличните ресурси.

По проблемите за намаляване на агресията в училище може да се каже, че има повишени очаквания на педагози и директори за ефективна намеса и разрешаване на проблемите от училищния психолог. Професионалната подготовка на психолозите действително предполага знания и умения за оценка, консултиране и повлияване на проблемите, свързани с агресията, на различни нива – индивидуално, междуличностно, групово и организационно.

Ефективното използване на тези специалисти в училище е възможно само в рамките на училищни екипи, в които участват учители, родители, съученици и т.н. Поради емоционалното обвързване на учениците със „значимите други“ (родители, приятели, учители) най-ефективно е индиректното психологическо консултиране, което е насочено към работа с близките на детето за предизвикване на промяна в неговото поведение.

Поведенческите и емоционалните проблеми на учениците се проявяват в часовете или междучасията и очакват своето разрешаване от учителите. Тази трудна

задача изисква координирани усилия на учителите, училищния психолог и родителите на съответните ученици, за да може да бъде постигнат успех. Това налага създаването на учителски екипи за редовно обсъждане на възникващите в процеса на обучение и възникване проблеми.

Училищният психолог би могъл да подпомага работата на тези екипи по различни начини (психологическо оценяване на проблемите и предоставяне на необходимата информация, предоставяне на техники за екипна работа и вземане на решение в група, консултиране на родителите и осъществяване на връзка между учители и родители и т.н.).

Тормозът между връстници е проблем, с който се работи успешно при съчетаването на обединени усилия в различните форми на контекст – общоучилищен (политику), групов (позитивен климат), междуличностен (родители и учители), индивидуален (психично здраве и житейски умения на детето). Във връзка с този подход училищният психолог се стреми да работи за намиране на най-доброто решение за всяко дете, като подпомага и участва активно в координираната работа на учители, родители, проблемни деца, съученици.

ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИЯ И НАСИЛИЕ В УЧИЛИЩЕ В КОНТЕКСТА НА МЕЖДУЕТНИЧЕСКИТЕ КОНФЛИКТИ

*Доц. д-р Евгения Благоева
НБУ*

Постоянното увеличаване на случаите на агресия и насилие в училище представлява огледално отражение на състоянието на българското общество като цяло. Училищното насилие не се ограничава само до представителите на различни културни и етнически малцинства – то е феномен с много по-широка социална база. В този смисъл междуетническите конфликти са само едно от измеренията на проблема. Въпреки това те представляват интерес, доколкото етническите стереотипи, които ги подхранват, са реално съществуващи и следва да бъдат съзнателно ограничавани, а и трябва да се оценяват кул-

турните фактори за агресията и насилието, за да има ефективна борба с тях. С оглед на българския контекст най-показателен е примерът с ромите – малцинствената група, която се декласира и отхвърля на всякакво ниво на социален контакт от представителите както на българското мнозинство, така и на останалите етнически малцинства. Според повечето автори насилието и агресията при децата са директно свързани с бедността. Бедните родители отделят много по-малко време на децата си и често не упражняват никакъв контрол върху тях, Конъли, Голдщайн, 2004 [12]. Това важи как-

то за българските деца, така и за тези от малцинствата. Често младежите имат склонност да се алиенират от собствената си култура и да възприемат чужди културни образци (това се нарича „културна инверсия“ или „опозиционна социална идентичност“). В младежките субкултури колкото си „по-лош“, толкова по-висок статус имаш в очите на останалите. Ето защо би следвало да се избягва стереотипното стигматизиране на ромите като „крадци“ и престъпници – това само затвърждава вече изграденото им самосъзнание на такива.

Етническата идентичност дава чувство на принадлежност към дадена общност и е от особена важност за представителите на малцинствата. Съществува пряка връзка между нея и психологическото развитие и адаптационно поведение на индивида. Етническата идентичност се изгражда и поддържа чрез процеси на включване и изключване. Последното е особено важно за училището – агресията и насилието са значително по-слаби в онези училища, където има положителна атмосфера и съзнателно се изгражда силно чувство за включеност и приобщеност на всички ученици, Уолкър, 1993 [14]. Етническите граници са здраво фиксирани и трудно преодолими, но те съществуват благодарение на непрекъсната интеракция с другите. Не може да се конструира понятие за колективното „ние“, без то да бъде противопоставено на „те“, Барф, 1969 [11]. Българската образователна система като цяло е монокултурна и етноцентрична. Това е отражение на по-общата рамка на либерално-демократичното обществено устройство, което отрежда на партикуларната културна идентичност, свързана с етничността, място само в нишата на частния живот. Публичната сфера като цяло е културно обременена, но с особеностите на доминиращата култура, чиито специфични порядки се схващат като универсални. Така проблемът за еманципирането на индивида от етнокултурната му специфика се свежда до неговата асимилация в културата на мнозинството, Макариев, 1998 [8].

Основният начин за справяне с междуетническите конфликти в училище е преминаването от монокултурно към поликултурно

образование. Това означава в редица извънкласни форми и по различни, увлекателни за децата начини, да се представят особеностите на културите на малцинствата, като се наблегне на позитивните послания, които ги утвърждават като еднакво ценни с културата на мнозинството. Изходна позиция в това отношение е принципът на т.нар. културен релативизъм, който е основен за културната антропология. Според него всяка една култура би следвало да се разглежда и изучава в собствения си контекст, а не в контекста на чужди култури, били те и доминиращи в обществото. Този принцип би следвало да залегне в основата на всички учебници, особено на тези по социалните и хуманитарните науки. Възможно е това да бъде направено, без да се променят основно фактите в учебниците по история например, а да се омекоти тяхната националистическа интерпретация. В Канада през 70-те години са правени опити (от професора от български произход Асен Баликси, доктор Honoris Causa на НБУ) за въвеждане на изучаване на културна антропология в училищата тъкмо с цел повишаване на знанията на учениците за културната другост и възпитаване на нейното приемане, а не стереотипно отхвърляне.

Особено важна е работата с учителите, които би следвало да имат елементарни познания за културата на малцинствената общност на своите ученици. Често те търкуват определени културни особености като проблемни дефицити. Както учениците от малцинството трябва да придобият знания и компетенции за доминиращата култура, така и децата от мнозинството трябва да познават културата на своите съученици. Положителен пример в това отношение е гр. Кърджали. Доколкото ми е известно, там няма примери на агресия в училище на междуетническа основа и причина за това е дълготрайното съвместно живеене на българи и турци в града. Там съществува една интеркултурна (а не мултикултурна) среда, при която няма рязко определени пространствени граници между двете общности и съответно класовете в училище са смесени. Подобна практика би следвало да се приложи и спрямо ромите в съчетание с политики за

тяхната реална интеграция в обществото.

Необходими са програми за придобиване на социални умения и компетенции за справяне с конфликти за всички ученици. Когато усещат, че не са уважавани и ценени, децата от малцинствата стават гневни и склонни към насилие. В повечето училища тези ученици, които често са с по-слаб успех, се изключват от извънкласните дейности, в които се ангажират „безпроблемните“ отличници, а би следвало да е точно обратното. Участието в подобни дейности, съобразени с индивидуалните способности и таланти на всяко

дете, би помогнало на децата от малцинствата да намерят своето място в училище и да се докажат пред останалите, Конъли, Голдщайн [12], което ще намали значително предпоставките за агресия и насилие и от двете страни.

Преодоляването на проблема изисква съвременни, всеобхватни и дългосрочни дейности и ангажиране на цялата училищна общност – учители, ученици и родители, както и използване на научната експертиза в практиката.

Библиография

1. Георгиев, Ж., Томова, И., Кънев, Кр. (1992) Грекова, М. Етнокултурната ситуация в България. София: Архив на МЦИМКВ.
2. Грекова, М. (2007) Идентифициране на критичните за образователната десегрегация проблеми. Стратегии на образователната и научната политика, бр. 2.
3. Грекова, М., Косева, М., Кюрчиева, И., Аврамов, О. (2010) Дискриминацията като социална практика в България 2008 – 2010. София: IMIR.
4. Иванов, Ив. (2013) Агресията и насилието в училище. Педагогика, т. 85, 1
5. Кръстева, А. (съст. и ред.) (1998) Общности и идентичности в България. София: Петекстон.
6. Кръстева, А. (ред.) (2006) Фигурите на бежанеца. София: НБУ.
7. Кръстева, А., Богомилова, Н., Кацарски, И., Макаруев, Пл. (1995) Идентичности. София: IMIR.
8. Макаруев, Пл. (1998) Диалогът между културите и културната рационалност. В: Кръстева, А. (съст. и ред.) Общности и идентичности в България. София: Петекстон.
9. Нунев, Й. (2006) Ромите и процесът на десегрегация в образованието. София
10. Appadurai, A. (2006) The Fear of Small Numbers: an Essay on the Geography of Anger. Duke University Press.
11. Barth, Fr. (1969) Ethnic Groups and Boundaries. A Social Organisation of Cultural Difference. Oslo, Universitetsforlaget.
12. Conoley, J. C., Goldstein, A. P. (2004) (eds) School Violence Intervention: a Practical Handbook. The Guilford Press.
13. Smith, M. (1994) Television Violence and Behaviour: a Research Summary. ERIC Digest.
14. Walker, D. (1993) School Violence Prevention. ERIC Digest

ДРУГОСТТА КАТО ЦЕННОСТ. РАЗВИТИЕ НА МЕЖДУЕТНИЧЕСКИ ОТНОШЕНИЯ И ИНТЕРКУЛТУРЕН ДИАЛОГ В СЪВРЕМЕНОТО БЪЛГАРСКО УЧИЛИЩЕ

*Мариела Михайлова
Людмил Стефанов*

ДОБРИ ПРАКТИКИ

ДЕЙНОСТИ НА НИВО ГРУПА/КЛАС:

Дейност 1: „Враната и папагалът“

Време: 30 минути

Цел: Да се проблематизира темата за различията, за другостта.

Материали: Текст на притчата

„Враната и папагалът“

Папагал и врана били в една клетка. О, как

страдал бедният папагал от присъствието на черното пернато същество. „Какъв отвратителен черен цвят, каква грозна фигура, какво посредствено изражение! Ако някой би видял такова нещо при изгрева на слънцето, би се помрачила радостта му за целия ден. Никъде няма по-отблъскващ другар от теб!“

Може и да е учудващо, но и враната страдала от присъствието на папагала. Тъжна и угнетена, тя понасяла съдбата, която я е събрала с този неприятно пъстър

другар. „Защо точно на мен се падна това нещастие? Защо моята щастлива звезда ме изостави? Защо щастливите ми дни се изпълниха с тъмнина? Би ми било по-приятно да седя с друга врана на зид на някоя градина, да се наслаждавам на съвместния живот с нея и да бъда щастлива.“

/по Саади/

Инструкция:

Обучителят разказва (или прочита) притчата „Враната и папагалът“.

След това приканва участниците да споделят какви размисли е породила у тях чутата история, като дава възможност за максимален брой изказвания.

Обучителят прави обобщение и акцентира върху факта, че нетърпимостта към различията в обществения живот е път към дискриминацията. Независимо от своите качества (дали е врана или папагал), човек може да развие високомерие към останалите и да ги счита за по-нискостоящи от себе си.

Анализ на резултата:

Използването на притчата въвежда участниците плавно в една негативно натоварена тема.

Дейност 2: „Противоположни изживявания“

Време: 10 – 15 минути

Цел: Участниците да разберат, че отличаващите ги неща могат да им носят както положителни, така и отрицателни преживявания.

Материали: бели листове, цветни моливи

Инструкция:

Обучителят поставя задача всеки да помисли и избере нещо, което го отличава значително от останалите. Участниците разделят на две равни части предварително раздадени им бели листове. В едната част рисуват ситуация, в която са били облагодетелствани от изборния отличителен белег или качество, а в другата – ситуация, при която същото нещо им е донесло неприятности. (Например – „Аз нося обеца на носа. Така се чувствам в крак с модата. Но някои познати ми се подиграват“; „Аз съм чужде-

нец. С това съм интересен на хората и те ме канят често на гости. Но пък съм далеч от приятелите си.“)

Участниците показват един на друг своите рисунки, движейки се свободно из стаята, и обменят мисли за изобразените ситуации.

След това се дискутира кой какво е избрал за себе си, какво е установил за другите, върху какво се е замислил.

Анализ на резултата:

Това е нагледен начин, чрез който да се разчупи стереотипното мислене, което разглежда човешките качества само като бели или черни.

Дейност 3: Ние сме – вие сте

Време: 30 минути

Цел: Да се демонстрира механизмът на създаване на предразсъдъци.

Материали: толкова броя ябълки, колкото са участниците в групата, листове, маркери

Инструкция:

Участниците се разделят на две групи по някакъв незначителен и формален белег – например едните са зиморничави, а другите обичат топлото; едните предпочитат да живеят на висок етаж, а другите – на нисък; едните веднага скачат в морето, а другите се настройват...

Двете групи застават една срещу друга в две редици и първо едната група, а след това другата показват как всеки от съответната група изяжда една ябълка.

След „демонстрацията“ двете групи се разделят в две различни помещения и всяка група отговаря на следните въпроси:

- Какви сме ние?
- Какво си мислим, че другите са?
- Какво си мислим, че те мислят за нас?

Двете групи се събират отново и всяка от тях представя отговорите на въпросите в обратния на зададения по-горе ред.

Обучителят стимулира дискусия за предразсъдъците, които битуват в нашето общество.

Анализ на резултата:

Участниците достигат до разбирането

как от съвсем малко информация се доизмисля образът на „другия“ в отрицателен аспект.

Забележка: Тази дейност е заимствана от упражнението „Мислите“ от Учебно помагало „Отвъд различието“, издадено в рамките на проект „Толерантност и разбирателство: нашите съседи мюсюлмани в Европа“, финансиран по програма „Сократ“ на Европейската комисия

Дейност 4: „Преди разсъдъка“

Време: 15 минути

Цел: Да се осмисли влиянието на прегрехите в мотивацията на човешкото поведение.

Материали: бял лист, маркери

Инструкция:

Обучителят пита групата: „Какво означава да разсъждаваш, когато взимаш решение?“. Възможните отговори са: Да разсъждаваш, значи да проучваш фактите; да мислиш, да анализираш и чак след това да вземеш някакво решение.

Обучителят продължава: Често обаче се случва човек да реши нещо, преди да е разсъждавал и без да се интересува от фактите. За такъв човек се казва, че се ръководи от прегрехи (от нещо, което се появява преди разсъдъка). Например: прегрех е да се мисли, че мъжете с дълги коси са нечистоплътни, че шофьорите са грубияни, че хората на изкуството са непрактични и гр. подобни. (Поощрете участниците да дават свои примери за битувачи в общественото съзнание прегрехи и ги запишете на бял лист.) Съществуват и т.нар. етнически прегрехи, които са свързани обикновено с отрицателна преценка за хора от други етноси, без да си правим труда да се запознаваме по-отблизо с тях.

Тези отрицателни преценки стават основа за етноцентризъм и дискриминация.

Обучителят задава въпроси, конкретизиращи битувачите в България етнически прегрехи:

Назовете всички етноси, които живеят в България?

Избройте прегрехите, които са разпространени за тези етноси.

Чували ли сте за прегрехи, които са

разпространени в други страни, за българите?

Анализ на резултата:

Чрез тази беседа участниците се повеждат до идеята, че критичното разсъждение е най-добрият начин прегрехът да стане следразсъдък.

Дейност 5: „Дискриминация – търпимост“

Време: 15 минути

Цел: Да се осмислят две утвърдени определения на противоположните понятия „дискриминация“ и „търпимост“.

Материали: Работен лист с определенията за дискриминация и търпимост

Дискриминация: „Всяко разделение, отхвърляне, ограничаване или изразяване на предпочитание, което се основава на неща като раса, цвят на кожата, пол, език, религия, политически или други убеждения, национален или социален произход, имотно състояние, рождение или други признаци и което има за цел или резултат потъпкването или накърняването на възможността на всички хора на равна основа да признават, познават и ползват всички свои права и свободи“. (Комитет за правата на човека, 37-ма сесия, 1989 г.)

Търпимост: „Търпимостта е зачитане, приемане и оценяване на многообразието на съществуващите в нашия свят културни различия, форми на изразяване и начини на съществуване... Търпимостта е хармония в различията. Тя не е само морално задължение, тя е също и политическо, и законово искане“. (Декларация за принципите на търпимостта – чл.1, Генерална конференция на ЮНЕСКО, 28-ма сесия, 1995 г.)

Инструкция:

Обучителят представя утвърдените определения за дискриминация и търпимост.

За по-задълбочено осъзнаване на понятията „дискриминация“ и „търпимост“ в хода на беседата той може да зададе поредица от въпроси:

- Дискриминация ли е децата да нямат избирателни права до 18-годишна възраст?;

- Дискриминация ли е една жена да не бъде назначена на работа, защото е бременна?;

- Дискриминация ли е да лишим галтонистите от правото да карат коли?;

- Дискриминация ли е в ресторантите да има отделни помещения за бели и черни? ;

- Търпимост ли е да не реагираш по никакъв начин на факта, че съседите ти по цяла нощ слушат музика и не те оставят да спиш?;

- Търпимост ли е да се храниш на една маса с индуси, при положение че те се хранят с пръсти?;

- Търпимост ли е да се разреши на българка-мюсюлманка да ходи с шалвари в колеж, където по традиция се носят униформи?;

- Търпимост ли е да гледаш безучастно как голям ученик взема насила парите на по-малки деца? и т.н.

Анализ на резултата:

Изясняването на понятията „дискриминация“ и „търпимост“ подпомага участниците да разпознават тези явления в реалния живот.

Дейност 6: Различната (разговор с приятел)

Време: 30 – 35 минути

Цел: Да се проблематизират ситуации, в които се накарват правата на друг човек и в които е важно да проявяваме толерантност.

Материали:

Роля 1: Ти си Ани. Ученичка си в СОУ „Васил Левски“. Преди два месеца в твоя клас идва нова ученичка, която е от ромски произход. Тя не говори добре български. Разбираш, че е мюсюлманка. Веднъж учителката я освобождава от училище заради някакъв техен религиозен празник. Ти не я харесваш. Не можеш да разбереш в какво вярва. Мислиш си, че може би е по-добре да си отиде от вашия клас. Особено се гразниш, когато започне да си говори на неразбираем за тебе език с новото момче от другия клас. Струва ти се, че ви обсъждат. Ти се опитваш да привлечеш няколко твои приятелки и да ги накараш да правите номера на новото мо-

миче и да настройвате класа срещу нея. Мая и Кремена се съгласяват, но Блага отказва и започва да страни от тебе. Вчера те моли да поговорите. Ти отиваш на уговорената среща. Напрегната си, защото много харесваш Блага и се страхуваш да не я загубиш като приятелка.

Роля 2: Ти се казваш Блага. Учиш в СОУ „Васил Левски“. Неотдавна в твоя клас идва нова ученичка, която е от ромски произход, не говори добре български. Разбираш, че е мюсюлманка, защото един ден я няма на училище заради религиозен празник. Ти би искала да контактуваш с нея, за да научиш нещо за нейната религия. В междучасието тя говори на родния си език с новото момче от съседния клас. Ще ти се да знаеш и някоя дума от този непознат език. Интересно ти е да разговаряш с нея. Тя е мила и внимателна. Разказва ти нови неща. Но Ани – твоя приятелка и съученичка, оформя групичка от няколко момичета около себе си и започва да гразни новото момиче, да го обижда и да му се подиграва. Ани непрекъснато те кани и тебе. Ти отказваш и започваш да я отбягваш. Смяташ, че подобно поведение е несправедливо. Решаваш да говориш с Ани. Определяте си среща. Ани се приближава забързано към тебе. Ти започваш разговора.

Инструкция:

Обучителят разделя групата на двойки. Дава на единия участник текст с Роля 1, а на другия – с Роля 2. Всеки изучава добре ролята си, след което двойките провеждат разговора, за който се споменава в края на текста.

След симулираните разговори участник с Роля 1 и участник с Роля 2 прочитат своите инструкции. Участниците споделят пред голямата група своите преживявания от роли, как са протекли взаимодействията помежду им, какво си мислят за ситуацията и т.н. Обучителят може да зададе следните въпроси:

- Имали ли сте подобни ситуации в своя живот?;
- Намесвате ли се, когато това ви се случва, и как?;
- Ако да – защо, ако не – защо?;
- и др.

Анализ на резултата:

Участниците стават чувствителни към прояви на толерантност към различията.

Придобиват нагласа да отстояват не само своите, но и правата на другите.

Дейност 7: Да рекламираме различията си

Време: 40 – 45 минути

Цел: Да се развива чувството на любопитство и съпричастност към малцинствените групи, както и да се осъзнае положителната роля на етноцентризма.

Материали: Рамкова конвенция за защита на националните малцинства, инструкция, бели листове, маркери

Инструкция:

Обучителят разделя участниците на групи от по 5 – 6 човека. Всяка група получава следната инструкция:

„Представете си, че групата ви е рекламна агенция. Изберете си някоя малцинствена група, която е често дискриминирана в обществото. Разполагате с 20 мин., за да разработите рекламна кампания, която да убеди широката публика в позитивните черти на общността и начина на живот на нейните членове. Представете си, че първата ви стъпка е интервюиране на хора от тази общност. Какво ще ви разкажат те?“

Всяка група в рамките на 5 минути представя своите рекламни материали. Обсъжда се кои моменти от всяка рекламна кампания са били най-успешни при представяне на позитивния образ.

Обучителят въвежда понятието етноцентризъм – положителна и отрицателна роля.

Анализ на резултата:

В коментара си след протичането на дейността учителят предлага на участниците схващането, заложено в Рамковата конвенция за защита на националните малцинства, че наличието на малцинствени групи е богатство за обществото, а не повод за омраза и разделение.

ДЕЙНОСТИ НА НИВО УЧИЛИЩЕ

Дейност 1: Дърво от ценности

Време: зависи от организацията, която

ще се създаде в съответното училище

Цел: Да се изведат универсалните ценности, които обединяват всички участници в училищния живот.

Материали: бели листове, химикали, картон, маркери

Инструкция:

Тази дейност може да бъде предложена от училищното ръководство, от училищното настоятелство, от педагогическия съвет. Първата стъпка е да бъде създадена работна група, в която да влизат учители, родители, ученици. Задачата на тази група е да обсъди и реши кои са онези общочовешки ценности, които са водещи и обединяващи училищната общност (например свобода, разбирателство, подкрепа и т.н).

Това може да бъде и по-продължителен процес, тъй като представителите на инициативната група са в ролята и на посредници между работната група, и останалите представители на училищната общност.

След като се стигне до общо решение, се създава символ (дърво), в който са записани обединяващите ценности. Този символ стои на различни места в училище – в дирекцията, в учителската стая, в класни стаи, във фойето.

Един от ритуалите за приемане на нови ученици в училище може да бъде запознаване с Дървото от ценности.

Анализ на резултата:

Изгражда се нагласа, че принадлежността към една общност е свързана със споделянето и отстояването на общи ценности, чрез които е възможно да преодолеем всички различия.

Дейност 2: Анализатори на обществото (Може да се използва като тема за часа на класа във всички класове или по випуски.)

Време: 40 – 45 минути

Цел: Да се развие чувствителност и нетърпимост към случаите на дискриминация в обществото.

Материали: записи, снимки, интервюта

Инструкция:

Учителят разделя класа на четири – пет групи и поставя на учениците задачата в

продължение на две седмици да наблюдават за примерите на дискриминация в: телевизията; във вестниците; реалните ѝ проявления на улицата и проявленията ѝ в училището.

Групите работят самостоятелно през определеното време, след което представят своите материали и наблюдения. Учителят насочва вниманието към обмисляне на възможности за реагиране и подпомагане на дискриминираните.

Анализ на резултата:

Идентифициране на проявите на дискриминация и формиране на готовност за участие в правозащитни инициативи.

Дейност 3: Да празнуваме заедно (Към или табла на видно място в училище)

Време: съобразено с празничния календар

Цел: Да се представят празниците на различните етнически групи в България.

Материали: според избора на участниците, представящи съответния празник

Инструкция:

В този кът периодично се сменят материалите за различни празници според празничния календар. Материалите могат да бъдат снимки, рисунки, истории, символи, носии и всичко, до което учениците достигнат. Независимо от етническия състав на учениците, в училището е важно там да присъстват празници на основните етнически групи в България – българи, турци, евреи, арменци, роми (например празници, които са обединени от любовта като ценност, са:

Коледа, Василица, Рамазан Байрям, Рош Ашана, Песах).

Анализ на резултата:

Познаването на празниците на различните етноси в България ни води до разбирането, че когато празнуват, хората са обединени от едни и същи ценности.

Дейност 4: Фестивал на различията

Време: 2 часа

Цел: Да се представи спецификата и обединяващите елементи на различни етнически празници, които са характерни за българските граждани.

Материали: носии, ястия, музикални инструменти и др.

Инструкция:

Фестивалът на различията може да бъде включен в годишния план на училището.

Датата е съобразена с някоя от пролетните празници. Така ученици, родители и учители ще имат повече време за подготовка. На този фестивал ще бъдат представени носии, танци, песни, наричания, ястия от различни празници на основните етнически групи в България. Може да се включи представяне на различни националности (например в зависимост от чуждите езици, които се изучават в съответното училище).

Анализ на резултата:

Чрез фестивала се демонстрира ценността на другостта и чрез преживяното се достига до идеята, че празниците са различен отговор на едни и същи човешки потребности.

ТЕМА № 1

АГРЕСИЯ И НАСИЛИЕ

– ОБЯСНИТЕЛНИ МОДЕЛИ

Автор: д-р Методи Коралов

Ключови думи: насилие, агресия, психоаналитична теория, етологична теория, физиологична теория, теория за условните рефлексии, теория за социалното учене, теория за фрустрацията

Цели:

- да се развият аналитични умения за дефиниране на агресията;
- да се повиши чувствителността на учениците към агресивното поведение;
- да се развият умения за разграничаване на приятелско от грубиянско поведение.

Насилие и агресия. Обяснителни модели. Видове насилие

Обосновка за включване на така разработената тема. Приложимост към практиката на учителя

Основна теза в материала е, че няма едно-единствено валидно обяснение за агресивното поведение и, както е написано накрая на материала, „Познаването на повече модели може само да ни направи по-адекватни, по-справящи се и по-мъдри“. Към всеки описан модел са дадени примери, повечето от които са от училищната среда. Една от **подцелите** на включването на този материал е **учителите да повишат чувствителността си към различните възможни причини за проява на агресия. Ако разбират правилно причините, могат да изберат подходящия инструмент за въздействие.**

Друга подцел е **да се намалят широко разпространените предразсъдъци сред българските учители**, че агресивното поведение има една причина и едно решение, независимо дали става въпрос само за лошо възпитание, или само за патологични гневни изблици, или само за играене на компютърни игри с агресивно съдържание.

Теоретични модели

Към момента съществуват 6 големи теоретични течения, които дават различни обяснения за агресията и агресивното поведение, като това са само общите положения, а всяко едно от тях има многобройни конкретизации в отделни теории и модели.

Подходите, които приемат агресията за **вродена, вид инстинкт**, до голяма степен неконтролируема и неподдаваща се на техники на научаване или промяна, са:

- 1) Психоаналитична теория
- 2) Етологична теория
- 3) Физиологична теория

Агресията и насилието от гледната точка на психоаналитичната теория.

От гледна точка на психоаналитичната парадигма всички ние сме еднакво разруши-

телни и агресивни дълбоко в себе си. Как ще се прояви това навън, като начин на говорене или като конкретно поведение, зависи най-вече от това, дали системата „то“ – „аз“ – „свръх-аз“ работи успешно, или има някакви несъвършенства и дефекти.

Несъвършенство или дефект може да бъде например неуспешното усвояване на социалните правила и норми, водещо до неефективна работа на „свръх-аз“-а или изобщо до липсата му. Друго несъвършенство или дефект могат да бъдат неудовлетворяващите начини или неуспешните механизми, чрез които „аз“-ът се опитва да отработи стремежите, идващи от „то“. Друго несъвършенство или дефект може да произтича от преживяна дълбока травма. Вариантите за възникване на проблем при отработване на агресивните импулси са много, но според психоаналитичната парадигма крайният резултат е един – натрупването на неотработени агресивни желания и импулси води до изблик на насилствено поведение.

Сексуалното насилие представлява специален интерес от гледна точка на психоаналитичната теория. Обикновено то се обяснява с действието на дълбока вътрешна травма или сериозно нарушение във функционирането на психиката. Често корените на травмата се търсят в детството, в преживяно насилие или наблюдавано насилие върху много близък човек, например майката. Друг вариант е като дете сексуалният насилник да не е получавал адекватно удовлетворяване на потребностите. Трета възможност е формирането на неадекватен образ за себе си и/или неадекватен начин за контактуване с другите, особено с хората от противоположния пол. При всички случаи на сексуалното насилие се гледа като на феномен, породен от нарушение или отклонение в психиката.

Агресията и насилието от гледната точка на етологичната теория. И при етологичната теория, както и при психоаналитичната, склонността към насилие се разглежда като вродена, следствие от действието на инстинкти. Но за разлика от психоаналитичната теория при етологич-

ната *агресията се разглежда като конструктивна сила*. На пръв поглед изглежда, че това е някакво недоразумение – как е възможно стремежът към нараняване и разрушаване да бъде конструктивна сила? Точно тук се крият някои от най-любопитните и заслужаващи внимание елементи от етологичната теория.

Етологичната теория изгражда моделите си за обяснение на проявите на агресивно поведение у хората, като се опитва *да открие смислени паралели с поведението на животните, особено с тези, които са по-близки до нас като необходими условия на живот, социална организация, начин на хранене и т.н.*

Животните например са готови да проявят агресия, когато някой или нещо се опита да им отнеме храната или да им попречи да се нахранят. Или да пият вода. Или ги ограничава в пространството. Или, лесно наблюдаемо при домашните кучета, им отнеме играчката. Това отговаря на така наречената *борба за ресурси*. Ако едно живо същество има нужда от определен ресурс за оцеляването си, то е готово да защити ресурса, с каквито действия е необходимо, често включвайки и насилие. Това може лесно да се наблюдава и при хората, при това както в микро-, така и в макромасшаби. Да използваме пример от училище за илюстрация на макромасшабите. Ако едно дете вземе на друго дете химикалката или тетрадката, дори без да има намерение да ги задържи, то много е възможно второто дете да реагира агресивно. Това може да стане както съвсем случайно, така и да бъде използвано като средство за уж „невинно“ гразнене. Всъщност от такива „взимания назаем“ са произлезли немалко конфликти, а някои от тях дори са ескалирали до доста тежки и трудни за решаване ситуации. В макромасшаби пример могат да бъдат всички войни, в чиято основа лежи стремежът за придобиване на водни ресурси, земя, полезни изкопаеми и т.н.

Един механизъм, който се наблюдава при хищниците – *събирането на групи*, за да „приклеят“ плячката си, може да се наблюдава сред хората и за съжаление, в училище – понякога могат да се видят групи от по-големи и по-силни деца, „приклецили“ по-малко и слабо дете, което тормозят.

Друга ситуация, при която животните, а и хората, са склонни да проявяват агресия, е когато бъде *застрашена територията ил.* Това може да бъде тяхното леговище, хабитатът им (мястото, което обитават), ловните територии или местата, които използват за източник на храна. Хората също сме готови да защитаваме териториите си с всякакви средства. При това територията при нас е много по-обширно понятие, обхващащо от съвсем малки до необятни за представите на обикновения човек пространства. Тя може да включва от кътче или ъгъл в стаята, мястото на масата, леглото, през дома, квартала, града, областта и се стигне до държавата или съюз от държави. От друга страна, може да става дума за съвсем абстрактна територия като сфера на влияние: или ефирно време по телевизията (например борбата коя политическа формация да агитира повече време по телевизията потенциалните гласоподаватели), или позиция в някаква йерархия. Опазването на собствената територия от нашественици лесно води до прилагане на насилие, при това често в крайни форми. Нека отново разгледаме няколко училищни примера. Ако един ученик седне на мястото на друг, а другият много гържи на него, това може да доведе до акт на агресия. Ако в съблекалната си оставиш грехите на мястото, което си е „заплъол“ някой друг, това също може да доведе до решаване на проблема с насилие. Ако някой се прави на „много отворен“ и започне да те измества от позицията на „най-готиния“ в класа, това може да е повод за саморазправа. Всяко дете и всеки учител в училище си има територия, която възприема като своя и чието нарушаване може да го накара да реагира по някакъв начин, често и агресивно. А в училище, като едно обществено място, има и много начини един човек да наруши територията на друг – неволно или съвсем целенасочено и нарочно.

Важно! Всички тези причини за проява на агресия карат привържениците на етологичната теория да разглеждат агресията като една полезна, конструктивна сила, чиято основна цел е да подпомогне оцеляването не само на индивида, но и на рода като цяло.

Не бива да се пренебрегва обаче и наличието на разлики. При животните агресивното поведение се демонстрира при строго определени обстоятелства, насилнието само по себе си не е цел. Хората пък от своя страна извършват множество агресивни действия, които нямат за цел нищо да ги нахранят, нищо да ги предпазят от нападащи ги врагове. Типичен пример за това е „спортният лов“.

Агресията и насилието от гледната точка на физиологичната теория.

Тази теория се фокусира върху биологичните основи на съществуването ни. Разглеждат се фактори, пряко свързани с тялото и неговото функциониране. Специален акцент се поставя върху работата на мозъка, който управлява и тялото, и поведението на човека, общуването му с другите, изобщо цялата висша психична дейност.

В рамките на тази теория се обръща специално внимание и на условията на средата, и доколко те са подходящи за живото същество. Отдавна е известно, че хората са по-агресивни, когато е по-топло. На следващо място във физиологичната теория се обръща внимание на различни наранявания и заболявания на мозъка. Известни са случаи, при които вследствие на контузия на главата поведението на човека се променя драстично.

Важно! Дотук бяха представени теориите, които разглеждат агресията като вродена, вид инстинкт или биологично обусловена, до голяма степен неконтролируема и неподдаваща се на техники на научаване. Следващите теории, които ще бъдат представени, застъпват съвсем други позиции – че човек не е изначално склонен към насилие, че се научава на това да бъде агресивен или неагресивен. Този подход като цяло е по-модерен и върху него се основават почти всички съвременни модели за намаляване и управление на агресивното поведение и тормоза.

Основни подходи, които приемат агресията за научена, че не е безусловен вроден инстинкт, контролируема е и се поддава на техники на научаване, отучване или промяна, са:

- 1) Теория за условните рефлексии (класически и оперантни) и бихейвиоризъм
- 2) Теория за социалното учене
- 3) Теория за фрустрацията

От гледната точка на теориите за условните рефлексии и бихейвиоризма не е необходимо едно живо същество да притежава вродена агресия. То се научава на агресивно поведение в рамките на собствения си жизнен път, обикновено доста рано, пробвайки различни поведения и избирайки онези, които изглеждат най-ефективни, т.е. които предлагат някаква форма на награда и чрез които се избягват различни форми на наказание. И трябва да направим тази уговорка – именно „изглеждат“, а не „са“ най-ефективни. Едно дете може да се научи, че за да му обърне внимание друго, трябва да го удари. Или ако иска да си купи нещо, най-удобно това става, като отнеме парите на други, по-слаби деца. Или да накараш някого да изпълнява нещо, е най-лесно, като го разплачеш. Ако такъв модел на поведение изглежда успешен на детето и никога не му обърне внимание, че съществуват различни начини за контакти с другите, то може за цял живот да бъде лишено от такива „простички неща“ като създаване и поддържане на приятелства, споделяне на преживявания и емоции, разбиране на чуждите преживявания и емоции и т.н.

Стратегиите за справяне с агресията, които се предлагат от разглежданите теории, се основават на умелото балансиране на награди и наказания, така че детето или възрастният да се научат, че друго поведение може да носи същите или дори по-големи награди от насилственото поведение; или че насилственото поведение носи (или ще носи отпък нататък) само наказания и почти никакви или никакви награди. Тези подходи са доста успешни при дресировката на животни (лакомство, ако животното изпълни добре номера; удар с камшик/ вестник/ електричество, ако не го изпълни добре). Бележат добри успехи и при малките деца, докато 3-ти клас, в някои случаи и до 4-ти, като, естествено, наградите и наказанията имат по-социално желателен вид.

Агресията и насилието от гледната точка на теорията за социалното учене.

Теорията за социалното учене си е спечелила специално място в психологията и по-конкретно сред теориите, които се опитват да обяснят агресивното и насилственото поведение. Тя произлиза или може да се приеме, че е подразделение на бихейвиоризма и, съответно, фокусът при нея също е върху видимото поведение на живите организми и в частност на хората.

Много важното уточнение и допълнение от страна на теорията за социалното учене, че не е необходимо човек (и много от животните) лично да преживее дадено поведение, за да се ориентира дали то е успешно, или не. Често, дори по-често, отколкото си даваме сметка, *достатъчно е да наблюдаваме чуждото поведение, за да започнем да го прилагаме, след като сме преценили, че за другия човек то е било успешно и удовлетворяващо.*

Следствията от действието на социалното учене са най-разнообразни и се отнасят до всякакви области в живота. Въпреки изключително широкото им приложение, тук ще се концентрираме върху тези, които се отнасят до агресията и насилственото поведение.

Например деца, гледали мачове по кеч по телевизията, би трябвало (според механизма на катарзиса) да се освободят от собствената си агресия и известно време да бъдат тихи и кротки. Вместо това обаче по коридорите и класните стаи на множество училища голям брой деца си прилагат къде по-умело, къде само далеч напобоявайки, хватки от гледаните по телевизията мачове, стигаха се до реални наранявания. В тази ситуация психоаналитичната парадигма сериозно би се затруднила да обясни разразилата се агресия. От друга страна, според постулатите на теорията за социалното учене описаната ситуация не само че не е трудна за обяснение, напротив, тя е очаквана и дори би могла да бъде предварително предвидена с някаква степен на вероятност. Каква би била интерпретацията от гледната точка на теорията за социалното учене? Децата гледат предаване по телевизията. Там мъже си прилагат различни хватки. Те изглеждат силни и могъщи. Справят се с

противниците си. Колкото повече ярост и страст прилагат, толкова по-успешни изглеждат. Публиката им се възхищава. Другите хора ги приемат като герои. Никой не им противоречи, а който им противоречи, те го побеждават. За едно дете това са все силно желани неща. И какво трябва да направи то, за да ги получи? Да следва модела (или според българската традиция – „да последва примера“), наблюдаван в предаването. Да прилага хватките и да показва, че е по-добро от другите в правенето им. Може да се очаква, че успешното приложение на наблюдавания модел ще доведе до вътрешна удовлетвореност поне по един от показателите – да се чувства силно, да привлича внимание, да му се възхищават, да не му противоречат.

Теорията на социалното учене е приложима и в много други ситуации. Гледането по телевизията на предавания с насилие е една тях. Тук попадат и филмите с насилие – независимо дали гледани по телевизията, на кино, или чрез друга медия. Компютърните игри, съдържащи агресия, също могат да въздействат и обяснението за това отново ще е по линия на теорията за социалното учене. Наблюдаването на агресивни модели на поведение вкъщи, от близки, от познати, от съученици, от по-големи ученици и дори от учителите също може да учи на агресивно поведение.

Според теорията за социалното учене обаче човек може да се научи не само на разрушителни модели. Напротив, от социалното си обкръжение едно дете може да усвои най-разнообразни модели – на учтиво поведение, на оказване на помощ, на умения за водене на интересни разговори, на съпричастност, на дълбока емоционална близост.

Важно! Справянето с агресията, от гледна точка на теорията за социалното учене, най-често се състои в това – усвоените агресивни модели да бъдат заместени от позитивни неагресивни модели, чрез които детето (или възрастният човек) да получи успешно удовлетворяване на потребностите си, но по друг, социално приемлив начин.

Агресията и насилието от гледната точка на теорията за фрустрацията. Тео-

рията за фрустрацията е особено интересна с това, че се фокусира не върху проблемното поведение и как то е заложено или научено, а *върху преживяванията и емоциите, които непосредствено предшестват и предизвикват агресивния акт*. Психоаналитичната теория също обръща много голямо внимание на преживяванията, но обикновено разглежда настоящите преживявания като свързани с минал опит на човека, докато фокусът на теорията на фрустрацията е върху „тук и сега“, моментът, в който напирещите емоции водят до преминаване към насилствено поведение.

Важно! Теорията за фрустрацията има няколко твърде съществени приноса при разбирането на агресивното поведение. От една страна, тя слага много ясен акцент върху това, което човек преживява в момента, който непосредствено предхожда агресивното действие. От друга страна, тя дава достатъчно ясно обяснение как е възможно причината за агресивното поведение да е на едно място, а самото агресивно поведение да се реализира съвсем другаде.

Основните *техники за намаляване на агресивното поведение от гледната точка на теорията за фрустрацията са свързани с намаляване на фрустрацията*, като това може да става по два пътя. Първият път е да се спрат или поне намалят ситуациите, които предизвикват фрустрация. Вторият път е свързан с преживяването на фрустрацията и се състои в това или човек да престане да възприема като фрустриращи определени събития и вече да им приписва друг смисъл, или да се научи да изразява негативните си емоции и чувства по друг, по-малко разрушителен начин. Например вместо от гняв да ударим шамар на друг човек, да се овладееш и с думи да му кажеш колко зле те кара да се чувстваш това, което той прави (например, че си прави груби шеги с теб пред другите). Хората, които имат трудности с „буен нрав“ или са изразени „кибритлии“, могат с изненада да установят колко по-добър ефект има в такива ситуации да говориш с причинителя на фрустрацията, вместо да го нападаш физически, което най-често изобщо не решава, а допълнително загълбочава проблема.

Библиография

Материали по проект „Превенция на насилието в училище“ – УНИЦЕФ – финансова подкрепа, съдействие от МОН, ДАЗД, 2008 г.

Допълнителна литература по темата:

1. Андреева, А. (1998) Социално познание и междуличностно взаимодействие. – София: Унив. изд. Св. Кл. Охридски
2. Белова, Н. (2001) Децата – жертви на насилието през погледа на медиите, сп. Обществено възпитание, № 6, с. 22.
3. Белова, Н. (2000) Насилието в училище, сп. Обществено възпитание, № 5, с. 15.
4. Божинова, Р. (2002) Медийното насилие и връзката с личността, сп. Обществено възпитание, № 5, с. 20.
5. Порова, А. (2004) Агресията: няколко гледни точки, сп. Обществено възпитание, № 3, с. 33.
6. Джонев, С., (1997) Социална психология. Т. 1 – 4. – София: Софи – Р.
7. Долто, Ф. (1995) Тийнейджърите: Най-после отговор на вашите въпроси. София: Наука и изкуство.
8. Зографова, Й. (2001) Агресивността на българина в условията на преход. – София: Изд. Марин Дринов
9. Зографова, Й. (2005) Информационно-процесуалните модели в изучаването на агресивността. Психологични изследвания, кн. 2, 5-16.
10. Зографова, Й. (2005) Съвременната социална психология на агресивността – в криза или към перспективни алтернативи. В: III Национален Конгрес по Психология, Сборник научни доклади, (съст.Джонев, С. И др.), 238-242,
11. Зографова, Й. (2008) Проблемът за агресивността -развитие на концептуалната сфера и възможности за разширение. Психологични изследвания, кн. 1, 99-120
12. Калчев, Пл., (2003) Тормоз и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация. – София: Парадигма,
13. Кирилова, Р. (2005) Агресията и поведението на децата, сп. Образование, № 2, с. 61.
14. Колчева, Н. (2002) Влияние на родителските стилове на възпитание върху децата като обекти и субекти на агресивно поведение, сп. Специална педагогика, № 3, с. 9.
15. Кръстев, А. (2003) Предпочитана ли е агресивната телевизия, сп. Педагогика, № 1, с. 75.
16. Маголев, В. (1993) Агресия и страх у ученика, сп. Училище, № 9, с. 14.
17. Меркенс, Х. И. и др. (1995) Причини за насилието при учениците: Ситуация в училищата на Берлин и София, сп. Стратегии на образ. и научн. политика, № 2, с. 46.
18. Мирчева, В., (2000) Има ли насилие в българското училище?, сп. Управление на средното образование, № 2 – 3, с. 54.
19. Мирчева, К. (2004) Децата не се раждат насилници, сп. Обществено възпитание, № 4, с. 11.
20. Митева, П. (2004) Сравнителна характеристика на проявите на агресивно поведение при учениците в начална училищна степен / 3 – 4 клас на сържавните и недържавен тип училище, сп. Начално училище, № 6, с. 68.

21. Павлов, Д. (1999) Преодоляване на насилието в училище – фактор за развитието на духовността, сп. Педагогика, № 10, с. 75.
22. Пеев, И. (1996) Детската агресивност и позитивната психотерапия, сп. Педагогика, № 7, с. 13.
23. Пицалова, М., (1999) Формиране на агресивната личност, сп. Образование, № 1, с. 66.
24. Полнарева, Н., (2002) Преглед на лицето на детската агресия и депресия, сп. Обществено възпитание, № 5, с. 7.
25. Попов, Хр., (2000) Психопатология на човешката агресия: Клинико – психиатрични аспекти. – София: Колор студио
26. Попов, Хр., (1999) Човешката агресия: Социалнопсихологични и психоаналитични аспекти. – София: Колор студио,
27. Проданов, В., (2003) Насилието в модерната епоха. – София: Изд. Захари Стоянов, Унив. Изд. Св. Кл. Охридски
28. Стаматов, Р., (2000) Детска психология. – Пловдив, ИК Хермес
29. Тодорова, Е., (1995) Социална психология. – Варна : Бряг принт ЕООД
30. Томанов, К. (2001) Насилието срещу деца, сп. Обществено възпитание, № 3, с. 27.

31. Фром, Е., (2003) Анатомия на човешката деструктивност. /Прев. от англ. – София : Изд. Захари Стоянов
32. Цветкова, М., (2002) Агресията – норми и отклонения, сп. Обществено възпитание, № 3, с. 4.
33. Чирпанлиев, Н., (1999) Проблемът за насилието сред младите хора в България през погледа на едно социологическо изследване, сп. Педагогика, № 10, с. 79.
34. Шошева, В. и др., (2002) Агресия и депресия при деца със задръжки в психическото развитие, сп. Специална педагогика, № 1, с. 68.

Интернет източници:

1. Коралов, М. Тормоз и кибертормоз между деца в училищна възраст <http://bgatko.bg/986/tormoz-i-kibertormoz-mezhdu-detsa-v-uchilishna-vazrast/>, [посетен на 28.10.2013]
2. Коларов, Методи. Тормоз и кибертормоз между деца в училищна възраст http://novinar.bg/news/tormoz-i-kibertormoz-mezhdu-detsa-v-uchilishna-vazrast_MzM5NTsy.html [посетен на 28.10.2013]
3. Факти за насилието в училище....! <http://nasilie.eu/?p=4198> [посетен на 28.10.2013]

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Интерактивни занятия с ученици (5. – 6. клас)

Работа с казуси

Тема: *Повишаване чувствителността на учениците към агресивното поведение*

Цел: Учениците да развият умения да разпознават агресивните действия в приятелските отношения и ежедневно общуване.

Инструкции:

Организирайте час „**Приятелство или агресия?**“. Представете на децата следните ситуации една по една:

1) *Петър удря Мария и ѝ казва: „Всичките жени за нищо не стават“.*

2) *Даниела казва на Цветелина: „Не мога да разбера как изобщо говориш с Валя. Тя е толкова тъпа! Ако продължаваш да говориш с нея, ще кажа на всички, че и ти си тъпа като нея“.*

3) *От няколко дни Станислав доста си общува с момичетата, което не се харесва на някои от другите момчета. В четвъртък Радостин и двама негови приятели причакват Станислав след час-совете. Радостин му казва: „За много готин ли се имаш, а? Внимавай да не ти се случи нещо!“.*

Обсъждане и дискусия

- За всяка от тези ситуации питайте де-

цата: това какво е – приятелство или агресия? Защо?

- Запишете с няколко думи верния отговор на въпроса.

- Какво би трябвало да се направи или каже вместо това, което е описано в случката?

Помощни материали:

Насоки за обсъждане с учениците, след като те са дали своето решение – приятелство или агресия, и след като са предложили какво друго може да се направи.

Ситуация 1. Агресия. *Защо – удря Мария; говори ѝ обидно. Може ли да е опит за приятелство – да, ако не знае как да ѝ привлече вниманието. Какво може да направи вместо това – да ѝ направи комплимент, да ѝ предложи да правят нещо заедно, да си говорят, да си помогнат за домашните и т.н. Вие или учениците можете да дадете и още други подходящи варианти какво да се прави, вместо да се прибягва към агресия.*

Ситуация 2. Агресия. *Защо – настроиwa Цветелина срещу Валя; заплашва Цветелина. Може ли да е опит за приятелство – по-скоро не; може да изглежда, че Даниела се опитва да предпази Цветелина и да ѝ бъде приятелка, но целта ѝ по-скоро е да остави Валя без*

приятели. *Какво може да направи вместо това – вместо да настройва другите срещу Валя, Цветелина може да се опита да се сприятели с нея или, ако изобщо не иска да говори с нея, да си общува със своите приятелки, без да се занимава с Валя и без да говори за гърба ѝ. Вие или учениците можете да дадете и още други подходящи варианти какво да се прави, вместо да се приближава към агресия.*

Ситуация 3. Агресия. *Защо – причакват го целенасочено (нарочно); заплашват го. Може ли да е опит за приятелство – по-скоро не; може да се обърка, че щом казва „Внимавай“, е добронамерено, но всъщност това е заплаха за следващи агресивни действия.*

МЕДИИ И НАСИЛИЕ. ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ ПОВЕДЕНИЕТО НА ПОДРАСТВАЩИТЕ

Автор: доц. д-р Румяна Божинова

Ключови думи: медии, медийно избягано насилие, поведение на децата и юношите, краткосрочен и дългосрочен ефект на насилието в медиите, механизми на влияние

Насилието – доминираща тема в медийната среда

Медиите имат специално място и влияние в съвременния свят. Те все по-определено се налагат като фактор със сериозно *психологично въздействие*, което в най-голяма степен засяга младите хора. Сериозна предпоставка за това е разширяващото се и модернизиращо се медийно пространство, от една страна, и от друга, все по-забележимата обвързаност на децата с медиите. Според наблюденията от последното десетилетие преобладаващата част от активното време на младия човек (извън времето за сън) е ангажирано с телевизия, компютърни игри, Интернет и други медии. Представително за България проучване върху 4854 деца на възраст 11 – 15 години сочи, че те отделят средно 7 – 8 часа на ден за контакт с медиите, Василева и др., 2008 [6]. Тези резултати са в съответствие с получените в САЩ, където е установено,

че децата посвещават на различните видове медии средно между 6 и 8 часа на ден [American Academy of Pediatrics, 2001].

От особено значение за характера на влиянието на медиите върху децата и юношите е съдържанието на излъчваните продукти. Наблюденията сочат, че насилието е една от най-доминиращите теми в медийната среда, доказано за напредналите страни и за България. Тя е широко застъпена от пресата, от новинарските емисии на телевизията, а също по различен начин от излъчваните филми (криминални, екшън, трилъри и др.), включително забавни програми, достъпни за деца. Съвременните средства за комуникация от своя страна допълнително повишават достъпността на децата до картини, изпълнени с насилие. Американската педиатрична асоциация сочи, че до навършване на 18-годишна възраст младите хора виждат 200 000 акта на насилие по телевизията [AAP, 2000].

Трябва да се отбележи също, че компютърните игри, които са най-динамично развиващият се дял от забавляващата индустрия, според провежданите в различни стра-

ни изследвания, също в голямата си част съдържат насилие. Наблюдаваните тенденции са добре отразени от изследване върху 278 основни игри на пазара в Испания, което показва, че 57% от тях съдържат насилие, жестокост, битки и войни, незначителен е дялът на забавните и образователните игри. При това 80% от играещите в детска и юношеска възраст предпочитат игрите с насилие. Изследване върху 379 ученици от София между 11 и 19 години също сочи, че 89 – 100% от момчетата (в зависимост от възрастта) се интересуват от компютърните игри, като предпочитат игри от типа военни стратегии и екшъни, които по идея съдържат някакво насилие, Цанов, 2005 [7]. Според Дейвид Гросман (професор по психология във военна академия в САЩ), осъществяваните от милиони деца игри, пресъздаващи сцени на убийства, твърде много приличат на реалното обучение на войниците как да убиват (Grossman, 1996).

Влияние на медийно представяното насилие върху подрастващите

Ефектът от насилието в медиите е открит в няколко насоки. На първо място той се наблюдава по отношение на **поведението**, изразен в повишаване на агресивността на отделния човек и на обществото като цяло.

Днес се приема за доказано, че коментираното и показваното от медиите насилие води до *повишаване на агресивността* най-очевидно *при децата*. Според изследователските данни излагането на децата и юношите на медийно насилие *повишава агресивното взаимодействие с непознати, съученици и приятели*.

Показваното от медиите насилие служи като модел за децата кой и кога да бъде агресивен. Установено е *силното влияние на филми от приключенски тип*, както и повишаването на агресията на малките деца в техните свободни игри като последствие от агресията в *анимационните филми*. Непосредствено след гледането на агресивни програми децата се държат по-агресивно отпреди и в сравнение с деца, негледали такива програми (този ефект присъства и след няколко месеца. Установено е, че повече от децата от началните класове показват индикации, че имитират поведение, което са видели на телевизионния екран).

От съществено значение е това, че децата са склонни да възприемат медийно изобразяваното насилие като реалистично и го асоциират с реално житейско насилие. Разграничението между двете, което възрастните са способни да правят, при тях не е така ясно изразено. (Това се доказва включително в наши изследвания върху възприемането на шоу програмите „Разбиване“ и „Първична сила“.)

Разграничен е **краткосрочен и дългосрочен ефект** на излагането на медийно насилие. Медийното насилие забележимо повишава физическата, вербалната и индиректната агресивност на децата от началните класове и на тийнейджъри непосредствено след неговото възприемане. Най-възприемчиви по отношение на лансираните от медиите агресивни модели на поведение са децата между 8 и 12 години.

С особена значимост се отличава *дългосрочният ефект* на медийното въздействие. Той е в основата на притежавания от много юноши и възрастни агресивен поведенчески репертоар. Установено е, че продължителното излагане на насилствени телевизионни съдържания или компютърни игри в детството води до агресия в юношеството и в по-късна възраст, независимо от фактори като социален произход, ниво на предишна агресия и родителски контрол.

Според някои изследвания непосредствената връзка между медийното насилие и агресивността е слабо проявена. С времето обаче тези *малки ефекти водят до сериозни натрупвания и променят значимо поведението* на младия човек по посока на агресивност, т.е. връзката между гледането и личните нива на агресивност се повишава във възрастов план с последващото излагане на телевизионно насилие. Тази тенденция се определя като **кумулятивен ефект** на медийното насилие.

Краткосрочни и дългосрочни ефекти върху децата и юношите се откриват и във връзка с музиката и разпространяваните видеоклипове. Известно е, че младите хора са най-честите потребители на този тип излъчвания. Експерименталните изследвания предоставят достатъчно доказателства за възможността на съдържащите насилие видеоклипове да пораждат агресивни нагласи,

вярвания и емоции, които водят до приемане на насилието от страна на младежите.

Не на последно място трябва да бъде посочено, че влиянието на изобразяването в медиите насилие върху децата с времето води до повишаване на агресията в обществото като цяло.

Друг съществен и много опасен ефект на насилието в медиите е **формирането на безразличие и толерантност към реалното насилие** в живота. Установено е например, че системната среща с насилието в медиите прави хората по-малко чувствителни към него, склонни да го приемат като нормално явление в живота. Подчертава се, че нарастващият размер на насилието, което се излъчва, прави младите хора все по-привикнали към него и губещи своите естествени реакции на отвращение. Смята се също, че формирането на безразличие към насилието и приемането му като легитимен начин за постигане на желаните цели е предпоставка за снижаване на съпротивата или задръжките към собствената проява на агресивност. Съществуват експериментални изследвания, които доказват, че зрители, демонстриращи по-малко негативни емоционални реакции към медийното насилие, са по-агресивни, отколкото зрители, които са показали повече негативни емоционални реакции към медийни картини с насилие.

Насилието в медиите е задълбочено изучено и във връзка с негативния **ефект**, който има **върху преживяванията**. Констатира се, че поднасяните от медиите и особено от телевизията събития, образи или ситуации, включващи насилие, са причина за възникване у човека на *ужас, безпокойство, страх, страх от преследване* и др. Те са специфични и по-силно изразени при децата и са значими в дългосрочен план. Този ефект е сравнително малко коментиран, но той е почти толкова съществен, колкото повишаването на агресията в поведението на детето.

Опит за търсене на положителен ефект от показването насилие е концепцията за така наречения **катарзис (по З. Фройд)**. Според това виждане идентифицирането с агресивните действия на някой друг (показван например на телевизионния екран) може да намали или освободи човек от желание-

то за реално агресивно поведение. Идеята за катарзиса обаче не намира убедително потвърждение в плана на провежданите изследвания.

Важно е да се знае, че:

1) Телевизионното насилие има антисоциален ефект върху зрителите;

2) Трите първостепенни ефекта, възникващи от гледането на телевизионно насилие, са:

а) усвояване на агресивно поведение и нагласи;

б) безразличие към насилието;

в) страх от преследване, свързано с насилие.

3) Рискът за негативен ефект не е еднакъв за всички варианти на показването насилие.

Заслужава да се отбележи, че това становище е застъпено от повечето изследователи в конкретната област, а през 2000 г. в САЩ то е прието от шест здравни и обществени организации (Американската педиатрична асоциация, Американската академия за детска и юношеска психиатрия, Американската медицинска асоциация, Американската психологична асоциация, Американската асоциация на семейните лекари и Американската психиатрична асоциация) и официално е изразено пред Комисията за общественото здраве на Американския конгрес (26 юли 2000 г.), като е подчертана наличната опасност за децата. (Най-ранните и най-всеобхватните изследвания върху насилието в медиите се провеждат в САЩ със специалното съдействие на Правителството, във връзка с прогресивно нарастващата агресия сред младите хора и в обществото като цяло).

Модериране влиянието на медийното насилие

Установено е, че не всички изображения на насилието в медиите имат един и същи ефект, а също, че хората по различен начин се повлияват от съдържанията, представляващи насилие.

Контекстуалните особености на медийното съдържание с насилие са съществен фактор за неговото влияние върху младите хора. Налице са доказателства, че атрактивността на автора на извършването

престъпление, наличието на оръжие и хуморът подпомагат процеса на научаване на агресията, реалистично представяното насилие предполага пораждането на страх, а хуморът и рисуваното насилие са свързани с преизвикването на безразличие.

Относително по-реалистичните изображения са в състояние да повишават в по-голяма степен агресивността на зрителите в сравнение с по-нереалистичните и фантастичните изображения. Деца, които възприемат насилствените шоу програми (например „Разбиване“ и „Първична сила“) като илюстриращи реално случващо се или които се идентифицират с агресивните телевизионни герои, показват по-висока агресия (физическа, вербална, индиректна). Тези тенденции се потвърждават и от изследванията върху влиянието на компютърните игри с насилие, където децата изпълняват агресивен тип роли от първо лице. Това не омаловажава влиянието на медийното насилие върху агресията, когато насилието е нереалистично или е във вид на фикция (например анимационни филми).

Изведени са също доказателства, че е по-вероятно зрителите да се идентифицират и да се повлияят от агресивното поведение на герои, които са подобни на самите тях по отношение на възраст, пол, раса и т.н., без това да е решаваща предпоставка.

Съществен фактор за влиянието на медийното изображение върху агресивността на младия зрител е наличието на *негативни последици за показваната жертва на насилие*. То може да бъде снижено, ако се покажат по-ясно болката и страданието на жертвата.

Реакцията на човек в отговор на медийно въздействие с насилие в значителна степен зависи от неговите *индивидуални особености*. На първо място могат да бъдат посочени *възрастовите особености*. Както беше посочено по-горе, *най-сензитивният възрастов период към насилието в медиите е между 8 и 12 години*. По-малките деца, чиито социални сценарии, схеми и вярвания са по-малко кристализирани, отколкото на по-големите деца, са по-податливи на влияние по отношение на медийните съдържания.

Съществен модератор на медийното въз-

действие с насилие също е *полът*. В по-ранните изследвания е открита по-силна връзка между медийното насилие и агресията при момчетата, а в по-новите – при момчетата и при момичетата тя е почти еднаква. Промяната в агресията при момичетата може да се свърже с нарастването на честотата на образи от женски пол, които извършват агресивни действия. Друг съществен фактор, който може да въздейства, е приемането на женската агресия в обществото.

Мъжете и жените се различават в своите възприятия и предпочитания към различните видове насилие. Установява се, че момичетата предпочитат абстрактното (фантазното) насилие, а момчетата – реалното насилие с хора. Момчетата в по-голяма степен се впечатляват от насилие, „което възстановява справедливостта“ (както е например при Батман), а съчетанието на комедия и насилие еднакво привлича момичетата и момчетата.

Теорията за социалното учене предполага, че възрастта и полът на децата оказват влияние върху степенята, в която те се идентифицират с представяните медийни герои, което намира отражение в научаването и използването на агресивното поведение.

Влиянието на медийното насилие в определени случаи е свързано с убежденията, *нагласите* на отделния човек. Насилието в медиите може да повиши вероятността за физически агресивно поведение при младежи, които вярват, че насилието е приемливо. Смята се, че предпоставка за това са убежденията, че жертвите са „лоши“ и наказването им е справедливо. По същия начин определена агресия може да се провокира у хора, които смятат, че насилието срещу жените е нормално, които разглеждат групите като враждебни или вярват, че взаимоотношението между хората са „ужасни“.

Подчертан интерес представлява и моделиращата роля на **личностните особености**. Най-коментираната личностна особеност във връзка с влиянието на медийните продукти, съдържащи насилие, е **склонността към агресия**. Известно е, че *агресивността* освен като ситуативна поведенческа проява се анализира като личностна особеност. При част от хората тя е високо изразена, т.е. те

в по-голяма степен от другите хора са склонни да проявяват агресивност в различен тип ситуации. Установено е, че индивидите с по-висока склонност към агресия са по-силно повлияни (по отношение на поведение, нагласи, емоции и убеждения) в сравнение с ниско агресивните от насилието в телевизионните програми, филми и компютърни игри. Една от причините за това е по-голямото време, което те отделят за медийни продукти с насилие. Сочи се също, че те възприемат насилието като нормативно допустимо и се идентифицират с агресивния тип герои, което предполага усвояване на неговото поведение.

Друга личностна особеност, която се свързва с влиянието на насилието в медиите, е **търсенето на преживявания (sensation seeking)**. Приема се, че хората, които имат потребност от по-силна стимулация от средата, са носители на тази особеност, т.е. те са търсачи на силни преживявания (усещания).

Изследванията сочат, че лицата с висока потребност от преживявания предпочитат реалните действия и емоции пред стимулираните. Но в същото време в съвременната среда, която все повече е свързана с медиите, те избирателно се излагат на медийни въздействия, носещи повече напрежение и емоции, по-често на съдържания, изобразяващи насилие, което е предпоставка за заучаване на съответните поведенчески модели.

Механизми на влияние на медийното насилие върху индивида

Голяма част от съвременните изследователи в коментиранията област се опитват да изведат основните механизми на влияние на насилието в медиите върху индивида. Утвърдени са няколко основни концепции. На първо място, може да бъде посочено виждането за активацията (*емоционалната възбуда*), която медийното насилие предизвиква у човека. Прието е, че **емоционалната възбуда** по своя характер е неспецифичен физиологичен отговор, който може да бъде провокиран от различен тип медийно съдържание – хумористично, сексуално, насилствено и др. Споделя се разбирането, че съществува оптимално равнище на възбуда, което е позитивно въз-

приемано от човека и той естествено се стреми към него. Това е възбуда, която не е в единия или другия екстрем, а някъде по средата и насилието в медиите е в състояние да доведе човека именно до това равнище.

Позитивната възбуда при насилствените медийни съдържания води до повишен *интерес* към тях (хората искат да получат външното, преживяването, което те носят). В същото време е установено, че моментната възбуда е предпоставка индивидът да *реагира по-агресивно*, когато е предизвикан от нещо или някого веднага след като е гледал медийни излъчвания с насилие. Едновременно с това се смята, че под влияние на тази възбуда може да бъде провокирана типичната за индивида агресивност (когато е налице висока личностна склонност към агресия) и тя да намери израз в неговото ситуативно поведение. Този ефект е предимно краткосрочен, но се смята, че честото редуване на медийно насилие и фрустриращи или провокиращи събития може да доведе до повишаване на зрителската склонност за агресивен отговор в по-дългосрочен план.

На същата база се открива и формирането на *безразличие към насилието*. Наблюденията сочат, че физиологичната възбуда, провокирана от насилието в медиите, намалява с последващите излагания на насилствени съдържания. Приема се, че повторението на възбуждащите стимули намалява възбудата чрез основните форми на учене, наричани *привикване*. Тази закономерност от своя страна кара медиите непрестанно да повишават потока и яркостта на представяните картини с насилие, еротика и еротика с насилие, за да поддържат интереса към себе си. С времето обаче като цяло зрителите привикват към представяното съдържание и губят своите естествени реакции на отвращение към насилието.

На второ място, като съществен механизъм по отношение на връзката медийно насилие – поведение е сочено **социалното учене**. Съгласно съответните теоретични виждания хората овладяват агресивни отговори или чрез пряко преживяване, или посредством наблюдаване на чуждо поведение. Теоретично се предполага, че децата усвояват определени форми на поведение, като

наблюдават своите близки или медийни образи. Наблюдаването на медийно насилие може да доведе както до краткосрочни, така и до дългосрочни ефекти като следствие на социалното учене.

По експериментален път е доказано, че децата са склонни да подражават на агресивните модели от масмедийните основно когато тяхното поведение е награждавано или не е наказвано (широко експлицирани варианти). Обрисуваната медийна агресия може да доведе младия зрител до заключението, че ако на другите е позволено да се гържат агресивно, без да бъдат засегнати и наказани, той също би могъл да се гържи така. Вероятността индивидът да усвои наблюдаваното поведение, като се идентифицира с модела, е по-висока, когато моделите на поведение са атрактивни, а контекстът е реалистичен. Чрез имитацията и повторението децата развиват трайния си поведенчески репертоар. Приема се, че съответните процеси протичат освен на когнитивно и на емоционално равнище, т.е. по косвен начин, чрез наблюдение детето усвоява не само поведение, но и определени емоционални реакции като страх и радост.

Значителна популярност намира виждането, че децата не само усвояват специфични форми на поведение от моделите, но също така могат да научат по-обобщени и усложнени социални „сценарии“ или поредица от „правила“ за това как човек да разбира и да се

справя с различни ситуации, включително и конфликти. Хюсман е автор на социално-когнитивната теория на медийно свързаната агресия (построена върху социалната теория за ученето) (Huesmann, 1986). Той предполага, че децата чрез наблюдение на насилието в медиите научават агресивни сценарии на социално поведение. Фундаментален елемент в сценария е случаят (vignette), дефиниран като кодиране (изобразяване) на събитие с кратко времетраене, състоящо се от перцептуални образи и концептуална рамка. Простият случай може да се състои от образа на един човек, който удря друг човек, ядосан от нещо, което той е направил. Веднъж запамен, отделният сценарий може в по-късен момент да се върне и да стане водещ по отношение на поведението в ситуация на междуличностен конфликт, който отблизо наподобява възприетия от медиите.

„Сценариите“ според изследователите активно са включени в регулацията на поведението. Като резултат от системно възприемане на подобни на посочените медийни съдържания този начин за разрешаване на конфликти може да стане добре закрепен в паметта и лесно достъпен за приложение. Чрез тези повтарящи се наблюдения децата също така развиват представи за света като цяло и за приемливите форми на поведение.

Допълнителна препоръчителна литература:

1. Божинова Р., Таур Е. (2011) Обективни и субективни измервания на медийната реалност. Психологични аспекти на медийните въздействия. София, Изг. Бзкнига@, 247с., ISBN 978-954-8628-20-4
2. Божинова Р. (2001) Медийното насилие и неговото влияние върху децата и юношите. Българско списание по психология, 1-2, 31-41.
3. Божинова Р., Таур Е. (2008) Насилието в медиите – краткосрочни и дългосрочни ефекти. Психологични изследвания, 1, 33-49.
4. Божинова Р., Таур Е. (2012) Медийната среда – доминиращи психологични ефекти за индивида. Списание на Българската академия на науките, 4, 3-9.
5. Божинова Р., Цанов К. (2006) Упражняване на компютърните игри – възрастови и личностни предпоставки. Българско списание по психология, 2, 87-97.
6. Василева Л., Александрова-Караманова А., Богданова Б. и др. (2008) Поведение и здраве на децата в училищна възраст. С.
7. Цанов К. (2005) Привлекателност на компютърните игри и влиянието им върху поведението в юношеска възраст. Псих. изследвания, 3, 267 – 273.
8. Bandura A. (1983) Psychological mechanisms of aggression. In R. C. Geen & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews: Vol. I. Theoretical and methodological issues*. New York: Academic Press.
9. Berkowitz L. (1986) Situational influences on reaction to observed violence. *Journal of Social Issue* 42, 93-103.
10. Bushman B.J. (1998) Priming effects of media violence on the accessibility of aggressive constructs in memory. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24, 5, 537-546.
11. Bushman B.J., Baumeister R. F., Stack A. D. (1999) Catharsis, aggression and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies? *J. of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 367 – 376.
12. Huesmann, L.R. (2003) Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *J. of Social Issues*, 42, 125-139.

ТЕМА № 2

КОНФЛИКТИТЕ В УЧИЛИЩЕ – ПРИЧИНИ ЗА ВЪЗНИКВАНЕ И ДИАГНОСТИЦИРАНЕ

Автор: Ивайло Илиев

Цели:

- Да се получат знания за същността на конфликта и неговото протичане като процес;
- Да се упражнят умения за анализ на конфликтна ситуация;
- Да се получат знания за стиловете на поведение в конфликтна ситуация.

Теоретична рамка на темата:

Конфликтът може да бъде дефиниран като процес, в който две или повече взаимнозависими страни (индивиди или групи) се стремят целенасочено да осъществят противоположни планове, цели, ценности, като поне едната от страните осъзнава тяхната несъвместимост.

Съществуват три елемента, които трябва да са налични в една ситуация, за да бъде диагностицирана като конфликт:

- две или повече страни, които си взаимодействат;
- ситуация на несъвместими интереси между страните, в която удовлетворението на желанията на едната страна би означавало загуба за другата;
- вярване на поне една от страните, че дру-

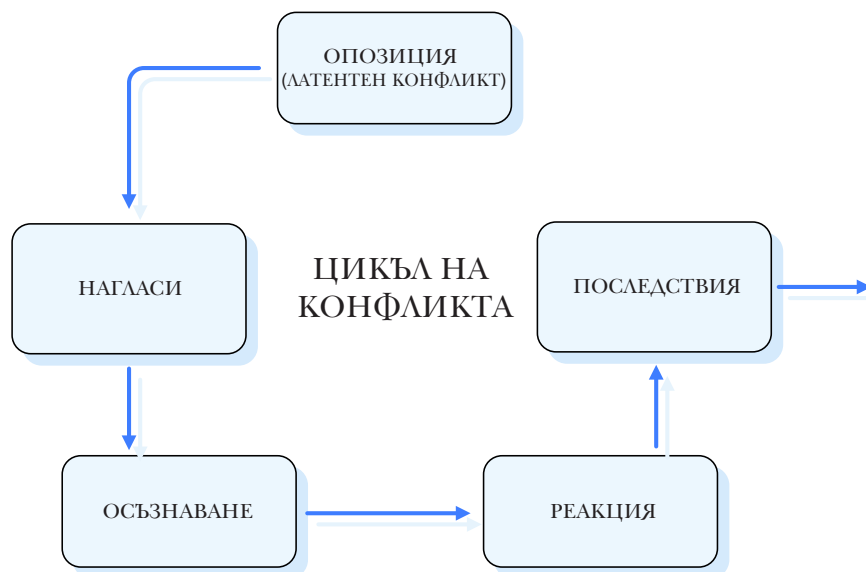
гата страна действа или ще действа срещу нея.

При споменаването на думата „конфликт“ повечето хора си представят спорове, караници, прояви на вербална и невербална агресия. Важно е да се отбележи, че тези екстремни ситуации представляват само най-явния и най-войнствен израз на конфликта и често са финалната фаза на ескалация на конфликт, който не е бил управляван.

Важно! В зависимост от това какви са последиците от конфликта, конфликтите се разделят на функционални и дисфункционални.

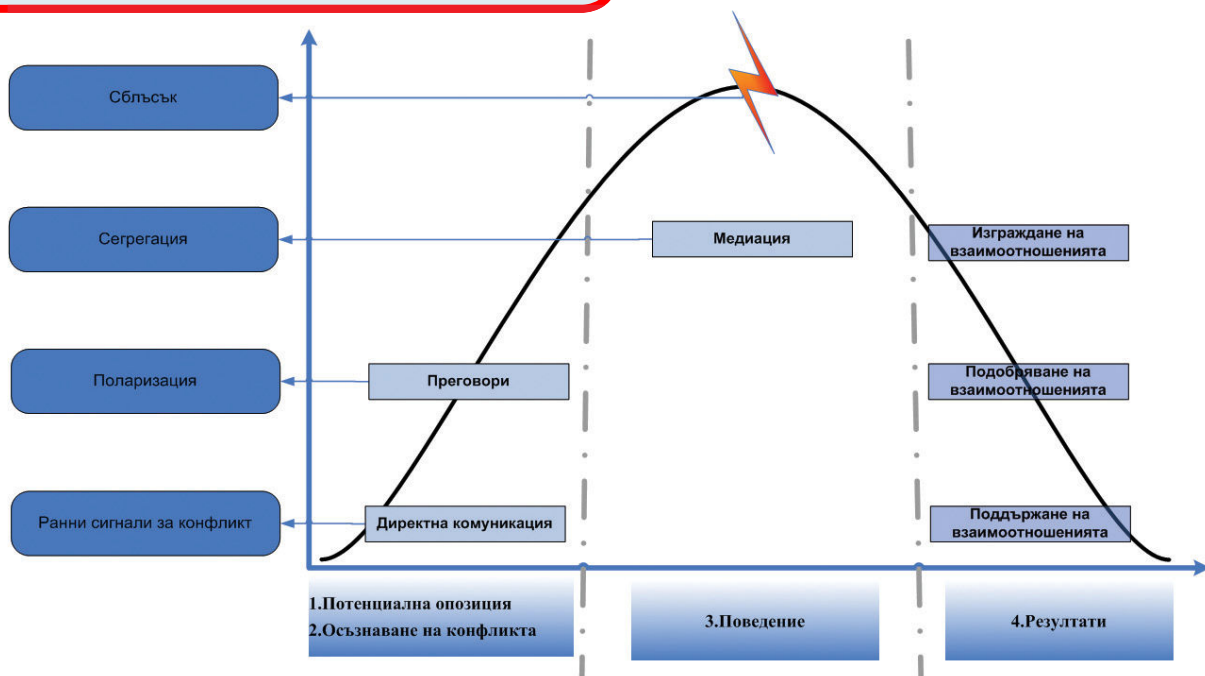
Функционалните конфликти са здравословно, конструктивно противоречие между двама или повече хора или групи. Функционалните конфликти могат да доведат до раждането на нови идеи, учене и развитие за участниците в конфликта. Дисфункционалните конфликти са нездравословни и деструктивни противоречия, които често отнемат фокуса от самата тема или проблем и се съсредоточават в самия процес на противопоставяне и процеса на влошаване на взаимоотношенията между страните.

Конфликтът преминава през серия от фази, които заедно образуват повтарящ се цикъл (Фиг.1):



Важно! Резултатът от конфликта се определя не толкова от темата или източника на противоречие, а от нагласите на страните и поведението и реакциите, които избират в конфликта. Промяната на поведението на страните и възприятието им за конфликтната ситуация е важен елемент от процеса на решаване и трансформация на конфликтите.

Конфликтите ескалират от ранни предпоставки до насилие много по-лесно, отколкото деескалират, след като е преминал техният връх. Много рядко конфликтите преминават от начална фаза през насилие изведнъж. Те постепенно преминават през фази, които могат да бъдат разпознати като стъпки към насилието. (Фиг. 3)



Етапите в ескалацията на конфликта са:

- ▶ Ранен сигнал за конфликт: забелязва се напрежение между страните, но все още няма действия на враждебност между тях;
- ▶ Поларизация – страните осъзнават конфликта и втвърдяват позициите си;
- ▶ Сегрегация – отношенията са влошени вследствие на предприети действия от двете страни да постигнат интересите си за сметка на другата страна, а по някога и вследствие на откровени актове на вербална или невербална агресия;
- ▶ Сблъсък – страните са фокусирани върху враждебното отношение помежду си. В този етап обикновено се проявяват различни форми на насилие и поведение,

мотивирано от желанието да се навреди на другата страна.

Важно! Изборът на интервенция и подход за решаването на конфликта зависи от това, на каква фаза от своята ескалация е той в момента на вашата намеса като трета страна.

Стилове на поведение в конфликтна ситуация:

Съществуват 5 различни подхода, чрез които хората реагират на конфликтни ситуации. Тези подходи са типични за човек и затова може да се каже, че са стилове на поведение. От друга страна, умението да се управлява конфликтът е свързано с избора на правилния подход в зависимост от ситуацията, което означава, че на тези подходи може да се гледа и като на съзнателно изби-

рани стратегии. Тези стилове или стратегии на поведение в конфликтна ситуация се определят от степента на отстояване на собствените интереси (асертивност), от една страна, и от насочеността към позволяване на другата страна да постигне своите интереси (сътрудничество).

Съперничество

Познат е още като подход „печаля-губиш“ – хората се състезават, за да видят кой ще победи и победителят печели всичко. Този стил се характеризира с желание да се удовлетворят собствените цели за сметка тези на другите. Състезателно ориентирани хора често действат по агресивен начин.

Противоположен на състезателния стил е приспособяващият.

Приспособяване

Хората с този стил на поведение са по-загрижени да угодят на другите, отколкото да реализират собствените си цели. Те отстъпват в конфликта и жертват своите потребности и желания с цел да запазят мира и да направят другите щастливи. Този стил е известен още като „губя – печелиш“.

Сътрудничество

Този стил се характеризира с желание да се удовлетворят целите и на двете страни

в конфликта. Хората с такава ориентация са загрижени както за собствените си интереси, така и за тези на другите. Те ценят взаимната изгода, интеграцията и решението от типа „печаля-печелиш“.

Предимството на този подход е, че:

- Взема под внимание потребностите на всички страни;
- Отнася се до коопериране и партньорство, а не до конкуриране;
- Цели откриването на решение, което е удовлетворяващо за всички замесени;
- Обикновено води до подобряване на отношенията между страните.

Трудно може да се оспори, че сътрудничеството като подход към конфликтите, въпреки че отнема най-много време и енергия, може да доведе до най-креативните резултати. Все пак има ситуации, в които подходът на сътрудничеството не е приложим, а засегнатите проблеми са твърде важни за индивидите и не може дори да се помисли за компромис. Някои условия, които възпрепятстват сътрудничеството, са натискът на крайните срокове, слабите междуличностни взаимоотношения между страните в конфликта, крайно ограничените ресурси или различните ценности. При тези обстоятелства единственият възможен начин за



справяне с конфликта е състезанието.

Противоположен стил на сътрудничеството е избягването.

Избягване

Хората, които прилагат този модел на поведение, се държат така, сякаш са безразлични както към собствените си, така и към чуждите цели. За този стил са характерни апатичността, изолацията и оттеглянето от конфликта; склонност да се разчита на съдбата за разрешаването на проблемите, вместо да се направи нещо по въпроса.

Когато се изправят пред потенциален конфликт, хората с такъв модел на поведение може да се опитат да отклонят вниманието от темата или изцяло да я игнорират. В зависимост от обстоятелствата, това поведение може да бъде възприето или като уклончиво, или като ефективна дипломатическа маневра. Наблюдава се тенденция към потискане на емоционалните реакции или цялостно отдръпване от ситуацията.

Компромисен стил

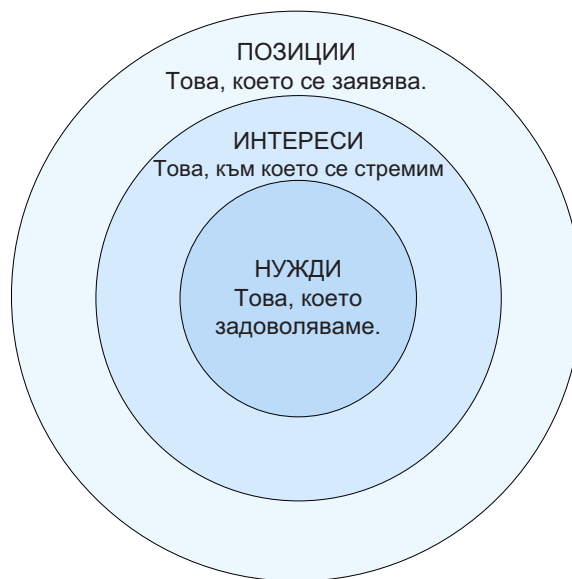
Този подход е междинен. Хората с такъв стил на поведение са удовлетворени, когато и двете страни в конфликта постигнат средно – вероятно непълно – удовлетворение. Всяка страна се отказва от нещо, за да постигне друго в замяна. Личност с такъв стил нито избягва напълно проблема, нито изцяло си сътрудничи с другата страна.

Компромисът е подход тип „загуба-загуба“. Всички страни се съгласяват да жертват поравно от това, към което се стремят. Впоследствие може да се стигне до още един взаимен компромис и до още един, и т.н., докато накрая всички се задоволят с малка част от това, което първоначално са искали.

Хората не се придържат единствено към един от посочените стилове и е възможно да прилагат всеки един от посочените поведенчески модели. Все пак в резултат от индивидуалните различия и опит хората се чувстват по-комфортно, когато използват един или два от тези стилове, и именно тях е най-вероятно да прилагат.

Разграничаване на интереси и нужди

За решаването на конфликта е важно да бъдат идентифицирани интересите на страните. Често това, което се декларира в началото на една конфликтна ситуация, не са интересите на страните, а техните позиции. Както е показано на схемата по-долу (Фиг.4), на повърхността са декларираните позиции, които произлизат от интересите на страните, които от своя страна произлизат от техните нужди/ потребности.



Позициите са най-бързият начин за постигане на интересите, за които човек се досеща при конфликтна ситуация. Много често те изглеждат несъвместими с позициите на другата страна. Ако изследването на проблема и решението му останат само на ниво позиции, това често води до „втвърдяване“ на позициите и липса на решение.

Интересите са обикновено причините, които стоят зад позициите. Откритостта по отношение на интересите и готовността да се чуят интересите на другата страна често са ключът към намирането на взаимноизгодно решение на конфликта.

Нуждите са в основата на интересите. Осъзнаването на собствените нужди дава възможност да се търсят многобройни възможности за решение на конфликтната ситуация.

Библиография

1. Балтаджиева, Й., (2005) Вътрешноличностни конфликти в педагогическия процес, Педагогика,
2. Василева, М., (2005) Стратегии за разрешаване на конфликти в училище, Учителско дело,
3. Василева, М., (2004) Конфликти в педагогическия процес, В: Учителско дело, бр. 25
4. Вершинин, М., (2000) Конфликтология, Санкт – Петербург, „Михайлов В. А.”
5. Вълчев, Р., (2002) Стилиове на поведение в конфликтна ситуация, „Мениджър”, , бр. 8
6. Галтунг, Й., (2005) Разрешаване на конфликти, С., Сиела,
7. Грант, Ул, (2005) Конфликтът, С., Сиела
8. Галтунг, Й., (2005) Разрешаване на конфликти. София,
9. Димитров, Д., (2006) Управление на конфликтите. София,
10. Дронзина, Т., (2001) Разрешаване на конфликти, София,
11. Маркхам, У., (1999) Управление на конфликта. Лакс прес. София
12. Ненчева, В., (2006) Теория на конфликта, „Инсайт”, бр. 9
13. Херцог, Р., (2009) Насилието не е решение! Превенция на насилието и конфликтите в училище, Просвета
14. Burton, J. W., (1990) Conflict: resolution and prevention, N.Y.: St. Martin's Press, 1990.
15. Burton, J. and F. Dukes (eds.) Conflict: Practices in Management, Settlement and Resolution, vol 4
16. Glasl, F., (1982) „The Process of Conflict Escalation and Roles of Third-parties,” in G.V.Bomers and R.B. Peterson (eds.), Conflict Management and Industrial Relations, Boston: Kluwer Nijhoff. http://rc.cega.bg/files/Fasilitirane/Narychnik_za_partnirane_pri....pdf.
17. Gleason, Sandra E.(ed.), (1997) Workplace Dispute Resolution. Directions for the 21st Century. Michigan State University Press,
18. Goodwin, C., D. B. Griffith, (2007) The Conflict Survival Kit: Tools for Resolving Conflict at Work.Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
19. Kriesberg, L, (2006) Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
20. Miall, H., O. Ramsbotham, T. Woodhouse, (2005) Contemporary Conflict Resolution, 2nd edition, NY: Polity,
21. Miall, Hugh. Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task. <http://www.berghof-handbook.net> [посетен на 29.10.2013]
22. Tjosvold, D., (1991) The Conflict-positive organization. Addison-Wesley

Допълнителни литературни източници:

1. Сотирова, Д. Ц. Давидков (2005) Новата административна култура. С.
2. Давидков, Ц. (2006) Управление на организациите (учебник и работна тетрадка). С.
3. Дронзина, Т., Давидков, Цв., Стоицеева, Т., Грозев, К., Бояджиева, Н., Николов, М. (2001) Наръчник за партниране при разрешаване на конфликти, под ред. На Дронзина, Т., Цв. Давидков, Фондация Европартньори 2000 - http://rc.cega.bg/files/Fasilitirane/Narychnik_za_partnirane_pri....pdf /последно влизане 29/10/2013

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Групова дискусия

Тема: Сравнение между различните стилове за разрешаване на конфликти

Цел: учениците да се запознаят с различни стилове на поведение в конфликтни ситуации и да добият представа за тяхното специфично приложение

Инструкции:

Запознайте учениците с 5-те начина на поведение при конфликт (Т.Килман). Разделете ги в 5 малки групи, в които да дискутират предимствата и недостатъците на всеки стил и да ги запишат върху постер.

Следва представяне на продуктите от всяка малка група. Допълвайте мненията на учениците за всеки стил като използвате помощните материали.

ПОМОЩНИ МАТЕРИАЛИ ЗА УЧИТЕЛЯ

Автор: МАЙНДСЕТ АБ (MINDSET AB)

НАЧИНИ НА ПОВЕДЕНИЕ ПРИ КОНФЛИКТ

На практика съществуват пет различни начина на поведение при конфликт. Нито един от тях не може да се каже, че е „правилният“ за всяка ситуация. Всеки един от петте пасва на определени обстоятелства, но може да бъде неподходящ или неефективен за други. Разбира се, как те се прилагат, може да варира. А въз основа на нашата личност ние обикновено имаме склонност да използваме един или два стила. Основните характеристики на различните стилове са разгледани по-долу.

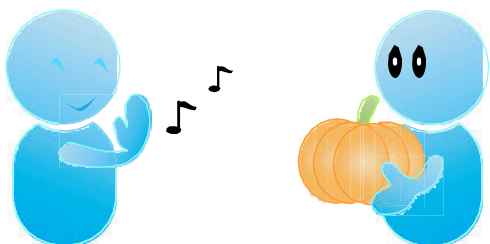
Използване на сила

Силата включва преследването на собствените цели за сметка на противника. Силата е власто-во-ориентирано поведение, при което използвате власт или авторитет, за да получите предимство, като се възползвате от способността си да се аргументирате, ранга си или положението си, чрез загържането на награди или придобивки, или посредством прибягването до санкции. Резултатът от борбата за власт е, че има ясен победител и ясен победен.



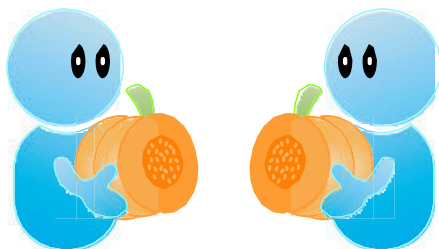
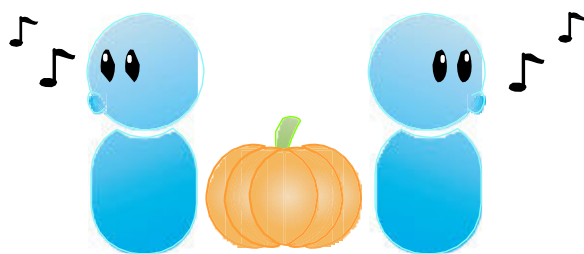
Приспособяване

Когато се опитвате да се приспособите в един конфликт, отричате собствените си интереси, за да задоволите нуждите на другата страна. В този стил има елемент на „саможертва“. Може да се развие в предаване в името на възгледите на другия, но също така и в замъгляване на различията във възприятията, докато се подчертават общите интереси. Въпреки всичко има и победител, и победен – в този случай – вие.



Избягване на конфликта

Не говорите за собствената ви позиция или тази на съперника ви. Конфликтът се игнорира или потиска. Тези, които са въввлечени в конфликта, се избягват едни други или скриват емоциите си и възгледите си. Това може да се развие като отлагане на проблема, оставяйки го може би за друг ден или като оттегляне от заплашителна ситуация. Възможен „бонус“ тук е, че няма ясен губец, но няма и победител също така. Конфликтът има вероятност да се появи отново, освен ако не отшуми изцяло.



Компромис

Целта на компромиса е да намери взаимно приемливо решение, което частично удовлетворява и двете страни. По дефиниция компромис означава, че всяка страна се отказва от нещо в името на това да има една или повече посрещнати цели или нужди. Никой не губи напълно, никой не печели напълно.

Сътрудничество

Сътрудничеството (понякога наричано „разрешаване на проблеми“ или „конфронтиране на конфликта“) е подходът, при който изходът от конфликта е „печеля-печелиш“. Двете страни се срещат, за да дискутират сходствата и различията във възгледите си. Двете страни са еднакво отговорни за определянето на основните нужди на всеки и за намирането на алтернатива, която ги удовлетворява. Голямата разлика между сътрудничеството и компромиса е, че нуждите ви са посрещнати на 100%.



Използване на различните стилове

Нито един от тези стилове не представлява „най-добрият“ за всяка ситуация. Всеки стил има своите предимства и недостатъци в различните ситуации. Ефективното управление на конфликта означава да се научи кой е най-ефективният стил в ситуацията и да може да се прилага, когато е подходящо. По-долу има някои насоки, които ще ви помогнат да изберете правилния стил за конкретната ситуация. Списъкът не е изчерпателен.

Използване на сила:

1. Когато са необходими бързи, решителни действия, т.е. в спешни случаи;
2. За изпълнението на непопулярни решения, когато трябва да бъде заета твърда позиция, например намаляване на разходите или установяването на нов ред;
3. Когато притежавате повече опит, знания и сте специалист в областта, а „правилното“ решение е важно за бъдещето на човека или организацията;
4. Когато сте крайният отговорен за резултата, когато вие сте този, който „тегли чертата“.

Но преценете:

1. Кога сътрудничеството е важно, за да се вземе решение
2. Кога важни взаимоотношения могат да бъдат застрашени ако не се постигне взаимно приемливо решение
3. Кога работите с много компетентна група от хора. Да спорите с тях или да ги принуждавате ще бъде не само лошо използване на техните способности, но също така ще понижи техния морал и мотивация
4. Кога нямате достатъчно знания или умения
5. Кога единствената цел е да спечелите на всяка цена, докато рискувате да създадете връзка от типа „победа-загуба“

Приспособяване:

1. Когато осъзнавате, че не сте прави. За да позволите на друга перспектива да се появи. За да докажете, че сте разумен
2. Когато е особено важно да поддържате хармония и да избегнете разрыв
3. Когато резултатът е по-важен за другата страна. Като жест за поддържане на добри работни взаимоотношения
4. Когато продължителната конкуренция ще унищожи крайната цел

Но преценете:

1. Кога лишавате организацията от своя принос.
2. Кога приспособяването би довело до загуба на признание, уважение или влияние.
3. Кога важни проблеми са на масата и вие трябва да заемете позицията
4. Кога самоуважението ви е заложено на карта
5. В дисциплинарни случаи

5. Да помогнете на подчинените си да се развиват, като им позволявате да експериментират

Компромис:

1. Когато двама опоненти с еднаква сила са силно обвързани с несъвместими цели, като например двете страни в преговори за заплата
2. Когато е по-добре да удовлетворите поне половината от нуждите си отколкото нищо и е възможно да стигнете до съгласие без да загубите основни ценности
3. Постигане на работещо решение под натиска на времето
4. Когато всички останали възможни модели се провалят

Сътрудничество:

1. За подкрепа един друг, за бъдещо сътрудничество и за постигане на взаимно приемливи решения
2. Когато решението е важно и ще има дългосрочен ефект. Когато възгледите и на двете страни са прекалено важни, за да се прави компромис с тях
3. Когато е необходимо креативно, хармонично решение
4. За да се научите да разбирате гледната точка на другите. За тестване на собствените предположения и споделяне на опит с личности с различна перспектива
5. За да възнаградите работата в екип, доверието, взаимната обмяна на опит

Избягване на конфликта:

1. Когато причината е тривиална и други, по-важни неща изискват решение
2. Когато имате нужда да отложите, да „охладите страстите“ и намалите напрежението до по-управляемо ниво, за да видите друга перспектива на проблема
3. Ако има нужда да съберете още

6. Кога трябва да направите компромис с почтеността и ценностите си

Но преценете:

1. Кога въпросът е жизненоважен и компромисът би имал мащабни негативни последици
2. Кога частичното решение няма да потуши конфликта. Използването като първична реакция във всички конфликти
3. Кога принципите, ценностите, личното благодеяние и дългосрочните цели са заложи на карта

Но преценете:

1. Кога проблемът е тривиален и не си струва времето и енергията, които изисква решаването на проблеми
2. В спешни или кризисни ситуации
3. Когато само единият човек има необходимите знания да вземе решение
4. Когато има несъвместими ценности

Но преценете:

1. Кога малък конфликт е вероятно да се превърне в по-голям ако не се вземе решение
2. Кога избягването на конфликта е вероятно да доведе до приключване на приятелство
3. Кога е необходимо да се вземе решение и вие сте отговорни за него

информация или да си осигурите повече време, за да прецените как да подходите към конфликта

4. Когато източникът на конфликта е много вероятно да изчезне скоро, например поради пенсиониране, реорганизация или промяна в политиката
5. Когато потенциалната опасност при засягане на конфликта е по-голяма отколкото очакваните ползи от неговото разрешаване. Например, когато имате малко власт.

4. Кога важни решения не могат да се вземат без намесата на авторитет
5. Кога продуктивността, моралът и мотивацията намаляват поради бездействието

ТЕМА № 3 ТРАНСФОРМАЦИЯ НА КОНФЛИКТИ

Автор: Ивайло Илиев

Цели:

- Да се получат знания за същността на конфликта и неговото разрешаване;
- Да се упражнят умения за анализ на конфликтна ситуация;
- Да се получат знания за стиловете на поведение в конфликтна ситуация.

Теоретична рамка на темата:

Разрешаване и управление на конфликти

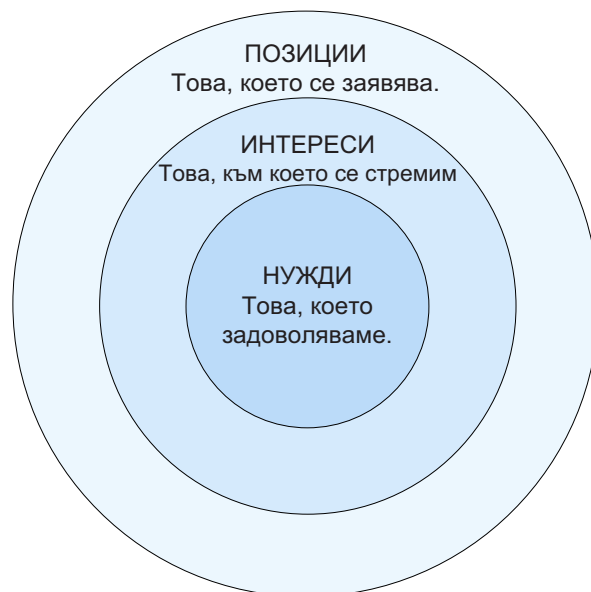
Каква е разликата между разрешаване и управление на конфликта? *Разрешаването на конфликта* се отнася до справяне с основните причини за него, до справяне с проблема, който стои в основата на противоречието.

Управлението на конфликта е процесът на трансформация на разединението до такава степен, че да направи противостоящите сили не толкова противоположни или разрушителни една за друга и да подпомогне разрешаването на конфликта. Неизменна част от този процес е насърчаването на сътрудничество между страните и постигане на взаимноизгодно решение.

Стъпки към подхода „печеля-печелиш“:

1. **Идентифициране на интересите на страните.** Често това, което се декларира

в началото на една конфликтна ситуация, не са интересите на страните, а техните позиции. Както е показано на схемата по-долу (Фиг. 1), на повърхността са декларираните позиции, които произлизат от интересите на страните, които от своя страна произлизат от техните нужди/ потребности.



2. След дефинирането на интересите и нуждите е важно да се **потърсят максимално много варианти за решения**, които

удовлетворяват интересите и потребностите. На базата на оценката на различните варианти се изработва и финалното решение.

3. През цялото време е важно разговорите да протичат в тон на сътрудничество и ефективна, неконфликтна комуникация.

Важно! Освен идеята за разрешаване на конфликтите, в която основната идея е да се реши възникналият проблем, в теорията на конфликта съществува и идеята, че конфликтът също така може да бъде развит и да предизвика промени в различни аспекти от съществуването и взаимодействието на засегнатите страни.

Препоръки за действия, които могат да подпомогнат трансформацията на конфликта:

1. **Разглеждане на конфликта като възможност.** Често страните разглеждат конфликта като проблем, но той също така може да бъде разглеждан като възможност за прогрес или промяна.

2. **Уважение** между конфликтующите страни – гордостта се явява основното

препятствие към трансформирането на конфликта. Ако страните са убедени, че са прави и не допускат правотата и на срещната страна, то конфликтът обикновено стига до патова ситуация.

3. Определяне на основните проблеми – търсене на **истинските причини** за конфликта.

4. **Визия за общо бъдеще** и взаимодействие между страните – ако страните в конфликта отделят време да помислят как би могло да изглежда бъдещото им успешно взаимодействие, това би спомогнало трансформацията на конфликта.

5. Страните да знаят **кога са в състояние да напуснат ситуацията** – конфликтът не може да бъде трансформиран, докато страните не са склонни да се договорят на добра воля. Ако едната страна държи да продължи спора и конфронтацията, то другата трябва да бъде готова да си тръгне и да излезе от конфликтната ситуация.

6. **Учене от опита** – конфликти винаги ще възникват, често по повтарящи се теми. Важно е човек да се учи от опита си, за да знае какво да направи следващия път, за да не допусне същите грешки.

Начини за намеса в конфликта като трета страна

Стратегия	Описание	Кога да се използва? Предимства	За какво да внимаваме? Недостатъци
Оттегляне	Третата страна не се намесва в конфликта и остава страните сами да се справят и да управляват процеса на развитие или решаване на конфликта.	<ul style="list-style-type: none"> - не искате да заемате страна в конфликта; - липсва важна информация за ситуацията/страните в конфликта; - проблемът е извън екипа; - страните са компетентни сами да се справят; - не сте достатъчно силни, за да се намесите. 	<ul style="list-style-type: none"> - липсват легитимни действия; - спира директната информация; - може да се възприема като слабост или провал; - не може да се използва при криза.
Потискане	Третата страна потиска развитието на конфликта, като не позволява да бъде изваден наяве и дискутиран	<ul style="list-style-type: none"> - при необходимост от време за намаляване на напрежението; - въпросът не е много важен; - важно е запазването на добрите взаимоотношения. 	<ul style="list-style-type: none"> - проблемът може да се засили; - може да бъдете възприет/а като слаб и неефективен.

Стратегия	Описание	Кога да се използва? Предимства	За какво да внимаваме? Недостатъци
Интеграция	Третата страна въвлеча всички засегнати страни и провокира вземането на взаимноизгодно решение чрез откритост, фокус върху интересите и диалог	<ul style="list-style-type: none"> - необходимо е общо решение; - новите алтернативи биха били полезни; - изисква се висока обвързаност на страните с решението; - стимулира откритостта и доверието. 	<ul style="list-style-type: none"> - отнема повече време; - не е ефективно с неостъпчиви и незрели хора.
Компромис	Взема се решение, което удовлетворява част от исканията на страните, но и изисква от тях да направят съответните отстъпки/загуби	<ul style="list-style-type: none"> - силите са равни; - ресурсите са ограничени; - изисква се някакъв тип полза и за двете страни. 	<ul style="list-style-type: none"> - може да е необходимо включването на трета страна, за да се достигне до решение; - и двете страни понесат известни загуби.
Авторитет	Третата страна използва своята легитимна или експертна власт, за да разреши конфликта. Може да се използва гласуване като стратегия за намаляване на противоречието.	<ul style="list-style-type: none"> - когато не може да се намери изход; - участниците нямат необходимите умения сами да разрешат конфликта; - времето е ограничено (при криза); - необходими са непопулярни мерки. 	<ul style="list-style-type: none"> - бързо усилване на емоциите; - стимулира се зависимост от лидера; - създават се печеливши и губещи от конфликта.

Литература

1. Балтаджиева, Й. (2005) Вътрешноличностни конфликти в педагогическия процес, Педагогика
2. Василева, М. (2005) Стратегии за разрешаване на конфликти в училище, Учительско дело
3. Василева, М. (2004) Конфликти в педагогическия процес, В: Учительско дело, бр. 25
4. Вершинин, М., (2000) Конфликтология, Санкт – Петербург, „МихайловВ. А.”
5. Вълчев, Р., Стилове на победение в конфликтна ситуация, „Мениджър”, 2002, бр. 8
6. Галтунг, Й., (2005) Разрешаване на конфликти, С., Сиела
7. Грант, Ул, (2005) Конфликтът, С., Сиела
8. Галтунг, Й. (2005) Разрешаване на конфликти. София.
9. Димитров, Д. (2006) Управление на конфликти. София
10. Дронзина, Т. (2001) Разрешаване на конфликти, София
11. Маркхам, У. (1999) Управление на конфликта. Лаков прес. София
12. Ненчева, В., (2006) Теория на конфликта, „Инсайт”, бр. 9
13. Херцог, Р., (2009) Насилието не е решение! Превенция на насилието и конфликтите в училище, Просвета
14. Burton, J. W., (1990) Conflict: resolution and prevention, N.Y.: St. Martin's Press
15. Burton, J. and F. Dukes (eds.) Conflict: Practices in Management, Settlement and Resolution, vol 4
16. Glasl, F. (1982) „The Process of Conflict Escalation and Roles of Third-parties,” in G.V.Bomers and R.V. Peterson (eds.), Conflict Management and Industrial Relations, Boston: Kluwer Nijhoff
17. Gleason, Sandra E.(ed.) (1997) Workplace Dispute Resolution. Directions for the 21st Century. Michigan State University Press
18. Goodwin, C., Griffith, D. B. (2007) The Conflict Survival Kit: Tools for Resolving Conflict at Work.Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
19. Kriesberg, L. (2006) Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
20. Tjosvold, D., (1991) The Conflict-positive organization. Addison-Wesley

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Интерактивно занятие с ученици от гимназиален етап

Тема: Трансформиране на конфликтна ситуация

Работа в малки групи по казус

Инструкции:

- Разделете групата на три малки групи и дайте на всяка от групите по един от казусите.

► Между групи ученици, занимаващи се сериозно с баскетбол, възниква конфликт след изигран баскетболен мач, на който са били заложили пари. Победеният отбор отказва да даде парите от загубения облог с аргумента, че мачът е спечелен с много нарушения и груба игра. Спечелилият отбор оказва натиск, като заплашва с физическа саморазправа. След последния час по физическо е имало кратко сдърпване между представители на двата отбора, което учителят по физическо е прекратил. В момента отборът, който е загубил мача, се подготвя за физически сблъсък с опонентите си.

► Двама ученици имат конфликт заради получени двойки на класното по математика. Единият от учениците твърди, че другият е преписвал от него. Учителят ги е хванал в момента на преписване и е писал двойки и на двамата. За ученика, от който е преписано, тази двойка е сериозен проблем, тъй като отнема възможността му следващия срок да получава стипендия. За другия ученик, който е от семейство с госта заможни родители, това е минимален проблем и не показва никакво разбиране към съученика си.

► Ученик има конфликт със свой съученик заради момиче, което и двамата харесват. Макар и тя да не е изразила симпатии към нито един от двамата, тяхното съперничество е прераснало в открита вражда и агресивно поведение, което към момента се проявява само чрез вербална агресия (обиди) и индиректно чрез подигравки и ирония един към друг.

- Помолете групите да помислят за вариантите и начините за трансформация на конфликта, описан в казуса, като им дадете 15 минути за работа.

- Проведете обща дискусия по всеки от казусите, като стимулирате не само групата, която е работила по дадения казус, но и другите групи да дават идеи за начините, по които би могла да бъде постигната трансформация на конфликта.

Може да използвате насоките от Помощна информация, за да подпомогнете участниците в намирането на варианти за трансформация на конфликтите.

ПОМОЩНА ИНФОРМАЦИЯ

Насоки за възможни варианти за трансформация на трите конфликта:

Във всяка една от ситуацияите конфликтът може да бъде трансформиран, като се потърсят интересите и потребностите на страните. В **първата ситуация** пътят за трансформация на конфликта може да бъде постигнат чрез изясняване на интересите на двете страни. Не е изключено конфликтът да е причинен от накърнената гордост и на двете страни поради загубата за едната страна и неспазеното обещание от другата. Трансформиращото решение ще мине през взаимна декларация на уважение на страните (трансформация на отношенията), приемане на част от отговорността за конфликта от всяка от страните (трансформация на страните), договаряне на нови правила и условия за изиграване на нов мач и промяна на типа облог при бъдещи мачове или обединение на двете групи в общ отбор, който да се конкурира с други конкуренти и на следващо ниво, например да организират представителен отбор на училището (структурна трансформация).

Във **втория казус** пътят за трансформация може да се постигне отново през осъзнаване на интересите на двете страни – получаването на стипендия и отмяната на двойката за едната страна. За една от страните проблемът е много по-значим, отколкото за другата. Първата крачка е разбиране на преписалия ученик за това, колко е значим проблемът за другия, и вероятно поднасяне на извинение, както и поемане на цялата вина. От друга страна, отличният ученик може да подпомогне преписалия да се справи с материята и да се представи добре самостоятелно на бъдещи контролни. Важна роля тук има и учителят, който има властта да промени последствията за двете страни, като например отмени двойките и им даде втори шанс да направят класното. По този начин се постига структурна трансформация на

отношенията между страните, както и трансформация в самите конфликтующи страни, а защо не и в самия учител, който в бъдеще да промени подхода си към подобни ситуации на базата на този опит.

В **третата ситуация** конфликтът може да се трансформира, като двамата променят дефиницията си за конфликта, т.е. не

като конфликт, а като спортменско състезание, в което все пак крайният избор е в момичето (трансформация на проблема). Друг вариант е да се определят правила на конкурирането (трансформация на правилата). Нерядко подобни конфликти приключват с изоставяне на увлечението към момичето и с приятелство между конфликтующите (структурна трансформация).

ТЕМА № 4

ТОРМОЗ – ДЕФИНИРАНЕ, ВИДОВЕ. КИБЕРТОРМОЗ

Автор: д-р Методи Коралов

Ключови думи: тормоз, намерение или интенция, баланс на силите, разпределение на ролите, форми на тормоз, физически тормоз, вербален тормоз, индиректен тормоз, психически тормоз, сексуален тормоз, агресор, жертва, пасивен наблюдател, свидетел на тормоз, защитник, помощник, подкрепящ, социален контекст на тормоза, кибертормоз

Дефиниции

Критериите, чрез които едно агресивно поведение се определя като тормоз, са следните:

Намерение или интенция. Тормозът е съставен от злонамерени действия. Това означава, че при тормоза не говорим за случайност. **При тормоза винаги има ясно изразената цел – да се навреди на потърпевшия, да му се причини болка, неудобство, унижение.** Тази цел освен това е добре осъзната от агресора. Не е рядкост тормозещият (ученик) да се опитва да убеди трето лице (учител), че „не беше нарочно“ или „стана случайно“, или „не съм искал“.

Баланс на силите. При тормоза няма баланс на силите, напротив, наблюдава се ясно изразен дисбаланс. Позицията на силата е обичайната за прилагащия тормоз. Независимо дали става дума за физическа сила, групов тормоз, скорост на говорене, или язвителност на изказванията, **при тормоза**

винаги може да се открие ясно изразен дисбаланс на силата.

Честота и продължителност във времето.

Приема се, че **ако едно дете е обект на агресивни действия веднъж седмично или по-често в продължение на един месец или повече време, то това дете е жертва на тормоз.** Всъщност децата, които са виктимизирани от свои съученици (т.е. превърнати в жертви), обикновено са жертви на тормоз по-често, понякога всеки ден, а в най-тежките случаи – по много пъти на ден.

Разпределение на ролите. В ситуация на тормоз има ясно и много строго разпределение на ролите. Понякога двама приятели или група деца могат да играят на игра, в която един е „добрият“ или „готиният“, друг е „лошият“ или „гадният“. Когато играят следващия път, ролите се разменят или, също така вероятно, всички са „добри“, „красиви“, „готини“ и „умни“. Такава **размяна на ролите не съществува в ситуацията на тормоз.** Там агресорът винаги е агресор, а жертвата – винаги жертва.

Важно! Обобщавайки описаното по-горе, можем да извлечем определение за тормоз: **тормозът е агресивно поведение, насочено към един и същи човек (или група хора), което се случва често и е трайно във времето, като агресорът има физическо или друго преимущество над жертвата (жертвите) и ясна цел да ѝ (им) навреди.**

Форми на тормоз

Формите на класическия тормоз са:

Физически. Най-лесно разпознаваемата форма на тормоз, вид директна физическа агресия. Включва добре познатите: биене, удряне, ритане, блъскане, скубане, спъване, щипане, извиване на пръсти или ръце и т.н. Тук се включват също чупенето и повреждането на лични вещи.

Вербален. Втората най-добре позната форма на тормоз. Всъщност твърде често тя не се разпознава като тормоз, а сме склонни да описваме ситуации, в които тя се използва като „лошо възпитание“, „грубост“, „детинщини“. От гледната точка на жертвата обаче и колко обидно и тежко ѝ е станало, вербалният тормоз нерядко може да бъде и по-дълбоко преживяван от физическия. Вербалният тормоз включва обиди, ругатни и псувни, подигравки, сексуални намеци и подмятания, даване на прякори, заплашване, „майтапене“ (което е забавно само за мъчителя) и т.н. Накратко, това са начините да нараним някого, като го караме да се чувства зле от това, което му говорим.

Индиректен (социален). Това е най-„коварната“ форма на тормоз. Най-често не се разпознава, всъщност тя е трудна дори за забелязване и е пренебрегвана и омаловажавана от възрастените. Индиректният тормоз, или социалният тормоз, няма тези груби видими черти на другите два вида. Индиректният тормоз действа по завоалиран, страничен път, без пряко да наранява жертвата, но като я лишава от близост, социални контакти, подкрепа, приятели. Тази форма на тормоз включва настройване на другите срещу жертвата, говорене зад гърба ѝ и разпространяване на слухове, разваляне на отношенията ѝ с близките ѝ хора, поставяне в социална изолация (не го канят да играе с другите, не го канят на купони и забави, на ходене на кино или разходки и т.н.). Ако индиректният тормоз сработи успешно, жертвата се оказва изолирана, сама, неприемана, нежелана и нехаресвана.

В някои описания може да се открият и други форми на тормоз. Те обаче са по-скоро тематични или акцентират върху някаква важна особеност на тормоза. Да вземем два примера:

1) Нерядко може да се открие описана като отделна форма на тормоза така нареченият „психически тормоз“. Това не е форма, различна от трите, разгледани по-горе. Всъщност в нея обикновено се включват действия като заплашителни погледи; намеци като размахване на пръст; нежелани докосвания; забележки от сексуален характер; шпиониране; заплашване; изнудване. Всяко едно от тези действия само по себе си може да бъде разпределено в една от трите форми – физически, вербален или индиректен тормоз.

2) Много популярна е формата „сексуален тормоз“. Тя също не включва нещо различно от вече разгледаните 3 форми на тормоза. Сексуалният тормоз може да включва физически действия – нежелан допир, нежелано галене (описвано понякога от учениците като „обарване“), рисуване по вещите, а в най-крайния си вариант – изнасилване. Може да включва също така вербални действия – намеци, говорене на „мръсотии“, сексуални заплахи, описване на части от тялото или на действия с тях, даване на прякори на части от тялото и т.н. Разбира се, може да включва и елементи от индиректният тормоз – говорене зад гърба, разпространяване на кълъки за бивали и особено небивали сексуални подвизи или разкрепостено поведение, говорене на лъжи, които водят до изоставяне от приятели и особено от интимния партньор (в горна училищна възраст обикновено става дума за „гаджето“) и т.н. Сексуалният тормоз не се разглежда като независима самостоятелна форма, но той е тематично обособен, най-вече предвид особено значението и тежестта, които има за обществото.

Важно! Могат да се опишат още множество видове тормоз, но всички те ще включват специфично подбрани елементи от изброените по-горе три форми на физическия, вербалния и индиректният тормоз.

Участници в ситуацията на тормоз

Кои са участниците в ситуацията на тормоз? Това са:

На български често го наричаме и „насилник“, понякога „мъчител“ или в някои случаи

„грубиян“. Това е дете, което прилага тормоз върху друго дете, и е първата от двете фигури, за която задължително се сецаме, когато мислим за ситуация на тормоз. В тази роля попадат между 5 и 25 процента от децата, в зависимост от различни фактори като възрастта им, географското местоположение на гържавата, културните ѝ особености, организацията на учебния процес и на училищните взаимоотношения, наличието на целенасочена работа по темата за тормоза или неглижиране на проблема и т.н.

Жертвата. Това е детето, което е потърпевшо от действията на агресора. Това е втората от двете фигури, за която задължително се сецаме, когато мислим за ситуация на тормоз. В тази роля попадат между 10 и 40 процента от децата, отново в зависимост от факторите, посочени за агресора.

Пасивните наблюдатели. Обикновено не се сецаме за тях като за участници в ситуацията на тормоз. Най-често не се предприемат и никакви специални мерки, които да ги включат при разрешаването на проблема, а тази група е най-многобройна. Обикновено между 50 и 80 процента от децата попадат в тази група.

Защитникът на жертвата. В тази роля попадат много малко на брой деца, обикновено са пренебрежително малък процент. Защитникът на жертвата е дете, което се опитва да помогне на жертвата. Това може да стане както пряко, чрез спиране на действията на агресора, така и непряко, чрез търсене на помощ, например от учител.

Помощникът на агресора. Понякога около агресора, който е основният инициатор на тормоза, се събира група от „съмишленици“. Понякога това са деца, много близки по мислене и стремежи до тези на агресора, друг път само симулират желание да се гържат като него, а всъщност „работят“ за него по-скоро от страх да не се окажат те тормозените. Помощникът на агресора обикновено не прилага или прилага в по-малка степен насилие върху жертвата, той може например да гържи жертвата да не бяга, докато агресорът я тормози.

Подкрепящият агресора. Това е друга, близка до агресора фигура, но относително по-отдалечена от него (буквално и преносно), отколкото помощникът. Подкрепящият агресора не се включва в преките агресивни действия, той по-скоро е човек, който може например да пази, и ако види, че идва учител, да предупреди агресора. При него още повече, отколкото при помощника на агресора, може да се очаква, че водещият мотив да се включи в тази роля е страхът.

Ефекти от тормоза

Последствията от тормоза могат да се разделят на два типа – краткосрочни и дългосрочни. Обикновено се посочват най-вече какви са последствията за агресора и за жертвата.

Краткосрочните последици от тормоза, при това без претенции за изчерпателност, са следните:

жертва	агресор
<ul style="list-style-type: none"> редовно преживяване на емоции и чувства от целия негативен спектър – страх, гняв, омраза, мъка, тъга, безпомощност, нещастие, отчаяние и т.н. създаване на изкривен негативен аз-образ приемане на себе си като нещо лошо, ненужно, нежелано, нехаресвано, обезценено затвърждаване на модела „налагане – подчиняване“ и неспособност да се излезе от него развиване на неумение за създаване на позитивни контакти с другите плахост затваряне в себе си липса на настойчивост нарушения в съня нарушения в здравето нежелание за ходене на училище опити за самоубийство самоубийство 	<ul style="list-style-type: none"> изграждане на неадекватна преценка за себе си създаване на аз-образ за себе си като за винаги прав, непогрешим герой изграждане на неадекватна преценка за света изграждане на неадекватна представа за взаимоотношенията между хората създаване на беден поведенчески репертоар нагло поведение загълбочаваща се неспособност за създаване на пълноценни и взаимноудовлетворяващи контакти с други хора затвърждаване на агресивни модели на поведение неспособност за разграничаване на страх от уважение намалена способност за усвояване на хуманно ориентирани ценностни модели

Част от дългосрочните последици от тормоза, еднакви и при жертвите, и при агресорите, са следните:

- повишен риск от емоционални разстройства като депресия и тревожност;
- влошена способност за създаване на близки емоционални контакти с други хора (създаване на приятелства);
- влошена способност за създаване на успешни интимни контакти, съответно повишена вероятност от създаване на нефункционално семейство;
- риск от предаване през поколенията – хората, които са били жертви в детството си, имат тенденцията да възпитават децата си по такъв начин, че те на свой ред стават жертва, а хората, които са били агресори, имат тенденцията да възпитават агресори.

Кибертормоз. Дефиниране. Форми и особености. Насоки за справяне

Как можем да дефинираме понятието кибертормоз? **Кибертормозът е тормоз, извършван чрез средствата на технологиите за електронна комуникация** – Интернет и мобилни телефони. Може да бъде открит под различни наименования: *ebullying* (етормоз), *electronic bullying* (електронен тормоз), *cyberviolence* (кибернасилие), *digital bullying* (дигитален тормоз), *online bullying* (онлайн тормоз) и т.н., като терминът кибертормоз (*cyberbullying*) е за момента най-широко наложилният се.

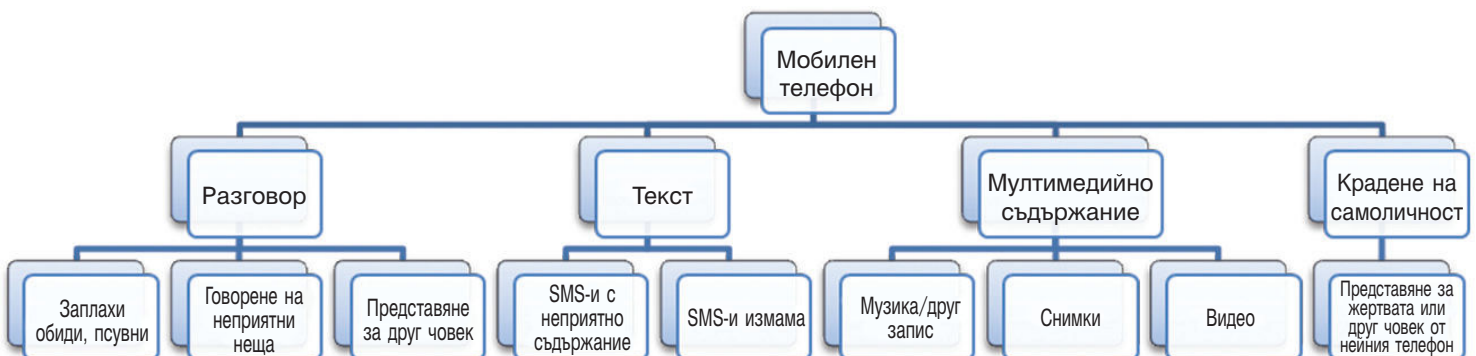
Форми на кибертормоз

Кибертормозът се разглежда като

продължение на индиректния (социалния) тормоз. Логиката на това приемане е съвсем ясна. Електронните средства за комуникация към момента не дават възможност за физическо посегателство върху друг човек, т.е. физически тормоз, под каквато и да е форма, не е възможен. Кибертормозът би могъл (в отделни случаи) да бъде вербален тормоз, когато например агресор и жертва си комуникират директно по GSM или в чат. Истински обаче кибертормозът се разгръща и „развихря“ като начин за злепоставяне на един човек пред много широка аудитория, а жертвата няма никакъв контрол върху казаното, показаното и ефектите от него, както се случва при разпространяването на к्लоки и слухове или целенасоченото разрушаване на социални връзки, което е част от класическата форма на индиректния (социален) тормоз.

Извън уточнението, че кибертормозът е продължение на индиректния (социалния) тормоз с електронни средства, той може

да бъде разделен на различни форми по две линии. Едната линия е използваната електронна технология. От тази гледна точка кибертормозът се дели на кибертормоз чрез мобилни телефони (GSM, смартфони...) и кибертормоз чрез Интернет (социални мрежи, сайтове за споделяне на електронно съдържание, форуми и т.н.). Другата линия е конкретният подход, използван при тормоза – директен контакт с жертвата (разговор по GSM или Skype, sms, mms, чат, пращане на злепоставящи снимки/клипове и изнудване, пращане на „забавни“ съобщения или поздравителни картички и т.н.), публикуване на истории, к्लоки, мнения, обвинения и т.н. по неин адрес, кражба на самоличност (да се представиш, че си друг човек и да вършиш нежелани и/или нередни неща от негово име, например да пуснеш обява за запознанство в сайт за запознанства), публикуване на снимки, публикуване на видеоматериали. По-систематизирано формите на кибертормоз са представени по-долу:



Фиг. 1. Форми на кибертормоз през мобилните телефони



Фиг. 2. Форми на кибертормоз през Интернет

Особености на кибертормоза

Кибертормозът има някои ключови особености, произтичащи от спецификата на електронните средства за комуникация.

Кибертормозът е:

- Анонимен
- Повсеместен
- Тотален
- Разкрепостен
- Малко познат

Насоки за справяне с кибертормоза

Справянето с кибертормоза не е никак лесна задача. Обикновено то е свързано с ефективно координиране на различни участници и институции. Засягат се хора като:

- жертвата, от която често зависи да сподели какво се случва, но невинаги е задължително (заради тоталността на виртуалния тормоз, редно е понякога възрастните да се самосезират);
- родителите или други близки на жертвата, които трябва да ѝ осигурят подкрепа, възможност да сподели преживяванията си, утеха, чувство за сигурност и защита;
- учителите, които имат поглед върху жертвата в училищна среда, често са наясно за взаимоотношенията между нея и другите деца, могат да окажат подкрепа, могат да

Библиография

Материали по проект „Превенция на насилието в училище“ – УНИЦЕФ – финансова подкрепа, съдействие от МОН, ДАЗД, 2008 г.

Допълнителни литературни източници по темата:

1. Калчев, Пл., Тормоз и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация, Изг. (Парадигма), София, 2003г.
2. Коралов, М. (2010) Кибертормозът. Брошура за родители. УНИЦЕФ, България.
3. Михайлова, К. (2011) Телевизията за деца: между пазарната логика и обществената мисия. София: изг. М-8-М, с. 223-225.
4. Михайлова, К. (2010) Международна конференция „СОЦИАЛНИ МЕДИИ ЗА ДЕЦА: кибернасилие и медийна грамотност“. Сп. Начално образование, кн.1, 12-14.
5. Михайлова, К. (2010) Кибернасилието сред деца. Проявления и теоретизация на ново социално явление. Сп. Начално образование, кн.1, 14-24.
6. Руджери, Л., Проблеми на агресивността и виктимността в ученическите общности, Сп. „Обществено възпитание“, 2003г., бр.2, с.11
7. Стоицова, Т. (2003) Интегративност на човешката комуникация. Медии и насилие. Автореферат за присъждане на научната степен „Доктор на науките“, С., 59 с.
8. Стоицова, Т. (2010) Кибертормоз (Cyberbullying) и ПР по

работят с целия клас и съседни класове по темата за кибертормоза, насилието и нуждата от толерантност, приемане и разбиране;

- директорът, който трябва да организира предприемането на определени мерки или най-малкото да одобри план за действие, който да показва ясна позиция на училището като институция, нетърпяща и неприемаща тормоза и кибертормоза;
- компютърни специалисти – от училището, от МВР или от организация, работеща за намаляване на кибертормоза, като например Центъра за безопасен Интернет (намира се на интернет адрес <http://www.safenet.bg/> [посетен на 28/10/2013]), на който може да бъде подаден и сигнал за нередности в интернет пространството;
- администратори на сайтове, които могат да свалят от управлението от тях сайт информация, която злепоставя детето;
- агресорът и особено ако е ученик в училището;
- свидетелите, които се явяват всички, запознати със случая, съучениците на детето, а понякога и всички ученици в училището, ако случаят е станал популярен, и с които трябва да се работи по посока на неприемане на тормоза и кибертормоза.

мобилния телефон. Презентация на научна конференция „Журналистика и ПР от мобилния телефон“, май, 2010, НБУ. <http://www.nbu.bg/index.php?l=1653> (последно влизане 28/10/2013).

9. Стоицова, Т., (2010) Отново към въпроса – какво правим ние с медиите: Кибертормозът – дефиниране, проблеми, интернационализъм, Годишник на Департамент Масови комуникации, http://ebox.nbu.bg/mk10/index2.php?id=ne2/a/2.Tolya_Stoitsova_red..htm (последно влизане 28/10/2013)
10. Циркова, Д. (2007) Психологично консултиране на деца, юноши и родители, Център за психосоциална подкрепа, С.

Интернет ресурси

- КОРАЛОВ, М. Тормоз и кибертормоз между деца в училищна възраст <http://bgatko.bg/986/tormoz-i-kibertormoz-mezhdu-detsa-v-uchilishтна-vazrast/> посетен на 29/10/2013
- КОРАЛОВ, Методи. Тормоз и кибертормоз между деца в училищна възраст http://novinar.bg/news/tormoz-i-kibertormoz-mezhdu-detsa-v-uchilishтна-vazrast_MzM5NTsy.html посетен на 29/10/2013
- ТОДОРОВА, Весела. И в малките градове има тормоз в училищата <http://www.hsmaritsa.com/obschestvo/i-v-malkite-gradove-ima-tormoz-v-uchilishната.html> посетен на 29/10/2013
- Microsoft. (2009a). *European Online Safety Survey*. (Key data retrieved September 7, 2009, from <http://www.microsoft.com/presspass/emea/presscentre/> посетен на 29/10/2013
- British Educational Communications and Technology Agency (Becta). (2005). Safeguarding Retrieved July 20, 2009, from:

<http://www.nextgenerationlearning.org.uk/?f> – посетен на 29/10/2013

- UK Observatory for the Promotion of Non-Violence
- <http://www.ukobservatory.com> посетен на 29/10/2013
- http://www.police.govt.nz/service/yes/nobully/kia_kaha/whole.

<http://www.police.govt.nz> посетен на 29/10/2013

- <http://www.interventioncentral.org/> посетен на 29/10/2013

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Организиране на дискуссионни групи с колеги в училище

1. Тема „Как да реагираме при прояви на агресия и тормоз в училище“

– Насочете дискусията към споделяне на обичайни ефективни и неефективни интервенции при сблъсък на учителите с различни форми на агресивно поведение;

– Обобщете основните интервенции, които са разпространени, като наказания, порицания, информирание на родители, правила и последици, разговори за морално убеждаване и т.н.;

– Предложете на колегите си да изброят + (плюсове) и – (минуси) на различните интервенции;

– Направете оценка на ефективността на използваните в практиката интервенции, като подчертаете важността на осмисления подход спрямо съответната ситуация и възрастова група, и въвеждането на обща училищна политика срещу тормоза.

1. Тема: *Последователни действия за спиране на агресивно поведение*

Поканете колегите да споделят своите трудности и въпроси, свързани със спирането на насилие по време на дежурства. Обобщете върху постер главните проблеми. Запознайте ги с материала от помощната информация.

Помощна информация за учителя

1. Какво може да направите, ако се сблъскате с различни форми на агресивно поведение или тормоз у учениците си?

Съществуват множество различни техники за овладяване на агресията. В училищна среда всички те са обхванати в една по-обща рамка на действие. Тя включва следните елементи:

- ▶ спиране на агресивното действие;
- ▶ работа с агресора;
- ▶ работа с жертвата;
- ▶ работа със страничните наблюдатели;
- ▶ превенция на по-нататъшни прояви на агресия.

Това са само най-общите елементи от процеса на овладяване на агресията. На всеки един етап могат да бъдат включени и много други хора, като родители, психолог, ръководство, други учители, служители в Детска педагогическа стая и т.н., в зависимост от тежестта на деянието и дали става дума за отделен инцидент, или хронифицирани агресивни действия. **Добра практика, налагаща се в световен план, е да се изгради цялостна училищна система за противодействие на агресивните прояви.** Основната идея за такава цялостна училищна система е, че отделният учител често няма възможността да въздейства сам в достатъчна степен, така че да овладее част от агресивните прояви, особено тези, които са по-тежки или са трайна тенденция в поведението на определени деца.

Разбира се, учителите не са безпомощни и могат да направят много и сами. Първата стъпка е да се постави добро начало на справянето, като се реагира адекватно при сблъсък с агресивно поведение и спирането му.

2. Препоръки при спиране на агресивното поведение или тормоза между връстници.

В ситуация на агресивни действия агресорът се намира в един вид „алтернативно състояние“. Преживява гнева си, силата си, чувството за пълен контрол над жертвата, чувството за правота на действията си. В собствените си очи е някакъв вид герой, не дете, а още по-малко ученик. При спиране на агресивно действие често е полезно и дори наложително агресорът да бъде върнат в реалността, да му бъде припомнено, че е дете,

ученик, че има определени права и също така определени задължения и отговорности, че е длъжен да спазва определени правила.

Обикновено спирането на агресивното действие в училище протича по следния начин: учителят е уведомен, че се случва нещо нередно, или го вижда сам; доближава, колкото се може по-бързо, мястото на събитията; отдалече започва да вика, за да стресне агресора и да прекрати насилието. Първите две стъпки са стандартни. Особено важно е обаче как ще се подходи на третата стъпка, и когато учителят е вече на мястото на събитията. Тук са представени препоръки как да се действа и как да не се действа в ситуация на спиране на агресия.

3. Какво е добре да се прави при приближаване и достигане на мястото на събитията?

Приближаване и викане. Не започвайте да викате отдалеч, освен ако не виждате действия, които е наложително изключително спешно да се прекратят, например едно дете рита друго, паднало на земята. Ако ситуацията е по-лека, е препоръчително да се доближите така, че да видите участниците, и което е не по-малко важно, те да ви чуят ясно, когато заговорите. В „идеалния“ вариант трябва да се приблизите така, че да ви усетят едва когато сте съвсем близко или започнете да говорите. Пак към „идеалния“ вариант се препоръчва не да се вика, а да се говори ясно, членоразделно, като с интонацията си може да демонстрирате гняв или недоволство, но напълно овладени – вие сте авторитетната фигура, възрастен, който е носител на власт и ред в училището.

Използвайте обръщение на лично име. В случай че познавате децата, говорете им на име, при това не на умалителни, а на цяло име. Това ги извежда от анонимната ситуация на „едно дете направи нещо на друго дете“, създава ясна котва в реалността и задава известна официалност на ситуацията. В следващия момент, в който се премине на ниво регистриране на случая, съобщаване на класен, заместник-директор и т.н., е препоръчително да се използва не само малкото име, но и фамилното. Ако не познавате децата или познавате само част от тях,

първата ви работа, щом пристигнете на мястото на инцидента, е да ги питате кой как се казва. Изискайте малко и фамилно име. Самото представяне чрез имената обикновено силно „охлажда страстите“ и ясно напомня на детето за неговата роля – дете, от което се очаква определено поведение и което трябва да отговаря за постъпките си пред възрастните.

Първоначална грижа за пострадалия.

Направете бърз оглед на ситуацията. Ако жертвата е видимо пострадала, има следи като подувания, сцепена вежда, тече ѝ кръв и т.н., или дори да няма външни видими наранявания, но изпитва силна болка, спешно я пратете при медицинско лице. Естествено, ако не знаете името ѝ, се информирайте за него.

Други формалности. Поискайте допълнителна информация за участниците. От агресора и жертвата поискайте клас, възраст, паралелка, училище, класен ръководител, имена на родителите. От свидетелите е достатъчно да поискате имена и клас. Изискването на цялата тази формална информация е добър ход, дори и да познавате децата. Така се засилва „котвата в реалността“, охлажда се страстите и се сменя мястото на контрола и властта – до този момент агресорът се е преживявал като човека, който напълно контролира ситуацията, а по този – едновременно мек, но категоричен начин, властта ясно преминава в ръцете на възрастния, който има право да изисква и да управлява ситуацията.

Регистриране на случилото се. В някои училища е въведен така нареченият „Протокол за случай на агресия“, или „Протокол за случай на тормоз“. В него се записват имената на главните участници, дава се кратко описание на това, какво точно е станало, кога и къде, както и името на учителя, който е спрял насилието, а също така и какво той е видял. Този кратък протокол се пише пред участниците, като от тях се взимат подробности, които учителят обобщава. Добре е да се напише такъв протокол, тъй като с времето някои важни детайли се изкривяват, а други направо се забравят. Освен това, с нещо записано за децата става много по-ясно, че нещата добиват официал-

лен и сериозен вид. Протоколът се предава на класния ръководител, който планира следващите действия – обсъждане с ръководството, среща с родителите, сезиране на Училищната комисия за борба с противобществените прояви, обсъждане с класа на приемливи и неприемливи поведения и т.н. Ако нямате въведена система за регистриране на агресивни действия със статут на регистрация, може да бъде разговор с класния ръководител или ръководството, на които се съобщава по същия официален начин какво се е случило.

Припомняне на правила. По време на разговора използвайте възможността да припомните правилата за поведение в училище. Можете например да кажете: „В Правилника за вътрешния ред никъде не пише, че имаш право да удрияш друг човек“. Позоваването на официалните правила е важно да става с овладян и хладен тон. Можете да попитате, все така официално: „Те и родителите им подписаха ли се под Правилника в началото на годината?“. Всяко потвърждаване на общоизвестно и официално правило, дори и да е с половин уста, е допълнително затвърждаване на авторитета на учителя и затвърждаване на неговия контрол над ситуацията.

Задаване на въпроси, които „връщат в реалността“. Случващото се по време на агресивен акт „самозабравяне“ много бързо се преодолява и когато се поиска от ученика да даде отчет на действията си, да обясни какво прави. Колкото и да звучи помпозно, въпросът: „Петър Иванов от VI^B клас, обясни ми какво точно правиш в момента?“, изисква от Петър да помисли за някакво обяснение. Естествено, най-вероятно е той да се опита да омаловажи случващото се с отговор от типа: „Ние с Иван само си играехме“. Вместо да се ядосвате обаче и да казвате излишни неща от рода на: „Не ме лъжи!“, добре е да продължите с въпросите, изискващи мислене и отговор, например: „Разкажи ми коя точно е тази детска игра, в която едно дете удря друго?“. Можете да зададете всякакви въпроси, които имат за цел да накарат детето да осъзнае къде се намира, какво прави и как това изглежда в очите на околните, особено на хората, които са носители на

властта и реда в училище.

Припомняне на права и задължения. Заедно с припомнянето на правила и задаването на връщащи в реалността въпроси, можете да припомните и някои права и задължения на учениците. Припомнянето също може да стане с въпрос, например: „Петре, припомни ми къде пише, че имаш правото да псуваш друг човек в училище?“.

Припомняне на последици. Добре е в разговора си по време на спирането на агресивното действие да споменете някои от възможните последици. Много е важно, първо, те да бъдат казани, след като страстите леко са се уталожили, за да могат да бъдат възприети и да имат тежест, и второ, да са реални, а не да звучат като кухи заплахи. Кухите заплахи правят учителя да изглежда безпомощен и уронват авторитета му.

Указване на реда, по който ще се развият нещата оттук нататък. Последната стъпка, преди да се напусне сцената на действието, чрез която се указва, че ситуацията не е приключила веднъж завинаги, а участниците са обвързани с последващи действия. Както и при припомнянето на последици, е важно да се споменат само такива стъпки, за които е сигурно, че ще се случат.

Пример за едно кратко, но отговарящо на горните изисквания указване, е: „Петър Наїденов от VI^A клас, видях те как удрияш Георги. Това е абсолютно неприемливо. Нямаш право да удрияш никого в това училище! Ти и родителите ти се подписахте на училищния Правилник, нали? Ще опиша подробно какво видях и ще предам протокола на класната ти. Ще има последици. Ще поискаме среща с родителите ти. Действията ти ще бъдат обсъдени на Педагогически съвет“. Добре е след всяко изречение да се оставя по една малка пауза, която едновременно дава възможност на слушателите да осмислят казаното и в същото време му придават допълнителна тежест.

4. Кои са възможните грешки, които е добре да се избягват?

В ситуация на спиране на агресия лесно се допускат грешки. Някои от най-разпространените са изброени тук.

Не трябва да се допускат:

Изпускане на нервите. Крецане, размахане на ръце, липса на контрол върху себе си. Могат единствено да подронят авторитета ви. Много по-убедително и дори застрашително в очите на едно дете стои възрастният, който е хладно официален, отколкото човек, който, щом не може да контролира себе си, очевидно няма кой знае какъв контрол и върху ситуацията.

Обиди. В ситуация на агресия, особено когато агресорът е жесток към жертвата и нахален към учителите, можете да се почувствате изкушени да го обидите. Понякога възрастните дори си представят как обидата ще накара едно дете да осъзнае колко лошо нещо прави. Изрази като: „А бе, ти идиот ли си?“, „Хулигани такива!“, „Келешче някакви!“ и т.н., са недопустими за един учител. Всяка обида, която се изпуснете да изречете, след това е много вероятно да бъде използвана срещу вас. Освен това обидите силно подронват авторитета ви.

Демонстрация на безсилие. Вие сте учител в училище. Носител на власт и проводник на ценности и ред. Не можете да си позволите да демонстрирате безсилие. Не си позволявайте да изглеждате като неуверен, случайно попаднал в училище човек. През цялото време трябва да демонстрирате увереност в себе си, ценностите, на които сте проводник, реда, който пазите.

Позоваване на морални ценности. Не се подлъгвайте да се позовавате на морални ценности в изказвания като: „Ти съвест нямаш ли!“, „Не те ли е срам!“, „Какъв кавалер си ти, бе!“. В грамадния брой случаи това просто няма да проработи, а ще ви накара да изглеждате в някаква степен безсилен.

Имате някакъв малък шанс по този начин да предизвикате минимално чувство на вина, но то няма да реши проблема.

„Замазване“ и прикриване на случващото се, омаловажаване. Понякога е изкушаващо човек да си затвори очите и мирно и кротко да приключи ситуация с агресивно поведение с изрази като: „Е, нищо толкова страшно не се е случило“, „Детинщини!“ и класическото „Обещай ми, че повече няма да правиш така!“. Замазването, омаловажаването и прикриването на ситуация с агресия има няколко следствия: агресорът приема, че е бил прав; жертвата се чувства по-безпомощна и незначителна и отпреди; всички участници в ситуацията приемат, че на възрастните не може да се има доверие.

Празни заплахи. Това е големият „убиец на авторитет“. Празните заплахи са категорична демонстрация на безсилие. Не заплашвайте, че ще се случи нещо, което няма да се случи. Ще изглеждате несериозни, без тежест и без значение. Изрази като: „Какво правите там, бе! Само да ви пипна!“, „Е, сега ще видиш какво ще ти се случи!“ и т.н., носят в себе си идеята за обща заплаха, след която обикновено не се случва нищо особено. Не заплашвайте и с родителите и тяхната реакция. Не можете да сте сигурни доколко и дори дали изобщо родителите ще застанат на ваша страна. По-добре избройте с официален, хладен тон какви действия ще предприемете – уведомяване на ръководството, среща с родители и т.н., без да заплашвате какъв ще е резултатът от тези действия. Децата сами ще си представят много по-страшни неща, отколкото вие можете да измислите.

Тук представяме един инструмент за оценка на тормоза от връстниците в училище, разработен от проф. П. Калчев, който е възприет от МОН за работа в училищата. Цит. от „Механизъм за противодействие на училищния тормоз между децата и учениците в училище“, утвърден със Заповед на министъра на образованието от 18. 05. 2012, с. 22

Тормоз в училище от връстниците означава, когато едно дете или група деца нарочно се отнасят лошо към друго дете, което е по-слабо и не може да се защити (да им отговори), например: гразнят го, обиждат го, подиграват му се, измислят му неприлични прякори, бутат го, удрят го или го ритат, заплашват го, взимат му нещата, изнудват го, затварят го в стаята или правят други неприятни неща.

Тормоз означава също така, когато за някое дете се пишат обидни неща, например по дъската, стените, разпространяват се злобни слухове, клюки и измислици, или когато другите деца нарочно го изключват от

игрите, не искат да говорят или да правят нищо, заедно с него.

Тормоз означава, когато към дадено дете се отнасят по този начин не само веднъж (еднократно), а много пъти или в продължение на дълго време.

Тормозът се различава от конфликтите, караниците или схватките в училище, които възникват между деца с приблизително еднаква сила. При тормоза едното дете или групата от деца са очевидно по-силни от другото дете, което е по-слабо и не може да се защити, да отговори на тези, които го тормозят.

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
Катедра „Обща, експериментална и генетична психология“**

ВЪПРОСНИК ЗА ТОРМОЗА В УЧИЛИЩЕ

След като прочетеш внимателно всеки въпрос, огради с кръг верния според теб отговор.

- 1) В твоето училище какво правят децата, които тормозят други деца?**
(Можеш да оградиш повече от един отговор.)
- а) блъскат, удрят другите деца;
 - б) заплашват ги;
 - в) обиждат ги, псуват ги, измислят им неприлични прякори;
 - г) гразнят ги;
 - д) взимат им от нещата;
 - е) говорят зад гърба им, разпространяват за тях неверни неща, клюки;
 - ж) изнудват ги;
 - з) настройват другите деца срещу тях;
 - и) искат им пари;
 - й) друго (посочи какво):
- 2) Къде се случва децата да бъдат тормозени:**
(Можеш да оградиш повече от един отговор.)
- а) в класната стая;
 - б) по коридорите;
 - в) в тоалетните;
 - г) пред бюфета;
 - д) на двора на училището;
 - е) на улицата;

- ж) в квартала, пред блока;
з) на друго място (посочи къде):
- 3)** Случвало ли се е досега теб да те тормозят през **тази учебна година**?
- а) да;
б) не;
- 4)** Ако ти се е случвало да те тормозят през **тази учебна година**, колко често?
- а) всеки ден;
б) няколко пъти през седмицата;
в) веднъж седмично;
г) един път през месеца;
д) по-рядко от един път през месеца;
е) досега не се е случвало да ме тормозят.
- 5)** Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха, бяха:
- а) от твоя клас;
б) от други класове;
в) от твоя клас и от други класове.
- а) момчета;
б) момичета;
в) момчета и момичета.
- 6)** Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха, бяха:
- а) сами;
б) с тях имаше и други деца, които също те тормозиха;
в) с тях имаше и други деца, но те само гледаха.
- 7)** Случвало ли се е някой да те тормози през **тази седмица**?
- а) да;
б) не.
- 8)** Когато теб те тормозиха, ти каза ли на някого? (Можеш да оградиш повече от един отговор.)
- а) казах на някого от учителите;
б) казах на майка ми;
в) казах на баща ми;
г) казах на брат ми/на сестра ми;
д) казах на приятели;
е) казах на друг човек (посочи на кого);
ж) не казах на никого;
з) досега не се е случвало да ме тормозят.
- 9)** Ако си казал на някого, това помогна ли ти, доведе ли до спирането на тормоза?
- а) да;
б) не;
в) досега не се е случвало да ме тормозят.
- 10)** Виждал ли си да тормозят други деца в училище?
- а) да;
б) не;
- 11)** Колко често си виждал да тормозят други деца в училище?
- а) всеки ден;
б) няколко пъти през седмицата;
в) веднъж седмично;
г) един път през месеца;
д) по-рядко от един път през месеца;
е) досега не съм виждал да тормозят други деца.

12) Ако си виждал да тормозят други деца в училище, казвал ли си на някого за това?

- а) да, на някого от учителите;
- б) да, на приятели;
- в) да, на родителите;
- г) да, на брат ми/на сестра ми;
- д) да, на други възрастни (посочи на кого);
- ж) не съм казвал на никого;
- з) досега не съм виждал да тормозят други деца.

13) Виждал ли си да тормозят деца **извън** училище?

- а) да;
- б) не.

14) Случвало ли се е **ти** да тормозиш друго дете през **тази учебна година**?

- а) почти всяка седмица;
- б) почти всеки месец;
- в) един-два пъти през учебната година;
- г) не се е случвало да тормозя друго дете; през тази учебна година.

15) Случвало ли се е да тормозиш друго дете през **тази седмица**?

- а) да;
- б) не.

16) Кой ти помага най-много, ако се случи някой да те тормози?

- а) някой от учителите;
- б) майка ми;
- в) баща ми;
- г) брат ми или сестра ми;
- д) приятелите;
- е) друг човек (посочи кой): _____
- ж) никой;
- з) досега не се е случвало да ме тормозят.

17) Има ли в твоя клас деца, които обичат да тормозят другите?

- а) да;
- б) не.

18) Ако има, колко са на брой? _____

19) Има ли в твоя клас деца, които често са тормозени от другите деца?

- а) да;
- б) не.

20) Ако има, колко са на брой? _____

Ти си:

- а) момче;
- б) момиче.

Навършени години: _____

Клас: _____

КИБЕРТОРМОЗ

Добри практики и препоръки

Според данни от редица изследвания, проведени в последните години, засегнатите от кибертормоз се обръщат за помощ, както следва: 57% от запитаните търсят помощ от родителите, 37% се обръщат към учителите и 23 % се обръщат към връстниците си.

Данните определено ни насочват към осъзнаването на необходимостта от съвместни усилия на училището и родителите, както и участието на младите хора в разработването на политики и програми за справяне с кибертормоза.

Препоръките са ориентирани към:

Създаване на проактивни политики, планове и практики. Да се създаде усещането у младите хора за принадлежност към политиките на училището им срещу кибертормоза чрез отчитане на тяхната гледна точка към проблемите. Тъй като не е възможно непрестанно да бъдат наблюдавани и предпазвани, необходимо е у младите хора да се формира отношение на отговорност към собствената им безопасност, вместо да разчитат на ограниченията, налагани от възрастните.

Развитие на компетентности. Трябва да се помогне на младите хора да разберат:

- ▶ Какво е кибертормоз и какви са неговите форми;
- ▶ Вредите от кибертормоза за жертвите;
- ▶ Вредите за дигиталната репутация на агресора;
- ▶ Законните последиствия и рисковете от подвеждане под отговорност.

Необходимо е също да се помогне на младите хора да развият умения за справяне с кибератака, като:

- ▶ не отговарят на провокацията;
- ▶ запазват доказателства;
- ▶ са сигурни, че има кой да им помогне и да потърсят помощта му;
- ▶ блокират изпращащия агресивното послание;
- ▶ съобщават за атаката на оторизирани възрастни.

Важен елемент от справянето с

кибертормоза е да се създадат условия младите хора да подобряват своите социални умения, моралните разсъждения, уменията си за справяне с конфликтни ситуации, ефективно да управляват гнева си и т.н. (по Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment: a review and recommendations, CYBER BULLYING, COST IS 0801, с. 9 – 10.)

Необходимо е също да се разработят програми за превенция на кибертормоза. Ето няколко мерки в тази посока, които могат да бъдат обяснени на децата и младите хора:

1. Никога не изпращай лична информация (името си, адреса, на който живееш, телефонния си номер, училището си, пароли и т.н.). Това правило включва също – да не изпращаш лична информация за твои близки и познати на трети лица.
2. Винаги проверявай дали адресът, на който изпращаш съобщения, е личен (някои семейства имат общ мейл).
3. Не вярвай на всичко, което се пише в мрежата (ако някой пише, че е на 12 години, това не означава непременно, че действително е).
4. Не отговаряй на гневните съобщения с гняв (дай си време да обмислиш съобщението си).
5. Не отваряй послания от непознати. Родители казват: „Никога не разговаряй с непознати на улицата“. Това се отнася с пълна сила и за електронната комуникация.
6. Избягвай съкращенията, тъй като те може да не бъдат разбрани еднозначно.
7. Когато препращаш съобщения, не изпращай и имейл адресите на другите участници.
8. Уважавай другите хора и различията между тях, пиши с уважение, когато коментираш противоречиви теми.
9. Не пиши за прекалено лични неща, които обикновено споделяш само с най-близките лице в лице. (<http://www.commonsemmedia.org/educators/blog/the-long-term-effects-of-bullying>), посетен 28/30/2013.

ТЕМА № 5

НЕНАСИЛСТВЕНИ МЕТОДИ ЗА СПРАВЯНЕ С НАСИЛИЕ. ИНТЕРВЕНЦИИ ПРИ ТОРМОЗ

Автор: Юлия Попова

Цели:

- Учителите да развият умения за себенаблюдение при сблъсък с прояви на насилие;
- Учителите да могат да разграничават различните подходи за справяне с агресия и тормоз;
- Учителите да развият умения за ненасилствено комуникиране с извършителите на тормоз за намаляване на щетите от техните действия.

Теоретична рамка на темата: Въведение

Работата върху превенцията на насилието в училище може да върви успешно и да доведе до намаляване на случаите на тормоз. Но тя не е в състояние напълно да спре тези прояви. Тормозът между връстници е сложно и динамично явление, което се нуждае не само от превантивна работа, но и от правилни отговори в ситуацията на актуално насилие. Тук са важни уменията за разпознаване на тормоза в игрите на децата, първоначалните реакции на педагозите и по-продължителната работа с агресори, жертви и свидетели. Един от най-трудните въпроси във връзка с тормоза е – какво да се прави с агресорите. Как да реагират учителите към тях, за да предизвикат трайна промяна в поведението им? Настоящото изложение ще разгледа само този въпрос от целия пакет интервенции, защото от неговото правилно решаване зависи дали ще се подкрепят, или ще се редуцират проявите на насилие в училище.

Основни подходи за справяне с тормоза

Според Ригби, 2005 [8], могат да се очертаят 3 основни подхода за справяне с насилието в училищата – *морализаторски, правов, хуманистичен*. От наблюдението

на практиката в българските училища може да се отбележи, че и трите подхода се използват, като това се прави по един често противоречив начин. Затова е важно да се изяснят основанията за използване на всеки подход, както и техните предимства и недостатъци. Така училищата ще могат да ги прилагат в подходящи ситуации и като взаимно усилващи се.

Преди да опишем по-подробно подходите, е много важно да вникнем в нагласите на различните хора в училище към активните реакции спрямо тормоза между връстници. Много важен е отговорът на въпроса: „Какъв е смисълът да въздействаме на агресорите?“.

Първият спонтанен отговор на повечето възрастни е: „За да защитим жертвата“. Добре е това да стане бързо и ефективно, защото тормозът ѝ нанася голяма вреда. Това се подкрепя и от Закона за защита на детето. На второ място идва основанието, че така ще се предпазят и други деца от агресия и насилие. Освен това е важно да се намали влиянието на агресивните модели сред останалите ученици, за да има безопасна и мирна среда в училище. Има и желание да се помогне на насилниците да се променят, за да имат по-конструктивен и удовлетворяващ живот в социума, но това като че ли се изразява най-вече от техните родители.

Морализаторски подход

Според Ригби, 2005 [8], в най-чистата си форма този подход вярва, че принудителното налагане и системното повтаряне на ценности и морални позиции, свързани с насилието, ще доведе до неговото прекратяване. Този подход изисква учениците да се подчиняват на установените ценности в училището, защото те са наложени от авторитетите. Основава се на патриархалните ценности на родители и учители, които вярват

в йерархичната погрѐба на обществото и в контрола от висшестоящи към нисшестоящи, от възрастни към деца и т.н. В българското училище са разпространени много от практиките на този подход. Например определяне на виновни и тяхното порицание; изпращане при педагогическия съветник, за да „повлияе“ на агресорите; публично засрамване; мъмрене и крещене от страна на учителя към провинили се ученици; водене на назидателни разговори с ученик, за да се почувства виновен и да се подчини на правилата; разговори с ученика в присъствието на родителите му, с цел засрамване; разпити и строги разговори с ученика и родителите му в Комисията за борба с противообществените прояви в училище.

Защитниците на този подход твърдят, че прилагането на морален натиск е оправдано в името на отстояване на училищните ценности и възстановяване на справедливостта. Ефективността на подхода зависи от това, доколко е голям моралният авторитет на училището и неговото приемане от учениците. От друга страна, моралните присъди са такъв тип общуване, което блокира съчувствието. Те загатват на другите хора, че когато действията им са в дисхармония с нашите ценности, те са лоши или грешни. От друга страна, налагането на авторитет от позиция на властта и силата показва на децата, че да се доминират по-слабите (по статус) и по-малките (възраст) от шефове и възрастни, е нормална и може би успешна стратегия.

Основният недостатък на морализаторския подход е, че няма никакъв опит да се разберат ценностите и мотивите на извършителя и да се намери обща почва за разговор, Ригби, 2005 [8]. Неуважителното и отхвърлящо отношение към агресора често води до мълчаливо и цинично приемане на укорите от негова страна и продължаващо насилие, мотивирано от желанието за отмъщение и осъществявано по прикрит начин. Това е една от причините децата, подложени на насилие, да не търсят помощ от възрастните в училище.

Дисциплиниране (правов подход)

При този подход се разчита на системата от правила, които се познават от всички в училище и се прилагат като закон. Наказанията гарантират спазването на правилата. Те могат да варират от леки – до сурови: от обществено полезен труд в полза на училището, отнемане на привилегии, временно отстраняване от час, задържане в междучасието или след училище до временно отстраняване от училище и преместване в друго училище. Обикновено тези наказания са включени в Правилника за вътрешния ред и съответстват на политиката за управление на поведението, която е присъща на училището.

Понякога наказанията, установени в училището, се описват като „последници“. Това е, когато те произтичат естествено и логически от нарушенията. Логическата последица подкрепя приемливото поведение в социален план (например изискването да се почистят графити, подкрепя поведението за уважение към публичната собственост).

Последицата се заявява и провежда по начин, който съхранява самооценката на ученика (не съдържа обвинения, засрамване, морална проповед; езикът е вежлив, лишен от емоции и предава точно фактите). Ученикът предварително е информиран за последицата, която ще се приложи, и има възможност да избере между спазването на правилото и понасянето на последицата. („Когато направих това, ще се случи – това“.) Наказанието изразява силата на авторитета, обикновено причинява дискомфорт, базира се на възмездието и често е произволно, несправедливо и неуважително. То поражда враждебност в учениците, желание за отмъщение и намалена самооценка.

Предимствата на дисциплинирането според Ригби, 2005 [8], са свързани с относително бързия начин на администриране и ясното послание, което се изпраща към учениците за това, кое поведение е приемливо и кое не е. Може да бъде постигната известна „справедливост“, ако се прецизира суровостта на последицата спрямо тежестта на нарушението.

Правилата, регулиращи поведението, свързани с насилие, трябва да се разработят съвместно с учениците. Това ги прави по-приемливи за учениците, отколкото, ако просто се въведат от учителите.

Критиките, които се отправят към правовия подход, са свързани с големия разход на време и енергия от страна на училището, които не довеждат до ефективна промяна в агресивното поведение. На първо място е важно да се каже, че дисциплиниращите мерки въздействат на повечето ученици, но не и на агресорите, които биха удвоили усилията си, за да влошат живота на информаторите. Освен това, за да се отсъди справедливо, е необходимо събирането на голям брой факти, което може да отнеме много време, да бъде фрустриращо и трудно доказуемо. Ефективността на подхода зависи от много добрата система за наблюдение на учениците в междучасията. Рядко в резултат на прилагане на последици се стига до дългосрочно подобряване на взаимоотношенията между насилник и жертва, както е в случая на истинско помиряване.

Хуманистичен подход

Хуманистичният подход може да се определи като *„основаващ се на искреното желание от страна на учителя, съветникът да разбере човека, който е тормозил някого, не като отнасящ се към категорията на девиантните млади хора, за които има стандарти на лечение. Това предполага изслушване (въздържане от проповеди и прилагане на закона) и създаване на истинска двупосочна комуникация като предшественик и основен елемент в осъществяване на промяна не само в поведението, но и в чувствата, и мислите на агресивното дете“*. Ригби, 2005 [8]

Предимствата на подхода са разграничаването между постъпките и личността на извършителя и произтичащото от това уважение като към човешко същество. Съдържа покана към агресора да сътрудничи за постигане на взаимно желаната промяна. Дава надежди за дългосрочно разрешаване на проблема, вместо просто подчинение в периодите на

надзор от страна на дежурните учители.

Критиките към подхода са свързани с трудността на неговото приложение и необходимостта от умела професионална работа. Да се осъществи промяна в психиката на „недоброволни“ агресивни ученици, е несигурен и сложен процес. Някои училищни грубияни са крайно манипулативни и неспособни на емпатия, и не са подготвени да приемат доверително и искрено общуване с възрастни. Подходът изглежда като прекалено мек и може да предизвика неodobрение сред някои учители и особено сред родителите на жертвите.

Изводите от сравнителния анализ на подходите показват на първо място, че няма лесно решение на проблема с насилието в училище. Това, което е доказано в многобройните научни изследвания на тормоза от 1983 г. до днес, е, че комбинацията между морализиране и наказания не само не решава проблема, но го възпроизвежда и усилва. Това не означава, че в училище няма да обявяваме своите ценности. Напротив, за всички в общността (ръководство, учители, ученици, родители) е важно да се обединят около основни ценности, защото възпитанието е невъзможно без позоваването на ценности. Само че ценностите, които мотивират и влияят на поведението на хората, са избрани доброволно, а не под принудата на силата и моралните присъди. От друга страна, без дисциплиниране (правила и последици) едва ли можем да се справим с всички случаи на насилие в училище. Необходимо е да се направи нещо повече от обявяването на ценностите и прилагането на правилата. Въпреки негативните мнения за липсата на строгост в хуманистичния подход и трудностите в прилагането му, той дава най-много перспективи за трайно разрешаване на проблема и адекватна защита на жертвите.

Характеристика на хуманистичните подходи към насилието

Обединяваща идея за повечето хуманистични подходи е желанието да

се разберат мотивите на поведение на въвлечените в ситуации на тормоз – т.е. какви потребности са в основата на действията на жертви и агресори. Това е възможно само ако възрастният (психолог, съветник, учител) успее да развие в разговора качество на взаимоотношенията, което се характеризира с взаимно уважение и двупосочна комуникация. Съществуват различни хуманистични практики в зависимост от разбирането на вътрешната мотивация на извършителите на тормоз, Ригби, 2005 [8].

• **Ниското себеуважение** на извършителите е в основата на желанието им да тормозят другите. То произтича от незадоволителните връзки на тези деца със значимите възрастни, особено в семейството. Следователно е важно учителите да могат да станат референтни личности за своите ученици и развивайки приемащи взаимоотношения с тях, те ще могат да помогнат. Обаче експерименталните изследвания върху себеуважението на тормозещите ученици показват, че те обичайно не са с ниско себеуважение, а по-скоро над средното. Извършването на тормоз, от друга страна, може да поражда чувства на гордост, надмощие и доминиране. Затова, за да се намалят агресивните форми на печелене на внимание в групата, учителят може да подкрепи социално приемливи начини (например спорт) за демонстриране на постижения.

• **Ролята на семейството** е безспорно ключова в проблемите, свързани с тормоза. Въпросът е какво може да направи училището, за да повлияе на семейството. Известно е, че дисфункционалните семейства, както и другите семейства, трудно приемат външни опити за влияние от страна на учители и директори. Работата с тях за евентуална промяна на семейните модели е възможна само с помощта на опитен семеен психотерапевт.

• **Развитие на социални умения.** Според тази идея децата извършват тормоз или агресивни действия, защото не знаят как да постъпят в определени социални ситуации, т.е. имат дефицит на социалните

умения. Наблюденията в училище и научните изследвания показват друго. Извършителите на тормоз имат над средно развити социални умения, често са лидери в групите. Повечето от тях много бързо и точно се ориентират във вътрешния свят на жертвите и в техните слаби места. Имат завидни манипулативни умения. Това, което им липсва, е достатъчно съчувствие.

• **Занимания с интересни дейности.** Тази теза се развива повече от педагозите. Според нея тормозът се извършва главно от скука и ако се въвлечат агресивните деца в интересни дейности в рамките на училището, семейството и общността, те ще намалят асоциалните си поведения.

• **Проява на загриженост и поемане на отговорност.** Както вече бе споменато, един от основните дефицити на агресивните ученици е недостатъчното съчувствие към болката на другите и трудното поемане на отговорност за своите действия. Когато става дума за поведения на тормоз, тези две поведения вървят ръка за ръка, Ригби, 2005 [8]. Ако се използват поотделно, не се постига желаният ефект. Например агресорът може да усеща болката на жертвата, но да не може да направи нищо, за да я намали. Неговото поведение може да се движи от импулси, на които да му е трудно да не се поддаде. Или да е част от група/банда, в която не е възможно да имаш независими действия. От друга страна, тормозещият може да не отхвърли отговорността за страданията, които причинява на другите, и даже да се хвали с това. Например да твърди, че така помага на жертвата да се промени, за да се харесва повече на останалите деца от класа.

Новите хуманистични подходи за работа с извършителите на тормоз в училище осъществяват нещо като „покана за поемане на отговорност“, което е метод и за работа в случаите на семейно насилие (Алан Дженкинс, 1990). Най-утвърдените подходи са разработените от Барбара Майнс и Джордж Робинсън във Великобритания, наречени „Не обвинявай“ и „Метод на споделената грижа“, разработен от Пикас, 1989, 2005 [9], в Швеция. Двама подхода са

особено подходящи за случаите на групов тормоз и виктимизация, които, както е известно, се отразяват твърде негативно върху личността и себеуважението на жертвата. Тези подходи имат следните общи характеристики, Ригби, 2005 [8]:

- Съществен елемент в противопоставянето на тормоза е да се предизвика в мъчителя чувство на емпатия и загриженост за тези, които тормози. Разчита се на това, че и агресорите имат капацитет и потенциал да реагират съчувствено на тежкото положение на жертвите.

- Загрижеността на извършителите може да бъде проявена само в контекст, в който няма обвинения. Това не означава, че агресорите ще бъдат извинявани за техните постъпки, а само, че чувства на загриженост не могат да бъдат изпитани, ако ученикът очаква, че ще бъде обвиняван и наказван.

- Веднага щом се прояви съчувствие, могат да бъдат обсъдени отговорни позитивни действия за подобряване на положението.

- Тормозът между връстници е типично групово явление и за да се разреши проблемът, трябва да се работи с отговорната група.

- Важно е да се наблюдава бъдещото развитие и да се окуражават позитивните поведениета.

Важно! Въпреки негативните мнения за липсата на строгост в хуманистичния подход и трудностите в прилагането му, той дава най-много перспективи за трайно разрешаване на проблема и адекватна защита на жертвите.

Методът „Споделена грижа“ – А. Пикас

Този метод е предназначен за случаите на групов тормоз, които се оказва, че са преобладаващи. Обикновено групичката, подкрепяща подигравките и униженията на избрани деца, си има лидер и инициатор, който като че ли е най-мотивиран да тормози. За останалите може да се каже, че се намират под влияние на групата, с която се идентифицират. Повечето от тях не се чувстват удобно с това, което

правят, и биха се радвали да се освободят от чувството на вина и тревожност, което изпитват във връзка с тормоза. Всеки член на групата обикновено има съвест, която периодически го тревожи. Въпреки това членството в група доставя удоволствие и осигурява забавления. В по-голяма или по-малка степен тормозът се възприема като заслужен в групов контекст. Жертвите се разглеждат понякога като провокиращи отношението и получаващи това, което заслужават. Отделните членове на агресивната група се чувстват оплетени, притиснати и с противоречиви чувства. И докато се чувстват така, те са уязвими към груповия натиск и остават нечувствителни към тежкото положение на жертвата. Оставайки насаме в разговора с учителя/психолога, участник в група, който вече има амбивалентни чувства по отношение на тормоза, може да изпита по-голямо съчувствие към жертвата и да направи крачка към признаването на тези чувства, както и да предприеме отговорни действия за подобряване на ситуацията.

Методът на споделената грижа е описан за първи път в Англия (1989 г.) от А. Пикас. В продължение на 10 години след това този метод е намерил доста привърженици, Ригби, 2005 [8]. През този период авторът е ревизирал и развил оригиналния подход. Накратко, методът включва следното:

- Не се демонизират извършителите на тормоз;

- Разглеждане на тормоза между връстници като асиметричен конфликт и влизане в ролята на медиатор от страна на учителя;

- Подготовка на съвместна среща между въвлечените в тормоза страни;

- Сключване на споразумение за примирение.

Друг принцип, който се отнася до по-леки и ежедневни прояви на гразнене и нарушаване на правилата за добри взаимоотношения, е т.нар. *възстановяване на щетата*. Основава се на идеята за справедливост, т.е. „всяка щета, нанесена на друг човек, трябва да бъде възстановена“. Тук се включват не само материални, а предимно морални щети.

На негативните прояви на учениците се гледа като на грешки, които могат да бъдат поправени, без да е необходимо да се налагат наказания. Целта на подхода е да се даде шанс на извършителя да поеме отговорност за постъпката си, като възстанови нарушената ценност на взаимоотношенията. Това става, като му се

помага от учителя (в индивидуален разговор) да измисли такова обезщетение, което ще бъде прието добре от обиденото дете и то ще му прости. Подходящ за деца от начален етап, когато се прилага правилно, този метод е ефективен и бърз за възстановяване на добрите взаимоотношения. (По-подробно е разгледан в „Училище без насилие“.)

Библиография:

1. Джонев, С. (1997) Социална психология. Т. 1 – 4. – София : Софи – Р
2. Долто, Ф. (1995). *Тийнейджърите: Най-последен отговор на вашите въпроси*. София: Наука и изкуство.
3. Зографова, Й. (2001) Агресивността на българина в условията на преход. – София: Изд. Марин Дринов,
4. Зографова, Й. (2005) Информационно-процесуалните модели в изучаването на агресивността. Психологични изследвания, кн. 2, 5-16,
5. Зографова, Й. (2005) Съвременната социална психология на агресивността – в криза или към перспективни алтернативи. В: III Национален Конгрес по Психология, Сборник научни доклади, (съст.Джонев, С. И др.), 238-242,
6. Зографова, Й. (2008) Проблемът за агресивността -развитие на концептуалната сфера и възможности за

- разширение. Психологични изследвания, кн. 1, 99-120
7. Калчев, Пл., (2003) Тормоз и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация, Изд. (Парадигма), София
8. Rigby, K. (2005) The Method of Shared Concern as an intervention technique to address bullying in schools: an overview and appraisal. Australian Journal of Counselling and Guidance,15, 27–34.
9. Pikas, A. (2005) New developments of Shared Concern Method. School Psychology International, 23, 3, 307–326
10. Rigby, Ken. (2007) Bullying in Schools and What to do About It. Revised and updated. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
11. Pikas, A. (2002). New developments of Shared Concern Method. School Psychology International 23, 3, 307–326.

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Интерактивни занятия с ученици Работа в малки групи

Тема: *Повишаване на чувствителността към тормоза в училище*

Цели:

- Да се идентифицират ключовите черти, които всеки ученик използва лично, за да дефинира тормоза;
- Да се дискутират в група различията в нагласите и ценностите относно поведението на насилие;
- Да се развият умения за постигане на съгласие относно дефинирането на тормоза в училище.

Инструкции:

- Инструктирайте учениците да работят индивидуално (Работна тетрадка, Приложение 3, „Какво е тормоз?“) върху изясняване на собственото си разбиране за тормоз между връстници. Всеки трябва да избере от списъка с поведения онези, които определя като насилие. Да добави удивителен знак (!) към онези поведения, които счита за особено сериозни и би се

намесил/а веднага.

- След приключване на Инструкцията 1, разделете учениците на малки групи и им предложете да дебатираат върху своите резултати от индивидуалната работа. Насърчавайте аргументираната защита на различните мнения. Накрая помолете групите да се фокусират върху онези поведения, за които всички са съгласни, че съдържат тормоз. **Задачата им е да извлекат от тези ситуации ключови характеристики, чрез които да дефинират насилието.**

- Дайте възможност на всяка от малките групи да сподели дефинициите си и стимулирайте разработването в голямата група на дефиниция – чернова на цялата група.

С това упражнение е важно да се **насърчава споделянето на различни възгледи и емоционални реакции към насилието**. Така участниците ще разберат важноста на общото съгласие в училище относно дефинирането на явлението и изработването на стратегия за действие. Също е добре да се осъзнае колко сложно, динамично и едва доловимо може да бъде насилието. Затова системата за справянето

с него трябва да бъде всеобхватна, включваща усилия от всички нива на училищната организация. Ще се работи върху повишаване на чувствителността и информираността по темата, като очакваният резултат е да се постигне напредък в мотивирането на изграждането на **обща училищна политика срещу агресията и насилието**.

Провеждане час на класа

Тема: *Работа със свидетелите на тормоз (адаптирано по Ригби, К.)*

Цели:

- Всеки ученик да може да изрази по безопасен начин чувствата си като страничен наблюдател на тормоз, за да се усети общия групов дух;
- Учителят да овладее методи за индиректно влияние върху класа при работа с чувствителни теми;
- Като етап от развитието на цялостна училищна политика за превенция на агресия, насилие и други негативни поведениа, да се работи върху **повишаване информираността и чувствителността към ролята на жертвата. С привличане на мнозинството на страната на ненасилието (свидетелите на тормоза) се очаква да си повлияят положително училищните общности и да се променят нагласите.**

Материали: предварително подготвени картини, рисунки, фотоси, кратки филми със сцени на тормоз пред свидетели

Инструкции:

1. Дайте възможност и инструкция на учениците да разглеждат визуалния материал и ги помолете да напишат върху лист (анонимно), какво лично те биха направили в тази ситуация.
2. Задайте им въпрос: „Защо са избрали да постъпят по този начин?“ (анонимно).
3. Съберете листчетата и ги прочетете пред класа. Това дава полезна информация за убежденията и емоционалните нагласи на съучениците. Обикновено преобладават възгледи, че тормозът не е справедлив и на жертвата трябва да се помогне. Има и мнения, че това не е работа на страничните наблюдатели. Важно е да дадете възможност на различни мнения да се чуят, без да правите оценки.
4. Обобщете дискусията по посока на това, да се разбере, че мнозинството ученици не одобряват тормоза. От друга страна, е важно да обсъдите как могат да се намалят опасностите при намеса от страна на свидетелите, например търсене на помощ от учител, вместо лично противопоставяне, или търсене на подкрепа от останалите свидетели, които не одобряват случващото се.

ТЕМА № 6

ПАРТНИРАНЕ МЕЖДУ СЕМЕЙСТВО И УЧИЛИЩЕ

Автор: Марияна Георгиева

Ключови думи: включване на родителите, информиране, договаряне, родителско участие

Цели:

- Да се получи по-пълно разбиране за ролята на родителите, учителите и училищните власти в прилагането на подходи и стратегии за управление

поведението на децата и младите хора;

- Да се изследват факторите, влияещи върху участието на родителите в училищния живот;
- Да се идентифицират ролите, отговорностите и механизмите за комуникация между родителите и училищната структура в ситуации на насилие и тормоз;

- Да се проучат и анализират успешни практики за включване на родителите в училищния живот от Европа и света.

Стратегии за включване на родители в образованието

Много изследвания показват, че децата имат високи познавателни постижения, социален успех, добро емоционално здраве и се развиват като пълноценни личности, когато родителят има активна роля в образованието и живота на детето в училище. Това участие показва на детето, че родителят е искрено загрижен и заинтересован от образованието му и че училището е мястото, където то може да получи ценни знания и да развие взаимоотношения и умения. Понякога, когато родителите не вземат активно участие в училищните занимания, детето може да загуби желание да учи и да посещава училище. Често родителите се оправдават, че нямат време и сили или пък се чувстват неуютно в училище. Други родители изпитват объркване как точно и под каква форма могат да участват в училищни живот на детето си, а някои просто нямат необходимата информация.

Как вие като учител можете да привлечете родителите да участват в училищния живот на техните деца?

Информиране

Ключовият фактор тук е общуването с родителя. Основната причина за слабото участие на родителите е липсата на ясна, разбираема и полезна информация. Учителят трябва да има лични срещи с родителите, да поддържа връзка по телефона или чрез Интернет. Сега всяко училище е компютъризирано и има достъп до Интернет, и това е лесно осъществимо. Говорете с родителите на разбираем език, без да използвате сложни термини от педагогиката или психологията. Представете на родителя информация за това, какво учи детето му, как се справя, как напредва, как общува с другите деца. Родителят трябва да знае какво учи детето му в училище, в какви училищни инициативи (СИП -ове, клубове) участва детето и

как самият той може да вземе участие в обучението и в училищния живот на детето си, как да се свърже с преподавателите, как може да помогне на детето си въкъщи. Обезпечаването на родителя с такава информация регулярно може да запълни пропастта между училището и семейството.

Договаряне

Друга стратегия, активизираща участието на родителя в училищния живот, е стратегията на договаряне. Необходимо е да се покаже на родителя, че училището е отворено и отчита желанията и исканията на родителите. Нека не забравяме, че училището е място за деца и техните родители също са заинтересована страна в този процес. Учителят е необходимо да положи усилия и да организира съвместно с учениците различни инициативи, на които да покани родителите. Това обикновено се случва в началния курс на нашето училище, когато все още децата имат един учител, но след това тази традиция изчезва. Можете заедно с учениците да направите дебат, миниконференция, Ден на родителя, Ден на професиите и още много други креативни инициативи, в които родителите да се включат. През последните години на все повече места в българските училища се правят така наречените отворени родителски срещи, на които учителите и родителите съвместно дискутират своята роля по отношение на израстването и образованието на децата. Родители и учители споделят очакванията си едни към друг и заявяват готовност и ангажираност с конкретни дейности. Опитът показва, че този процес не е толкова сложен, просто трябва да бъде инициран и да започне договарянето. Винаги трябва да помним, че по нашето законодателство отговорността за детето до 18-годишна възраст се носи от родителя. Така че ние като учители не трябва да се опитваме понякога да поемем ролята на родителя или настойника. По-скоро трябва да подкрепяме родителя в неговите усилия да става по-добър и полезен за детето си.

Какво показват изследванията за родителското участие

I. Ново поколение факти от представително изследване в САЩ на Ан Хендерсън и Нанси Берла показват, че семейството е от от изключителна важност за успеха на децата в училище. Това изследване проучва 66 статии, ревюта, доклади и книги. Нищо не може да бъде от толкова важно значение за образователния успех на детето от това, семейството да бъде включено в неговото образование. Изследването показва, че „Когато родителите взимат участие в обучението на своите деца вкъщи, децата се представят по-добре в училище. И когато родителите участват и в училището, децата отиват дори още по-далеч и училищата стават по-добри“. Според този доклад, публикуван от Югозападната образователна лаборатория за развитие, САЩ, учениците чиито родители са включени в образованието им, независимо от каква социална среда идват: посещават училище редовно; имат по-високи образователни резултати; имат добри социални умения; добре се адаптират в училище и показват подобрение в поведението си; много по-често продължават образованието си в по-горните степени. Изследването показва, че семейства от всички социално-образователни нива, от различни етнически групи подкрепят и са ангажирани с образованието на децата си вкъщи. Подкрепата на включването на семействата в училищния живот е една от най-важните стратегии, чрез която да се преодолее разликата в постиженията. Програмите и целенасочените усилия за ангажиране на семействата създават разликата – например учителите редовно информират родителите за образователното представяне на децата им. Ефективните практики включват среща лице в лице; изпращане на образователни материали вкъщи; постоянна връзка за успеха на детето; семинари за родители как да помогнат на децата си вкъщи, свързани с подобряване на грамотността, четенето и математическите умения. Училищата, които имат партньорски програми с

родителите, се представят много по-добре на външното оценяване, отколкото училищата с малък брой такива или без.

Важно! Училищата, които успешно ангажират родителите от различни социални среди, споделят три ключови практики:

- Фокус върху изграждане на доверие; партньорски взаимоотношения между учителите, семействата и членовете на общността;
- Разпознаване, уважение и агресиване нуждите на семейството с разбирането за социалното и културално различие;
- Приемане философията на партньорството, където правата и отговорностите са споделени.

II. Представително изследване, проведено във Великобритания през 2007 г. от Националната фондация за изследване на образованието, в което са участвали 347 основни училища и 854 гимназиални училища, показва ползите от участието на родителите:

- Повишава родителското участие и подкрепя в живота на училището;
- Повишава желанието на родителите да споделят информация и да се справят с възникналите недоразумения и проблеми;
- Подобрява нивото на резултатите – родителите стават по-активни в окуражаването и подкрепата на децата си в образователния процес;
- Повишава позитивните нагласи и поведението у децата.

Английските изследователи Дисфоргас и Абълчър (2003) откриват, че разговорите между децата и родителите вкъщи са много по-ценни, когато родителите са включени в училищни дейности, и предлагат училищата да окуражават родителите да разговарят за училищните дейности вкъщи. Същото изследване, проведено с директори на начални и гимназиални училища, показва пътищата и подходите, чрез които училищата включват родителите. Целта е да се идентифицират :

- Механизми за включване;
- Директорите да могат да си

представят по-ефективни стратегии.

По-вече от 90% от основните училища и гимназиите ползват следните стратегии:

- Училищен вестник;
- Специални събития за родители, включващи информация, дискусии, партита и др.;
- Проучване гледната точка на родителите като част от системата за оценка и самооценка на училището;
- Окуражаване родителите да се свързват и да посещават училището.

Съществуват ключови разлики между стратегиите за включване на родителите в

основните и гимназиалните училища. Повече от 90% от основните училища, в сравнение с 12% от гимназиите, идентифицират родителското включване в класната стая. За разлика от високия процент родители (90%), които участват в училищния живот в начален курс, тази цифра значително намалява с навлизането в гимназия, където е само 12%. Друга съществена разлика, която показва изследването, е, че малките училища са по-склонни и по-отворени за участието на родителите, но от друга страна, предлагат по-малко образователни възможности за самите родители.

Други подходи за включване на родителите, описани от училищните директори:

Основни училища	Гимназии и прогимназии
<ul style="list-style-type: none">• Родителски форуми /фокус групи/• Онлайн общуване /пример – електронен дневник; фейсбук група; групов е-мейл адрес/• Семейно образование /семинари родители – деца/• Обучители на родител	<ul style="list-style-type: none">• Родителски форуми /фокус групи/• Онлайн общуване /пример – електронен дневник; фейсбук група; групов е-мейл адрес/• Включване на родителите в разработването на стратегията на училището и оценката на изпълнението ѝ

По данни от изследването в последните десет години училищата ползват много сходни стратегии, за да привлекат родителите. Единствената значима разлика по отношение на включването се наблюдава при ползване на училищния уебсайт. Това показва тенденция за по-широко използване на модерните онлайн средства за комуникация в общуването с родителите.

III. Проучване на родителското участие в училищния живот в България, проведено през 2010 г. от Center for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, ГД „Експертни анализи“ и Институт „Отворено общество“ – София, България.

Според проучването създадените от нормативната база възможности за участие на родителите не се използват пълноценно. Те не само не се прилагат на практика, но освен това е налице и дефицит на информираност, познания и компетентности на значителна част от родителите по отношение на съществуващите възможности за родителско участие в училищния живот, скрепени със закон.

Няма ясна визия за образователни политики, насърчаващи пълноценното участие на родителите в училищния живот. Липсват ясни и системни политически мерки, които да завъртят гвинта на родителското участие. *Няма система за оценка на качеството, която да налага активно и системно търсене на обратна връзка от потребителите на образователни услуги.*

Една от най-съществените причини за това е все още силно централизираната система на училищното образование и липсата на задължения на училищата да идентифицират конкретните нужди по места и да отговарят гъвкаво на местните потребности, носейки отговорност за ефективното функциониране и постигането на резултати в училище пред местните общности, а не единствено пред Министерството и неговите деконцентрирани структури.

Така реалното участие в училищния живот на родителите се оказва заложник на съществуващата реалност на училищни образователни политики, в които (дори при съществуването на нормативни възможности) дори и да е налично желание от страна

на родителите да допринасят за подобряване на дейността на училището, реалният ефект от техните усилия за развитието на училището и повишаването на качеството на образованието не е с висока добавена стойност. Духът на нормативните и политическите документи, преобладаващото наклонение и същността на образователните дейности, залегнали в документите и свързани с участието на родителите, оставят впечатление, че *тяхното участие е третирано по-скоро формално, а родителите преобладаващо – като обект на политики, а не като равноценен партньор в учебно-възпитателния процес*. Сама по себе си тази реалност е обезкуражаваща и обяснява ниския интерес към включване на родителите в училищния живот: в тези условия родителите могат единствено да крепят училището с парите си, а не да участват в цялостното му развитие с умовете и сърцата си.

Формалното регламентиране на родителското участие, едностранчивото и частичното му използване и практическото му negliжиране водят до компрометирането му в зародил и ерозирано на подкрепата за него. Според социалните теории изграждането на доверие е продукт на натрупване на опит – доверието се създава и апробира в практиката. Липсата на възможности за реално и пълноценно участие на родителите в училищния живот не позволява те да разкрият своя истински потенциал и да заслужат доверието на училището. В крайна сметка това води до подценяване на capacитата на родителите като ключова страна в образователно-възпитателния процес. От своя страна дефицитът на доверие към родителите не само ги демотивира, но и подхранва спекулациите за родителската незаинтересованост, и усилва консервативните аргументи за по-предпазливо включване на родителите само в твърде ограничен кръг области на училищното развитие.

Важно! Едва 1/5-та от българските родители, включени в международното изследване на родителското участие, оценяват като сравнително често присъствието на членове на техните семейства в училището.

- Едва 10% от анкетираните родители участват в училищно настоятелство.

- Само 23% от интервюираните родители са част от родителския актив на класа.

- Почти 80% от родителите изобщо не са в състояние да посочат каквато и да било част от функциите или да опишат дори частично мисията на тези институционализирани форми на родителско участие.

Директорите признават че:

- В 29% от училищата няма функциониращи училищни настоятелства.

- Дейността на други 7% от настоятелствата е определена от директорите като „проформа“.

- Едва 34% от местата, предвидени по правилник за родителите, са заети към момента на изследването.

Според същото изследване факторите, които влияят върху неучастието на родителите, според директорите са: незаинтересоваността (62%); неумения на родителите да взаимодействат с учителите (49%); липса на време (42%). Според родителите: липса на време (38%); незаинтересованост (35%); както учителите, така и родителите нямат умения да поддържат взаимодействие помежду си (около ¼).

В препоръките към Доклада се посочва, че е важно: изработването на образователен стандарт за включване на родителите в организационното развитие на училищата; планиране на работно време и целеви средства в рамките на единния разходен стандарт; специални програми за училищата в „депресивните“ райони и предоставяне на допълнителни средства по единните разходни стандарти за равнопоставено включване на родителите в тези общини в живота на местните училища; холистичен подход – вместо индивидуалистичен подход; пътищата за обмен на информация следва да бъдат съкратени и средствата за комуникация – модернизирани и съобразени с комуникационния профил на съответните групи.

Родителите и програми за превенция на насилието и тормоза в училище

Според създателите на Общочулищен подход за превенция на насилието в училище Астрид Моно О’Мур и Стивън Джеймс Мин-

тън, работата с родителите с право може да се определи като абсолютно съществена част от превенцията и противопоставянето на насилието и поведението, свързано с тормоз в училище. Базирайки се на опита на Олуеус в Националната кампания срещу тормоза в норвежките училища (Олуеус, 1999), осъзнаването и ангажираността от страна на родителите се счита за *основна предпоставка* на програмата, а *родителските срещи и използването на въображение от родители и учители* се смятат за *изключително желателни компоненти* при прилагането на мерките по програмата, съответно на ниво клас и индивид. Активната работа с родителите е част от всички общообразователни програми срещу училищния тормоз и поведението, свързано с насилие, прилагани в един по-широк мащаб. Всеки

отговорен родител е загрижен за защитата, безопасността и благополучието на детето си. Счита се, че с цел ефективност на общоучилищните програми, родителите, заедно с училищния персонал, са отговорни за това им да не бъдат въввлечени в актове на девинантно поведение, като например тормоз или измъчване на други ученици (О'Мур и Линтън, 2004). Емпиричните изследвания също изтъкват критичната роля на родителите в усилията на училищната общност за превенция и противопоставяне на насилственото поведение. Според едно изследване на поведението, свързано с тормоз, млади хора, станали жертва на такова поведение, е по-вероятно да съобщят, че са били тормозени, на родителите си, а не на училищния екип (О' Мур, Куркхам, Смит, 1997).

Библиография

1. Гордън, Т. (2012) Трениране на успешни родители, ИК Колибри
2. Юл, Йеспер (2011) Твоето компетентно дете, издателство Жанет 45
3. Юл, Йеспер (2012) Това съм аз, а ти кой си?, издателство Жанет 45
4. Henderson, Anne T., Ed.; Berla, Nancy, Ed. A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement.
5. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf> посетен на 28/10/2013
6. Bullying: Recent Developments Peter K. Smith, Department of Psychology, Goldsmiths College, New Cross, London SE14 6NW, UK. E-mail: pss01pks@gold.ac.uk посетен на 28/10/2013
7. http://www.google.bg/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F227538303_Bullying_Recent_Developments%2Ffile%2F79e4150744781b090e.pdf&ei=D-JCUTE4iRtQbdzIDgCg&usq=AFQjCNFn3MkHzyx1zCXSIGRyQyM7mmKA&cad=rja посетен на 28/10/2013
8. ПРОУЧВАНЕ НА РОДИТЕЛСКОТО УЧАСТИЕ В УЧИЛИЩНИЯ ЖИВОТ В БЪЛГАРИЯ http://www.osf.bg/cyeds/downloads/Report_ccsp_Bulgaria_Parents_Participation_School_BGFRF01092010F.pdf посетен на 28/10/2013
9. 125th European Seminar, Organised by the Council of Europe in cooperation with the German Authorities, the Land Baden-Württemberg and the Academy of Bad Wildbad http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/activities/seminars/es125_EN.asp посетен на 28/10/2013
10. Occupational safety and health and education: a whole-school approach <https://osha.europa.eu/bg/teaser/new-osha-report-looks-at-the-whole-school-approach-to-osh-and-education> посетен на 28/10/2013
11. <https://osha.europa.eu/en/publications/reports/occupational-safety-and-health-and-education-a-whole-school-approach/view> посетен на 28/10/2013
12. УЧИЛИЩНОТО НАСИЛИЕ и ТОРМОЗ: от Традиционни през Модерни към Пост-Модерни подходи, Панайот Рангел <http://uchilishtnonasilie.blog.bg/drugi/2012/05/29/uchilishtnoto-nasilie-ot-tradicionni-prez-moderni-kum-postmo.960550> посетен на 28/10/2013
13. How are schools involving parents in school life? Annual survey of trends in education 2007 <http://www.nfer.ac.uk/publications/ASO01/ASO01part9.pdf> посетен на 28/10/2013
14. Homepage of the Department Children's Rights and Family policies including publications and documents on "positive parenting": http://www.coe.int/t/dg3/familypolicy/default_EN.asp посетен на 28/10/2013
15. Homepage of the Department "Education for Democratic Citizenship and Human Rights", publications, documents, including teaching resources: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp посетен на 28/10/2013
16. Homepage of the Youth Directorate, including teaching resources and publications: http://www.coe.int/T/dg4/youth/default_en.asp посетен на 28/10/2013
17. Michael Thompson "The Parent-Teacher Partnership" http://www.pbs.org/parents/goingtoschool/parent_teacher.html посетен на 28/10/2013
18. Developing Meaningful and Effective Partnerships with Parents <http://www.mosaic-ed.com> посетен на 28/10/2013
19. Partnering with Schools to Support Children with Gender Variant Behaviours and Interests By Graciela Slesaransky-Poe, Ph.D. <http://www.hrc.org/issues/12314.htm> посетен на 28/10/2013
20. Linda Albert/Cooperative Discipline Model <http://www.universitip.com/term-papers/Linda-Albert-Cooperative-Discipline-Model-286558919.html#at> посетен на 28/10/2013
21. A step-by-step guide: starting a parents group www.familypride.org посетен на 28/10/2013
22. Give Your Child A Better Chance <http://www.campaignforlearning.org.uk> посетен на 28/10/2013
23. The Opportunities and Challenges of Partnering With Schools <http://www.usc.edu/dept/chepra/> посетен на 28/10/2013 Educational Psychology: Theory and Practice, Sixth edition by Robert Slavin Copyright 2000 посетен на 28/10/2013
24. Марковская, ИМ, Тренинг взаимодействия родителей с детьми <http://forum.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=5> посетен на 28/10/2013

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Индивидуални консултации с родителите

Ако имате в класа дете, което проявява агресия, гържи се грубо към връстниците си, трудно спазва правилата, говори нецензурни думи, разрушава вещите на съучениците си, добре е да се срещнете с родителите и да разговаряте с тях индивидуално. Поканете родителите в училище във време, в което сте свободни и не бързате за часове или други срещи. Осигурете тихо и спокойно място за разговора, където и вие, и родителите ще се чувствате комфортно. Разговорите в коридора не са препоръчителни.

Някои правила, които могат да ви помогнат:

1. Преди ситуацията да е излязла извън контрол, информирайте родителя, не изчакайте. Позвънете му, изпратете му имейл или писмо. Намерете начин информацията да стигне до него – това е от взаимен интерес.

2. Изслушайте родителя и не бързайте да си правите изводи. Колкото повече слушате, толкова повече ще узнаете за ситуацията и ще можете да предложите адекватно решение.

3. Винаги проявявайте уважение и тактичност. Агресивността и нападението не са алтернатива за вас.

4. Причината за разногласията много пъти се крие в неразбирането и неефективното общуване. Кажете направо какъв е проблемът. Ясно и кратко.

Ограничете оплакванията до три или четири специфични поведения.

5. Избягвайте негативни емоции и обвинения към родителите, напротив – подкрепете ги и ги мотивирайте.

6. Не отвърщайте на лошото отношение и агресията с лошо отношение и агресия. По-добре прекратете разговора. И никога не се срещайте насаме с гневни родители. Още по-малко – пред класа или детето. Както сами знаете, те противоречат на всяко ваше изречение просто защото не искат да си признаят проблема. Дайте им време да размислят. Самите вие не предприемайте

защитни противодействия.

7. Не показвайте раздразнение или агресия. Всеки учител трябва да има своя предварително обмислена стратегия как да реши проблема с взаимодействието с родителите.

8. Внимателно подбирайте думите и изчакайте родителя да говори първи.

9. Избягвайте да предсказвате бъдещи провали на детето. Очаквайте успех.

10. Не искайте невъзможното.

11. Търсете системно родителите, за да получите обратна връзка за ефекта от набелязаните мерки в стратегията.

Упражнение:

Цел: Да се тренират у учителите умения за ефективна комуникация с родителите при проблемно поведение.

Това упражнение е предназначено за група от приблизително 20 – 25 човека. Целта му е учителите да развият умения за ефективна комуникация с родителите при проблемно поведение.

Материали: листи А4

Времетраене: 90 минути

Начин на действие: Помолете учителите да се разделят на подгрупи от 6 – 7 човека. Всяка от групите да обсъди казус, свързан с конкретно проблемно поведение на дете, с който са се сблъскали в учителската си практика. Учителите да изпишат на лист А4 по стъпки как ще информират родителя за поведението на детето и как ще дискутират с родителя стратегия за справяне с проблемното поведение. Всяка от подгрупите представя казуса си и чрез метода Ролева игра проиграват стратегията пред голямата група. Другите участници дават обратна връзка, като следят за ползването на по-горе дадените правила и допълват стратегията.

Родителска среща

Ако сте класен ръководител на клас, в който има множество прояви на насилие, е добре да организирате родителска среща за всички родители и да потърсите съдействие от тях за преодоляването на проблема. Внимателно подберете деня и времето за провеждане на срещата, така че всички родители да могат да участват. Ако не се

чувствата достатъчно сигурен, за да водите срещата, поканете училищния психолог или педагогическия съветник, или друг човек, който има умения за фасилитиране на дискусии срещи.

Цел: Учителят да получи съдействие от страна на родителите и да бъдат наべлязани мерки и стратегии за овладяване на агресивното поведение.

Материали : флипчарт листи, маркери

Инструкции: Помолете родителите да се разделят в малки групи от 5 – 6 човека. Нека всяка група да напише списък от прояви, които те определят като прояви на агресия и насилие. Нека всяка група излъчи говорител, който да представи списъка, като накрая оформите един общ списък с всички прояви и го залепите на дъската.

Отворете дискусия за кои от тези прояви техните деца са споделяли въкъци, като припомните на родителите да споделят само фактология, без обвинения и нараняващи изказвания спрямо други деца или родители. Отбележете проявите върху листа с червен маркер. Помолете родителите да се върнат в предишните си групи и да набележат желаните от тях стратегии за овладяване на тези прояви. Нека родителите да достигнат до консенсусно решение в групата. Обобщете решенията. Може да ги оформите като договор между вас и родителите по отношение поведението на децата. Обърнете се с апел към родителите да споделят договорените стратегии със своите деца въкъци. Договорете последваща среща с родителите за проследяване на напредъка. Този тип родителска среща ще ви помогне да поставите проблема с насилието във фокуса на вниманието на родителите, да ги въвлечете в стратегии за разрешаването му и да получите тяхната подкрепа за договорените стратегии и мерките към тях.

III. Информационен материал за родители

Цел: Целта на информационния материал е да осигури по-пълна и навременна информация за родителите относно стратегията и мерките, свързани с поведението на учениците, както и да ги информира за съществу-

ващи услуги за родители в рамките на училището и общността. Информационният материал може да бъде разпространен както по време на родителски срещи, така и в училищната библиотека, местата за извънкласни дейности и спорт. Предимството му е, че чрез него може да се достигне до много голям брой родители. Някои родители не посещават често училището и рядко имат преки срещи с учителите. Информационните материали са ефективен начин да се достигне до тях.

Материали: листи А4, принтер

Начин на действие: Съвместно с колеги и училищния психолог или педагогическия съветник се разработва достъпен информационен материал за родители, като в него се включват училищните правила, ценностите, свързани с толерантност и ненасилие, на които държи училището, проявите, които училището счита за агресия и насилие, последиците от тези прояви и мерките, които се вземат на училищно ниво за овладяването им. В информационния материал може да се включи и кратък текст с услуги за родители – със структурата, функциите, адресите и телефоните, и с какво те могат да им бъдат полезни. Ако вече имате успешен опит, можете да включите и описание на конкретен казус, който е намерил своето решение. Родителите имат нужда да бъдат спокойни, че има кой да ги подпомогне в периодите на израстване на тяхното дете, и да имат информацията към кого да се обърнат за това. Те оценяват високо, когато училището им предоставя тази подкрепа. Информационните материали са тип превантивна дейност, както и възможност за по-висока информираност на родителите. Добре е те да се разпространяват паралелно с разговор с родителите за принципите на училищната общност и очакваното от техните деца поведение в училище. За да бъде по-достъпен материалът, може да поканите активни родители, които да ви помогнат при разписването и отпечатването му. Подобни материали могат да бъдат разработени с варианти за начален курс, прогимназия и гимназия.

По-разширен вариант на информационните материали са: **вестник или списание за родители** – родителите могат да решат

да списват вестник или списание, в които да публикуват интересни за тях и учениците статии.

IV. Родителски кът

Тази практика се прилага в много европейски страни, като **целта е да се осигури пространство за родителите** да споделят свои идеи и опит, да общуват, да се запознават с модерни теории и практики за родителството, да научават повече за дейностите, които родителите от другите училища и сържави организират. В повечето сържави това е малък кът, оформен с удобни столове, масичка, библиотечен шкаф и табло, на което се закачат различни статии. Родителският кът трябва да е разположен на удобно за родителите място, например в училищното фоайе или на друго място, до което родителите имат достъп. В родителския кът винаги са на разположение любопитни статии, свързани с поведението на децата и младите хора; интересни материали за родителството; книги, представящи съвременни теории за възпитанието и обучението на децата; забавни тестове; също така образователни материали или информация за обучителни курсове за родители. На тези места родителите могат да поседнат; да пият кафе и чай; да споделят техния опит с децата си; да прочетат статии; да се запознаят с нови книги; да обменят идеи за възпитанието с други заинтересовани родители. Родителският кът е добра практика за отваряне на диалог с родителите, за информирането им със съвременни материали, както и за развитието на техния родителски капацитет. Предимствата на този подход са, че родителите оценяват това, че имат свое пространство в училище, чувстват се по-свободни да споделят предизвикателствата, които срещат при възпитанието на децата си, четат съвременна литература и развиват родителските си умения. Информационните материали в родителския кът могат да се поддържат от педагогическия съветник или психолога, или от други учители с интерес към материали от сферата на педагогиката, психологията, детското развитие, родителството. Самите родители също могат

да оставят интересни материали, статии, книги, които са ги впечатлили, за да могат и други родители да се запознаят с тях. Интересни заглавия, които могат да бъдат споделени в родителския кът, са:

1. Паркинсън – Рустомджу – Виейра – „Тайните на брака“;
2. Паркинсън – Рустомджу – Паври – „Деца и ние“;
3. Хаим Гинът – „Деца и ние“;
4. Бен Фурман – „Методът: Детските умения“;
5. Адел Фабер и Илейн Мазлиш – „Как да говорим така, че тийнейджърът да слуша, и да го слушаме така, че да говори“;
6. Робърт Шубъл – „Не е достатъчно да кажеш НЕ. Как да помогнем на децата си да не злоупотребяват с алкохол, тютюн и наркотици“;
7. Д-р Томас Гордън – „Тренинг за успешни родители“;
8. Верджиния Самир – „Новото човекоморчество“;
9. Д-р Фицлю Додсън – „Изкуството да бъдеш родител“;
10. Джон Холт – „Как децата учат“;
11. Румен Стаматов – „Детска психология“;
12. Джейн Нелсън, Лин Лот, Стивън Глен – „Позитивно възпитание в класната стая“;
13. Джейн Нелсън, Черил Бруин, Рослин Дафи – „Позитивно възпитание през първите три години“;
14. Паола Сангагостино – „Как да отгледаме дете, уверено в себе си“;
15. Андрю Фулър – „Трудните деца“;
16. Julie Wise – *Dream BIGGER: Reclaiming a Life of Joy and Ease.*

V. Работни ателиета

Цел: Целта е да се подобри разбирането между родителите и техните деца и родителите да развият умения за подкрепа на децата си. Работните ателиета могат да имат различен фокус, например: поведението; пубертета; справянето с агресията; управлението на емоциите. Този подход се базира на практически дейности, които включват родителите и децата едновременно.

но и позволяват да се отвори пространство за повече общуване между тях, за опознаване и развитие. Работните ателиета обикновено се организират от професионалисти с опит в сферата на родителството и взаимоотношенията. В ателиетата участват неголям брой родители и деца и се набляга на „учене чрез правене“. Ателиетата се организират в удобно за родителите и децата време: уикенди, ваканции. Те не следват системна програма, а са насочени към потребностите на родителите и децата, които ги посещават. Насилието и агресията са само някои от темите, които могат да бъдат разглеждани. Предимството на подхода е, че родителите и децата работят заедно, под ръководството на професионалист, и могат чрез различни техники и методи да развиват взаимно уменията и капацитета си.

VI. Родителско кафене

Родителското кафене е подход, който се практикува в страни като Франция, Италия, Испания, Турция и др. **Целта на тази**

практика е да се улесни комуникацията между родителите и те да получат професионални съвети и информация в неформална и доброжелателна среда. Родителите се чувстват по-комфортно в тази атмосфера и са по-отворени да споделят с други родители. В Турция например канят родителите на децата, които имат проблеми, на кафе в училище, разговарят с тях, дават възможност да се подкрепят един друг, а също така и да получат ценни насоки от училищния съветник. На родителските кафенета понякога се канят и учители, които в неформална среда и доброжелателно търсят стратегии за подкрепа на децата. В Италия са разработили нов инструмент, който са нарекли „късметчета за кафе“. Това са малки листчета с описание на различни черти от характера и поведението на децата и родителите обменят информация заедно със специалисти за различните стратегии за справяне с тези поведения. Предимството на този подход е, че всичко се случва в добронамерена, неовиняваща среда, в неформален разговор, без заплахи и необходимост от защитно поведение.

ТЕМА № 7

УЧИЛИЩНА МЕДИАЦИЯ – ВЪВЕДЕНИЕ

Автор: гл. ас. Венцеслав Панчев

Ключови думи: медиация, мирно разрешаване на конфликти, посредничество при конфликти, управление на конфликти, нагласи, училищна медиация, структура на процеса на медиация, уреждане на ученически спорове, умения за водене на училищната медиация, комуникативна компетентност

Медиация

В текста се използва по-често чуждицата „медиация“, а не ответният български термин „посредничество“, поради това, че той е международно приет и е използван и в нашия закон: Закон за медиацията. В България за медиацията започва да се говори от началото на 90-те години на миналия век.

Първоначалното навлизане на нейните идеи и опити за прилагането ѝ в практиката е свързан с няколко неправителствени организации. **Първият български център за извънсудебно разрешаване** на спорове е създаден през 1996 г. и действа до 1998 г. През 2004 г. е приет и Закон за медиацията.

Именно през 90-те години у нас започват опитите медиацията да се приложи и в образователната система. От тогава тези опити не са престанали, но като цяло не можем да кажем, че у нас училищната медиация е зела такова място в нея, че да се е превърнала в устойчива характеристика на българската училищна система. Всъщност по скоро сме свидетели на спорадични инициативи за нейното прилагане в отделни училища и

общини. Като резултат нямаме натрупана критична маса от опит, за да бъде тя обект на систематично изследване и описание.

Що е медиация?

Най-абстрактното ѝ дефиниране е, че медиацията е „*посредничество при конфликти*“. Самото понятие „медиация“ има латински произход – „mediare“ (посреднича). Въвежда се като понятие през 1970 г. в САЩ и като такава се възприема във всички основни езици.

Важно! Медиацията има предвид посредничеството при конфликти чрез неутрална трета страна с цел постигането на приемливо за противодействащите страни общо решение на проблема.

Училищна медиация

Като цяло училищната медиация се различава от медиацията, прилагана в други сфери на обществения живот, само по спецификата, свързана с възрастовата група – деца и младежи, и спецификата на образователната система. Това се проявява най-видимо в това, че обикновено медиаторите в нея са ученици. Това не изключва дефинитивно учителите от тази роля, но основният стремеж е посредническият процес да се извършва *в рамките на подхода връстници подпомагат връстници*. Погледнато в по-широкия контекст на ефект върху формирането на култура на диалога и установяването на атмосфера на мира, можем да твърдим, че те са по-постижими, когато учениците, а не учителите изглаждат конфликта. Поставени в такава ситуация, децата по-добре се учат да поемат отговорност. Това е един силен аргумент в полза на задачата да възпитаваме у тях такива качества.

Това поставя в центъра на програмите за въвеждане на медиацията като способ за мирно разрешаване на конфликти в училище въпроса за подбора на учениците, респективно и на учителите, които ще поемат тази роля.

Уреждане на ученически спорове

Процедурата за уреждане на ученическия спор е силно ритуализирана. Тя съдържа в

логическа последователност четири етапа. Тук не включваме една предварителна процедура, която е позната с английския термин *in-take*. Тя е свързана с процеса на установяване на контакти със страните в конфликта, представяне на процедурите и условията на училищната медиация и постигане на съгласие за участие в нея.

Програма за изглаждане на ученически спорове

При тази програма учениците сами поемат отговорност за собствената си среда. Този модел протича на четири етапа:

Етап I: Въвежение

1. *Поздрав*: Представяне. Медиаторът се представя, казва имената си и пита за имената на конфликтните партньори.

2. *Изясняване на целите*: Изяснява се целта на разговора. Спорещите сами търсят решение, които удовлетворяват и двете страни. За този процес медиаторът предоставя помощта си.

3. *Посочване на принципите*: Медиаторът гарантира на конфликтните партньори доверие и неутралност.

4. *Обясняване на процеса на изглаждане на спора*: Медиаторът обяснява стъпките в процеса на изглаждане на спора:

- представяне на позиции;
- превръщане на позициите в интереси;
- търсене на решения и разбирателство;
- писмено удостоверяване на договореностите.

5. *Изясняване на правилата на разговора*: Медиаторът изяснява правилата на водене на разговор:

- да не се прекъсват помежду си, вместо това да си записват собствените мисли;
- да не се нападат и обиждат взаимно;
- че тези правила ще бъдат в сила при провеждането на разговора;
- че конфликтните страни са готови да спазват тези правила;
- че медиаторът има право да им напомня в случай на незачитане и неспазване на установените правила.

6. *Да се уговори началото на разговора*: Изяснява се кой да започне с представяне на конфликта от своята гледна точка. Конфликтните партньори или постигат съгласие кой да започне, или се тегли жребий.

Етап II: Изясняване на спорния въпрос

1. *Докладване:* Конфликтните страни една след друга представят гледната си точка относно конфликта и настоящата ситуация.

2. *Обобщаване:* Медиаторът повтаря съществените точки и обобщава представянето на конфликта (по възможност с думите на спорещите).

3. *Допълнителни въпроси:* Ако е възможно, се изразяват емоциите и мотивите на конфликтните партньори по отношение на конкретния спор:

- „Защо ти...?“
- „Какво мислеше, когато...?“

4. *Изразяване на преценка:* Тъй като за по-напътшиното провеждане на процеса на изглаждане на спора се изисква, а е и полезно, медиаторът пита конфликтните страни относно настоящата им преценка или настроение, също и като форма на обратна реакция на току-що чуто.

• „Може би ще напреднем с още една стъпка, ако можете да кажете как се чувствате в момента.“

5. *Обсъждане на участието в конфликта:* Участието в конфликта може да се обсъди по-лесно, когато се избягва отправянето на обвинения.

• „Можеш ли да кажеш с какво си допринесъл за конфликта или за неговото подсилване?“

• „Може би чрез определен изказ, чрез смях, заплаха или нещо подобно?“

• „Не трябва да се концентрирате само върху материалните щети.“

6. *Преход:* В края на тази фаза отново са възможни обратни коментари. Още един път могат да се обобщят основните моменти. Погледът трябва да се насочи към следващата стъпка, към търсенето на решения.

• „А сега трябва да помислите как щетите да бъдат компенсирани и как евентуално връзката между вас може да се подобри.“

Забележка: В тази фаза може и да е необходимо да се водят *отделни разговори с участниците* в конфликта, когато:

- дискусията е прекалено нагорещена;
- различните гледни точки са все още съвсем противоположни;
- разговорът заплашва да излезе извън контрол;

• някой не иска или не може да говори открито;

- принципно не се спазват правилата.

Медиаторът трябва да прекъсва процеса на изглаждане на спора винаги, когато съществува впечатлението, че е почти изключено за тези конфликтни партньори в момента да се намери подходящо решение. В този случай третото лице трябва:

- да прекъсне разговора;
- да договори среща за продължението на разговора;
- да получи разрешение от конфликтните партньори да потърси подкрепа в разговори с други лица. Евентуално може да се стигне до намесването на други лица в изглаждането на спора.

Медиаторът помага на страните да *преобразуват своите позиции в интереси*. След това разглеждат списъка с интереси на едната и другата страна, за да търсят мостове на съгласието.

Етап III: Решения

1. *Да се обмислят възможности за вземане на решения:* Медиаторът провежда *мозъчна атака* за намиране на решение на конфликта. Идеи дават само страните в спора.

2. *Записване на възможностите за решение:* Всички варианти се прочитат и изслушват, и се записват **в общ списък**.

3. *Подбиране на решения:* Предложенията за решения **се оценяват заедно**. Полезно е преди самият подбор страните чрез консенсус да изберат **критерии за подбора** на най-доброто решение. Те трябва да са не повече от 4 – 5. Например: добрите решения трябва да са реалистични, премерени, точни, балансиращи, да задоволяват интересите и на двете страни.

4. *Договаряне на решения:* Евентуално договорените решения се посочват устно и се проверява дали конфликтните партньори са съгласни с тези предложения за решения.

Етап IV: Договорености

1. *Писмено утвърждаване на договореностите:* Договореността се формулира и записва. Формулира се точното решение – кой, кога и какво иска да направи, за да потуши конфликта и да компенсира щетите. Да се използват прости, неутрални думи (без обиди). Трябва да се уточни какво се случва, когато едната страна не изпълнява задълженията си по

договора, и съответно да се продължи процесът на изглаждане на спора, когато това е ясно.

2. *Подписване на договореност*: Когато е формулирана договореността, тя се прочита изречение по изречение и се потвърждава от конфликтните партньори. Когато се изяснят всички детайли, се поставя въпросът дали договореността се приема от двете страни, или дали съществуват отворени въпроси. Договореното се подписва.

3. *Сбогуване*: Може би е възможно още един път да се погледне назад, да се види как конфликтните партньори са изживели процеса на изглаждане на спора и как в момента виждат по-нататъшните взаимоотношения. Партньорите в разговора се сбогуват.

Заклучение:

1. Когато страните постигнат споразумение:

- медиаторът обобщава резултатите;
- медиаторът акцентира върху свършената работа;
- медиаторът изяснява условията на споразумението.

2. Когато страните не постигнат споразумение:

- медиаторът обобщава направените усилия за постигане на споразумение;
- медиаторът обобщава напредъка;
- медиаторът изказва благодарност на страните за участието;
- медиаторът оставя изход на страните да потърсят по-късно взаимноизгодно споразумение.

Умения за водене на училищната медиация

Медиаторът е:

1. Анализатор на конфликта. Той преценява дали конкретният случай подлежи на разрешаване чрез медиация.

2. Човекът, който работи със страните, за да ги убеди да се съгласят на медиация, и който свиква срещата при положителен резултат.

3. Фасилитатор на процеса. Това е неговата основна роля, защото тя е от най-важно значение за постигане на целите му и включва цял редица дейности, които осъществяват фасилитирането: установява

контекста на спора, наблюдава внимателно динамиката на протичането на процеса и реагира адекватно на ролята си; анализира възприетията и реакциите на страните и взема мерки, ако е необходимо. Медиаторът прави всичко това, за да създаде условия, в които страните да се почувстват защитени и да бъдат искрени, като същевременно поддържа продуктивно ниво на напрежение.

4. Генератор на алтернативи. Спорещите страни невинаги са в състояние да виждат различни варианти в процеса на дискусията или при търсенето на решения. Модераторът е този, който няма право да предлага такива от себе си, но който трябва да подпомага спорещите страни да ги „виждат“.

Такова богатство от роли и функции изисква от желаещите да поемат ролята на медиатора – да притежават както набор от лични умения, така и специфични знания и умения, които се придобиват по време на обученията за тази цел.

Успешната медиация се базира преди всичко на комплекта от умения и техники, формиращи **комуникативната компетентност** на медиатора:

- *активното слушане* е начин на участие в разговор, в който страните желаят взаимно да са сигурни, че са разбрали казаното от другия, да са уверени в чувствата, които той изпитва, и във взаимното си уважение в конкретната ситуация.

- *техники, подпомагащи вербалното общуване*: активна *заинтересованост* без проява на съгласие или несъгласие, *изясняване* на казаното от другия, *перифразирание* на казаното за проверка на това, дали случаят е разбрал правилността на казаното, *отразяване на чувствата* на говорещия, *периодично обобщение* на казаното за навременни уточнения по повод възможно разминаване и *валидизация* – оценяване на усилията, вложени за диалога, и уважение към чувствата на говорещия.

- *специално място сред уменията за комуникация на медиатора заемат Аз-посланието, задаването на въпроси и преформулирането.*

Аз-посланието е форма на изразяване на отношение към поведението на другия, което не съдържа оценка за неговата личност.

То е информация за него през собственото Аз на подателя. В педагогиката това е познато като принципа „Имаш право да изразяваш своите чувства, но нямаш право да унижаваш достойнството на другия“.

Задаването на въпроси е много важно средство при разговорите по време на медиация. Те са пътят към разкриване на отношението на страните към проблема, на техните чувства и намерения.

Преформулирането има за цел да пренасочи и формулира становището на страните по конфликта по един по-конструктивен начин.

Важно! В позицията страните изразяват какво искат в спорната ситуация, а чрез интересите си те разкриват защо го искат. Работата е в това, че позициите са нещо монолитно и твърдо, което пречи на процеса на разрешаване на конфликта, а интересите имат различни аспекти.

При тяхното определяне списъкът и на двете страни е съставен от няколко интереса. Често се случва в списъка на двете противопоставящи се страни да има сходни интереси или всяка от двете страни да види в списъка на другата интерес, който е приемлив и за него. По този начин разкриването на интереса отваря вратата за намиране на общи интереси, които да бъдат удовлетворени в задоволяваща страните степен. Това създава нова рамка на ситуацията с фокус към интересите. Това се осъществява с помощта на медиатора, който следи дали тя се приема добре и от двете страни.

Позиция на родителя	Интерес на родителя:
„Не мога да приема мнението на учителя.“	„Аз също съм загрижен за моето дете.“

Същността, целите и процедурите на училищната медиация показват, че тя не може да бъде ежедневен начин за разрешаване на конфликти в училище, защото изисква базирането ѝ да става върху отделна програма, приета и одобрена от цялата училищна колегия, родителите и учениците. Но нейното

прилагане в учебните заведения би имало не само ефекта на инструмент за намаляване на агресията в тях или на средство за преодоляване на противоречията между отделни хора в училищната общност, но и начин за повишаване гражданската култура на учениците.

ПРЕПОРЪЧИТЕЛНА БИБЛИОГРАФИЯ

1. Галтунг, (2005) Й. Разрешаване на конфликти, „Сиела“. София
2. Гордън, Т., (2013) Трениране на успешни учители. ИК Колибри

2. Макей, М., М. Дейвис, П. Фенинг, (2009) Посланията. Комуникационните умения. ИК ЛИК. София
3. Фишер, Р., У.Юри, (1992) Изкуството на преговорите. Изд. Весела Люцканова. София, 1992.

ДОБРИ ПРАКТИКИ

УЧИЛИЩНАТА МЕДИАЦИЯ

Автори: *Мариела Михайлова и Людмил Стефанов*

Интерактивни занятия с ученици

Дейност 1: Медиацията, съпоставена с

другите начини за мирно решаване на конфликти.

Време: 30 минути

Цел: Да се анализират плюсовете и минусите на различните начини за решаване на конфликти, както и да се осмисли мястото на медиацията сред останалите начини за решаване на спорове.

Материали: работен лист, постери, цветни флумастери

Инструкция:

- Учениците се разделят на 5 групи.

На всяка група на случаен принцип се пада един от начините за мирно решаване на конфликти, представен в Работен лист от Работната тетрадка;

- На групите се предоставят постери и цветни флумастери;

- Задачата на всяка малка група е да изведе типични ситуации от училищния живот, при които е възможно да се прилага съответният начин за мирно решаване на конфликти, както и да дискутира и запише плюсовете и минусите на този начин от гледна точка на създаване на дълготрайни човешки отношения;

- Говорителите на групите представят първо типичните ситуации, а след това плюсовете и минусите.

Анализ на резултата:

Въз основа представянията на групите, учителят прави съпоставка между различните начини за решаване на конфликти и фокусира групата върху медиацията и нейната роля и значение в определени ситуации в училищния живот.

Дейност 2: ПОЗИЦИЯ – ИНТЕРЕС – РЕШЕНИЯ

Време: 20 – 25 минути

Цел: Учениците да разберат разликата между „позиция“ и „интерес“, да усвоят технологията за различаването им, което е елемент от втория етап на процеса на медиация.

Материали: работен лист

Инструкция:

Когато възникне казус за медиация, двете страни в конфликта имат непримирими позиции по даден въпрос. Например,

Работен лист: ПОЗИЦИЯ – ИНТЕРЕС – РЕШЕНИЯ

Проблем 1: Родителите и двете деца (на 12 и 14 години) спорят за определяне на вечерен час.

Позиция на децата: 22,00 часа

Позиция на родителите: 20,30 часа

Интерес на децата: да са свободни и да не ги наричат „мамини дечица“.

Интерес на родителите: да са спокойни за сигурността на децата.

Съчетаване на интересите:

- първа възможност – уговорят се часът да бъде 20,30, като в събота канят приятелите на

представете си, че в началото на учебната година в училището ви е възникнал конфликт между VI^A и VI^A клас, защото искат да учат в една и съща класна стая. Ако останем на нивото на техните заявени позиции: „Ние искаме да учим точно в тази стая!... И ние искаме тази стая!“ – проблемът е неразрешим.

Тогава медиаторът, работещ за мирното уреждане на конфликта, може да зададе въпроса: „Каква е причината да искате да учите точно в тази стая?“. Така той ще установи реалните интереси, които стоят зад заявените позиции. Възможно е да се окаже, че това е най-голямата стая на етажа, а броят на учениците от VI^A да се е увеличил и от обичайните 25 да са станали 28. Тоест – техният интерес е пространството в стаята. Докато VI^A имат разширено изучаване на изобразително изкуство. Те са учили в стаята вече две години и са си направили специални шкафове, които да събират материалите за специализираното им обучение. Техният интерес е удобството, което са си създали.

Когато са ясни интересите, може вече да се мисли за решения. Например, възможно е учениците от VI^A и техните родители да ремонтират друга стая за VI^A и да им направят и там същите шкафове. Така се съчетават интересите и на двата класа. Възможно е също някои от новите ученици в VI^A да предпочетат изобразителното изкуство и да се преместят в VI^A. Така интересите се съчетават по друг начин.

В Работния лист по-долу имате за задача да откриете евентуалните интереси на страните и да дадете различни възможности за решения (първо се разглежда и дискутира Проблем 1 с цялата група, а Проблем 2 и Проблем 3 се задават от групата).

децата на семейната вила и ги оставят там сами. Така хем родителите ще са спокойни за сигурността, хем приятелите на децата ще оценят родителите им като „готини“ и няма да ги наричат „мамини дечица“.

- втора възможност -
-
-
- трета възможност -
-
-

Проблем 2:

- Позиция на първата страна:
- Позиция на втората страна:
- Интерес на първата страна:
- Интерес на втората страна:
- Съчетаване на интересите:
- първа възможност –
-
- втора възможност -
-
- трета възможност -
-

Проблем 3:

- Позиция на първата страна:
- Позиция на втората страна:
- Интерес на първата страна:
- Интерес на втората страна:
- Съчетаване на интересите:
- първа възможност –
-
- втора възможност -
-
- трета възможност -
-

Анализ на резултата:

Учителят обобщава, че единственият начин да се разберем в конфликтна ситуация и да достигнем до приемливи и за двете страни решения по формулата „печеля – печелиш“, е да влезем в диалог и да разберем какви интереси стоят зад заявените конфликтни позиции. Понякога хората не могат да осъществят този диалог сами и имат нужда от помощта на медиатор.

Дейност 3: Дебат „Къде да отидем на екскурзия?“

Време: 20 минути

Цел: Да се развият умения за заявяване на потребности, за разбиране и съчетаване на интереси.

Материали: бели листове, химикалки, постери, цветни флоумастери

Инструкция:

- Учителят казва на учениците, че е планирал екскурзия и има две равностойни възможности – море и планина. Изборът трябва да се направи от групата след провеждане на дебат;

- Всички, които искат да отидат на море, застават до дъската, а всички, които предпочитат планината – в противоположния край на стаята;

- В рамките на десет минути всяка от двете групи обсъжда аргументите за своя избор и посочва говорител, който да представи становището ѝ;

- В средата на стаята се поставят два стола за говорителите и всеки един от тях аргументира избора на групата. Задачата е да убеди другата страна, че техният избор дава по-добри възможности за всички.

- Учителят формулира на постер, в две колони, аргументите на едната и на другата страна.

- Учителят прекратява дебата в най-разгорещения момент и пита цялата група кои от записаните на постера предимства и възможности за приятни преживявания съвпадат.

Анализ на резултата:

Дебатът помага на участниците да осъзнаят, че е необходимо потребностите да бъдат заявени и обосновани. Така стават ясни по-дълбоките интереси на двете страни, което е елемент от втория етап в процеса на медиация.

Дейност 4: „Да приложим „печеля-печелиш“

Време: 25 – 30 минути

Цел: Да се убедят участниците, че при една ситуация може да има различни алтернативи на подхода „печеля-печелиш“.

Материали: бели листове, химикалки

Инструкция:

- Учителят представя следната ситуация:

„Брат и сестра искат да гледат телевизия. Той би желал да проследи футболния мач, който се предава по един от каналите, а тя иска да гледа любимия си сериал на друг канал. В дома им има един телевизор.“

- Учениците се разделят по двойки и

сягат в два концентрични кръга един срещу друг – едните изпълняват ролята на брата, а другите – на сестрата. След известно време ролите се разменят. Това дава възможност на участниците да се свържат емоционално със ситуацията и да я погледнат от двете противоположни позиции. Задачата на двойките е да изяснят какви са позициите и какви са интересите на двете страни.

- Няколко двойки оформят малка група, така че голямата група да се разпредели на няколко малки групи с равномерен брой участници. Задачата на всяка група е да приключи ситуацията чрез подхода „печеля-печелиш“.

- Всяка група представя своето решение пред останалите чрез ролево разыграване

- Учениците споделят как са се чувствали в различните роли, как са достигнали до желания край в малките групи, кое е най-важното, което са научили от тази дейност и т.н.

Анализ на резултата:

Генерирането на различни възможни решения на една и съща ситуация демонстрира един от елементите на третия етап от процеса на медиация.

Тази дейност насърчава участниците към търсене на алтернативни решения в техния живот.

Дейност 5: Използване на „Аз-послание“

Време: 20 – 25 минути

Цел: Учениците да разберат и усвоят ефективен начин за даване на обратна връзка при неприемливо поведение на срещнатата страна, който начин е една от важните компетенции на медиатора.

Материали: работен лист

Инструкция:

Често в живота се случва да сме недоволни от поведението на друг човек. Единственият шанс той да се промени, е да му кажем какво в него не ни харесва. Ала как да направим това, без да го засегнем и отношенията ни да пострадат? Особено деликатно е, когато става дума за близки хора.

За целта използваме техника за даване на обратна връзка, наречена „Аз-послание“. По какво се различава „Аз-посланието“ от „Ти-посланието“?

Ето един пример: Ваш приятел за пореден път закъснява за среща. Това ви изнервя, пречи ви да разполагате с времето си и да планирате останалите си ангажименти.

- В такъв случай най-честата реакция е с „Ти-послание“. Как изглеждат те и какви са техните недостатъци? Примери:

- **Т**у си много безотговорен и несериозен! – Тук имаме „лепене на етикет“. Заради една постъпка и конкретно поведение, ние правим характеристика на цялостната личност на извършителя;

- **Т**у само ми губиш времето и изобщо не се интересуваш от мен! – В този случай виждаме опит за „четене на мисли“. Ние сякаш сме влезли в главата на приятеля си и сме го чули да си казва: „Тази вечер имаме среща в 18,00 ч. Но аз ще отида в 18,30 и ще му загубя времето. Въобще не се интересувам от него!“;

- **Т**у винаги закъсняваш! – Това изречение представлява неправомерно обобщение. И ако приятелят ни е дошъл навреме дори само веднъж, изречението не е вярно;

Когато чуе обвинителното „Ти-послание“,

човекът срещу нас или започва да се отбранява, или ни напада на свой ред: „Ами ти да не си по-добър от мен!“. И така се поражда конфликт.

В същата ситуация можем да използваме „Аз-послание“. Вместо да правим характеристики на другия, говорим за себе си и за нашите собствени чувства, които изпитваме в тази конкретна ситуация. После споделяме кои наши нужди и потребности са били накърнени и накрая предлагаме промяна, която би ни удовлетворила. Ето как изглежда това в този случай: „Чувствам се напрегнат и изнервен, когато стоя тук и те чакам половин час, защото имам нужда да разполагам с времето си. Предлагам, когато видиш, че ще закъснееш, да ми се обадиш един час предварително“.

Така, вместо да предизвикваме конфликт, създаваме основа за диалог и промяна на поведението на другия.

А сега работете самостоятелно с този работен лист и после ще разгледаме вашите предложения:

Работен лист: ФОРМУЛИРАНЕ НА АЗ-ПОСЛАНИЕ

1. Ваш приятел за пореден път закъснява за среща. Когато идва, вие му казвате:

Чувствам се,
когато (описание на ситуацията),
защото се нуждая от,
и предлагам

2. Разчитали сте на ваш съученик да донесе материали, с които да работите заедно в час по изобразително изкуство, но той е забравил да го направи. Вие му казвате:

Чувствам се,
когато (описание на ситуацията),
защото се нуждая от,
и предлагам

3. Предоставяте информация за дейността си в Ученическия парламент на ваша съученичка, която понякога пише в училищния вестник. След три дни с нетърпение отваряте вестника, но прочитате материал, поднесен по сензационен начин и с много неточности. Веднага ѝ звъните по телефона и ѝ казвате:

Чувствам се,
когато (описание на ситуацията),
защото се нуждая от,
и предлагам

4. Тук опишете реална ситуация от собствения си живот:

Чувствам се
когато (описание на ситуацията).....
защото се нуждая от.....
и предлагам

Анализ на резултата:

При споделянето на записаното в Работния лист учителят обръща особено внимание на това, да коригира скритите „Ти-послания“ (например в Ситуация 3: „Чувствам се предадена, когато виждам колко некоректна журналистка си ти ...“, вместо: „Чувствам се предадена, когато чета във вестника написани от мое име неща, които не съм казала...“).

Основният коментар е насочен към това, че при „Аз-посланието“ говорим за собствения си чувства, даваме възможност на другия да разбере нашите нужди и предлагаме промяна на ситуацията към по-добро, вместо да нападаме, да казваме на другия какъв е и да търсим възмездие.

Овластяването на техниката на „Аз-посланието“ помага изключително често в работата на медиатора.

Дейност 6: Преформулиране на негативно послание

Време: 20 – 25 минути

Цел: Учениците да разберат и усвоят ефективен начин на реагиране, когато някой използва обидни думи, които могат да доведат до ескалация на конфликта. Овластяването на тази вербална техника е сред основните компетентности на медиатора.

Материали: работен лист

Инструкция:

Ако влизаме в ролята на медиатори в училище, ще присъстваме на много емоционални и напрегнати разговори. Възможно е някоя от страните в конфликта да използва думи и изрази, които са обидни и водят до ескалация на напрежението. В тези случаи използваме техниката за „преформулиране на негативни послания“.

Трябва първо да осъзнаем, че хората, из-

ползващи груби нападки и негативни послания, имат същите нормални потребности и желания, както всички останали. Лошото е, че те ги изразяват по неприемлив, негативен и гразнещ начин, който околните трудно могат да изтърпят. Затова техниката за преформулиране на негативни послания, умело използвана от медиатора, пречиства говоренето на такива хора от негативизма, като същевременно помага техните нормални претенции и желания да бъдат заявени по приемлив начин.

Най-често използваната и най-естествената фраза, въвеждаща преформулирането, е: „Ти може би искаш да кажеш, че...“. След което изказваме абсолютно същото съдържание, което присъства и в агресивното изказване на участника в конфликта, и то без нищо да променим от съдържанието, без ирония, без упрек, но вече по положителен и приемлив начин. Ако правилно сме използвали техниката, естественият отговор на човека би бил: „Да! Точно това искам да кажа!“.

Работете самостоятелно върху дадените в работния лист примери (Послание 3 и Послание 4 се извличат от групата):

Работен лист:

ПРЕФОРМУЛИРАНЕ НА НЕГАТИВНИ ПОСЛАНИЯ

За изпълнението на тази техника е необходимо, когато чуем негативното послание, да изкажем същото съдържание и същата мотивация, които влага и авторът на посланието, **НО!** по положителен начин и без агресия.

Обикновено преформулирането започва с израза: „Може би искаш да кажеш, че...“. При успешно преформулиране най-вероятно човекът срещу нас ще ни отговори: „Да, точно това искам да кажа“.

Послание 1: Не ме занимавай с глупости! Заради твоите прищевки си готов да зарежеш питомното и да гониш дивото!

Преформулиране: Може би ти искаш да кажеш, че предпочиташ в тази ситуация да не поемаме рискове и да заложим на сигурното.

Послание 2: Много си ограничен! Нищо ново не можеш да измислиш. Предлагаш само банални решения.

Преформулиране: Може би ти искаш да кажеш, че.....
.....
.....

Послание 3:

Преформулиране: Може би ти искаш да кажеш, че.....
.....
.....

Послание 4:

Преформулиране: Може би ти искаш да кажеш, че.....
.....
.....

Анализ на резултата:

Учителят насочва вниманието върху това, доколко преформулираните послания наистина предполагат отговора: „Да, точно това искам да кажа“. При използването на тази техника няма място за лично мнение и субективни разсъждения. Правилното преформулиране може да бъде само едно: това, с което човекът, изказал негативното послание, ще се съгласи. Така медиаторът омитворява поведението на хората, на които помага за мирно уреждане на конфликта.

Дейност 7: Образът на добрия медиатор

Време: 40 минути

Цел: Да идентифицират участниците ключовите компетентности, необходими за адекватна и ефективна намеса на медиатора.

Материали: постери, маркери

Инструкция:

- участниците се разделят в малки групи от по 5 – 6 човека;

- задачата в малките групи е да нарисуват своята представа за добрия медиатор, като използват различни символи, чрез които да обозначат важните качества и компетентности (например: символ сърце – сърдечен, добронамерен, подкрепящ);

- всяка група представя своята рисунка и обосновава решението си за символите в нея.

Анализ на резултата:

Учителят обобщава какви компетентности е нужно да овладее добрият медиатор, както и изяснява ролите, в които влиза медиаторът в процеса на медиация.

Дейност 8: Да се обърнем към медиатор

Време: 90 минути

Цел: Да се запознаят участниците с етапите на медиация и да придобият умения за приложението им в конкретна ситуация от училищния живот.

Материали: работен лист, разработен казус

Инструкция:

- Обучителят презентира пред участниците основните етапи от процеса на медиация.

Работен лист: Етапи на процеса на медиация

Етап 1: Въведение – поздрав, защо сме се събрали, изясняване на процедурата, към какви правила ще се придържаме;

Етап 2: Изясняване на спорния въпрос – дава се гумата на двете страни поотделно да изкажат своята гледна точка, медиаторът преформулира негативни послания, не допуска обидни квалификации. Изясняване на интересите, които стоят зад заявените позиции, като медиаторът насърчава страните да разберат своите интереси и да ги заявят.

Етап 3: Създаване на решения – на този етап имаме съвместно творчество, водено от медиатора. Страните работят заедно, взаимно се допълват, така че създадените решения да представляват съчетаване на интересите на всяка една от тях. Работи се по формулата „печеля-печелиш“. Тези решения могат да се търсят и с импровизирана мозъчна атака: „А сега давайме колкото може повече предложения, които ще доведат до удовлетворяване на интересите на двете страни!“;

Етап 4: Договорености – на този етап договаряме всички детайли по привеждането на решенията в действие. Договореностите могат да се запишат в писмен вид: кой, какво, кога. Писменото споразумение трябва да бъде КИПРО, което означава: Конкретно, Изпълнимо, Постижимо, Реалистично и Определено във времето;

- Обучителят предлага на групата конкретен казус, който да бъде решен с медиация.

Работен лист: КАЗУС за медиация

Наближава Коледа. По магазини, книжарници, щандове се продават различни средства за илюминации. Благой е ученик от осми клас. Той всеки ден отделя от джобните си пари и си купува

пиратки. Отначало ги гърми на улицата с приятели от квартала, а вчера е започнал и в двора на училището.

Точно когато се забавлява за пореден път, го вижда Мая от десети клас и му прави забележка със сериозен тон. Благой нищо не казва, но се ядосва и решава да си отмъсти. На другия ден издебва Мая точно когато минава под прозореца на класната му стая, и хвърля едновременно две пиратки, за да я изплаши. След което бързо се скрива. Отдолу се чува вик. Едната от пиратките е паднала в качулката на момичето. Прогорила е якето, оставила е следи и върху блузата ѝ.

Мая се досеща кой е хвърлил пиратката и се оплаква на приятеля си. След ден Благой започва да получава заплахи в профила си във Фейсбук. Той е много притеснен. Дори започва да се страхува да ходи сам на училище. Споделя с училищния психолог какво се е случило. Той кани Благой и Мая на среща в кабинета си и влиза в ролята на медиатор.

- Учителят разделя групата на четири малки групи – толкова, колкото са етапите в процеса на медиация.

- Задачата на всяка малка група е да демонстрира пред останалите чрез ролево разыгрване как протича съответният етап на медиация;

- Малките групи се подготвят с помощта на учителя. От всяка малка група се избират по трима представители за ролите – за двете страни в конфликта и за медиатора;

- Последователно представителите от всяка малка група разыгрват какво се случва във всеки един от етапите на медиацията. След всеки етап учителят прави коментар на разыгрването – кое действие или реплика действително отразява елементите на медиацията, какво е важно да се подобри, какво трябва да се коригира.

Анализ на резултата:

Участниците практически работят по казус като медиатори и така разбират етапите, през които преминава процесът на медиация, както и трудностите при воденето на медиация.

ТЕМА № 8

РОЛЯ НА УЧИТЕЛЯ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПОЗИТИВЕН КЛИМАТ В КЛАСА

Автор: Юлия Попова

Ключови думи: социален живот, взаимоотношения, йерархично управление, демократично управление на класа, група, групова сплотеност, групови норми, лидерство на учителя, групова кохезия, групово развитие

Цели:

- Да се развият знания и умения при обучаемите за изграждане на класа като загрижена и помагаща общност;
- Да се усвоят демократични методи за ръководене на класа;
- Да се осмисли ролята на лидера за изграждане на доверие в класа;
- Да се повишат уменията на обучаемите за провеждане на упражнения за учене чрез преживяване.

Въведение:

Учителите и особено класните ръководители са натоварени със сериозни обществени и родителски очаквания относно работата им с децата и класовете. Добрите взаимоотношения между учениците и сплотеността на класа са една от приоритетните задачи на класния ръководител. За да успее в това начинание, учителят се нуждае не само от добри намерения, любов към децата и уважение към тях. Необходими са знания и умения за груповите процеси и лидерската роля на учителя в класа. От тази негова компетентност зависи доколко успешно ще изпълнява ролята си на учител и доколко удовлетворен ще бъде от своята работа. Много млади, компетентни в своята предметна област учители, напускат учителската професия заради огромните трудности, които срещат в овладяването на дисциплината в класовете. На практика те се провалят в лидерската роля поради липса на социалнопсихологически познания за групата и социалните влияния в нея. Немалък брой по-опитни учители се чувстват изтощени и претоварени от

учителстването заради прекалената отговорност и задължения, които поемат, и липсата на баланс между нематериалните награди в работата и психологическата цена, която плащат за нея.

Теоретична рамка:

Паралелките в училище са онзи социален микрокосмос, където детето формира своите нагласи и ценности към социалния живот в обществото. Подробно на семейството, всяка ученическа група (клас) се нуждае от внимателното и компетентно ръководство на учителите, което да осигурява почвата за позитивен *социалнопсихологически климат*, в който децата се чувстват приети и уважавани. Целта на тази разработка е да се представи за *груповия процес* в класа и да изясни накратко основните понятия, свързани с него. Идеята е да се даде теоретична рамка на учителя, която да подпомогне осмислянето и интерпретирането на многообразието и сложни социални явления в класа. В разработката има ясно разграничение между авторитарните форми на управление на класа и демократичните. Има няколко основни принципа, които се доказват чрез теории и изследвания в целия текст:

- **Качеството на взаимоотношенията** между учителя и учениците, както и между съучениците, е ключов компонент от обучението в клас и не може да бъде омаловажавано и свеждано само до неформалните контакти;
- Създаването на **безопасна и сигурна среда** в класната стая подпомага ученето в най-съществената му част – любознателност, интерес, мотивация за успех;
- Развитието на **култура на мира и съжителството в класа** е благоприятна почва за утвърждаване на ценности, които се противопоставят и активно ограничават агресията и насилието;
- Развитието на доверие между учителя и

учениците е процес на *спечелване на доверие*, който започва от първата среща между тях и оказва съществено влияние върху по-нататъшната атмосфера в класа;

- **Иерархичното управление на класа** въз основа само на легитимната власт, която произтича от ролята на учителя, развива групата в най-малка степен и произвежда вътрешни напрежения и скрити конфликти, които могат да мотивират агресивни прояви и тормоз между връстници;

- **Демократичните методи на ръководене** на класа са насочени към стимулиране и подпомагане на откритата комуникация и дискусии в класа; споделяне на властта с учениците; осигуряване на условия за взаимодействие и взаимна зависимост в учебната работа; помагане на учениците в разбирането на техните групови норми и противопоставяне на нормите, ограничаващи свободното и равноправно участие на всеки в дейностите на класа; съобразяване на лидерските стратегии и тактики с фазите на груповото развитие.

Важно! Взаимоотношенията между учителя и учениците, както и между съучениците, е ключов компонент от обучението в клас. Добре е то да не бъде свеждано само до неформалните контакти.

От прагматична гледна точка, преди да отговорим на въпросите: „Как да постъпим в дадена проблемна ситуация?“, е важно да сме си отговорили правилно на следните въпроси: „Какво виждам в ситуацията?“ – наблюдение и описание на фактите, без оценки и пристрастия; „Как интерпретирам събитията?“, „Какви решения на проблема са възможни?“ и „По какви начини, с какви средства ще ги реализирам?“.

Обяснителни модели за групата и процесите в нея

Ученическият клас и групата

Първият въпрос, който би трябвало да си зададем, преди да приложим към училищната практика теоретични обяснителни модели от социалната психология на групите, е дали можем да определим класа като група,

или не. Тук основната разграничителна линия е между случайната колекция от хора, които се наричат още агрегати, и групата. Агрегатите са хора, които споделят общо пространство (публика в кино, опашка в магазин) или имат сходни характеристики (ученици, учители, родители, гражданство, етнос, религия и т.н.).

Групата се отличава от случайната колекция от хора. Няма еднозначна дефиниция за група. Едни теоретици подчертават важноста на комуникацията между хората, други изтъкват взаимната зависимост между членовете, за трети от съществено значение е споделяната цел. Една кратка дефиниция определя групата като *двама или повече индивиди, които си влияят чрез социалните си взаимодействия*. Тези взаимодействия са между членовете и към групата като цяло, Донелсон, 2010 [11].

Ученическият клас не е непременно група.

Някои класове са колекция от отделни членове, а други могат да се определят като група. Например един фронтално обучаван клас, в който учениците просто са събрани в обща стая; обучават се като изпълняват „като един“ инструкциите на учителя; цялата комуникация преминава през учителя и взаимодействията и разговорите между тях са оставени на междучасието, не може да се определи като група. Друг клас, където се използват форми на групова работа (кооперативна групова работа, интерактивни методи), които насърчават взаимодействията и комуникацията на учениците в час, можем да определим с повече основания като група.

Учениците в класната стая се отнасят помежду си едновременно **формално** и **неформално**. Техните неформални отношения на приятелство и социални влияния могат да имат решаващо влияние върху начина, по който се изпълняват формалните изисквания към ролята на ученика в класа. Неформалните отношения във връстниковите групи могат да бъдат изпълнени с емоции и въвлеченост и да създават паралелен „скрит свят“ на взаимоотношения в класа. Когато този свят е недостъпен за учителите, не може да се влияе върху качеството на тези неформални

отношения, които могат да бъдат или заплашващи и обезсилващи себеуважението на индивидите, или подкрепящи и усилващи развитието му.

Влияние на взаимната зависимост за пораждаване на групова сплотеност

Известните социални експерименти на Музафер Шериф, проведени в естествените условия на скаутски лагер, проучват този въпрос. Участници в експеримента са 2 групи по 12 момчета, случайно разпределени в тях, с имена „Червените дяволи“ и „Булдоците“. Експериментът се провежда в 4 стъпки:

1. Създаване на условия на взаимна зависимост чрез изпълнение на общи задачи във всяка група по отделно. Например децата трябва да работят заедно да изработят трамплин за скокове към плувния си басейн, да приготвят храна за своята група, да построят въжен мост и т.н. В тези дейности членовете на групата са силно зависими един от друг. В резултат се развива силна сплотеност сред членовете във всяка група.

2. Умишлено разпадане на конфликт между двете групи. Организиран се състезателни игри между двете групи (футбол, бейзбол и теглене на въже), като на отбора победител се присъждат награди. Това довежда до известна враждебност и лошо чувство по време на игрите. След това групите се въвлечат в ситуации, специално планирани да създават конфликт. В една от ситуацията се организира лагерно празненство. Експериментаторите подготвят нещата така, че „Червените дяволи“ да могат да пристигнат много по-рано от „Булдоците“. Подготвени са два напълно различни вида закуски – половината от храната е прясна, привлекателна и апетитна, а другата половина – скашкана, неапетитна и отблъскваща. Момчетата, пристигнали по-рано, прибират по-голяма част от съблазнителните закуски и оставят неапетитните и развалени храна на противниците си. Когато членовете на „Булдоците“ пристигат и виждат как са измамени, раздразнението им е толкова силно, че започват да наричат другата група

с най-различни обидни имена. „Червените дяволи“ са възмутени и отвръщат със същото. Словесните обиди прерастват в замерване с храна и за много кратък срок се разгаря истинска схватка.

3. Опити за намаляване на враждебността между двете групи. Първо се прекратяват игрите със състезателен характер и се организират редица групески контакти между групите – например гледане на филми и др. Оказва се, че след като се е породила неприязън, простото отстраняване на съперничеството не може да заличи враждебността. Тя дори продължава да се засилва, когато двете групи са заедно.

4. Намаляване на враждебността. Двете групи деца се поставят в ситуации, в които те са зависими едни от други и трябва да си сътрудничат, за да постигнат поставената им цел. Например изследователите инсценират аварийна ситуация, като повреждат водоснабдителната система. Аварията е могла да бъде отстранена само с незабавното сътрудничество на всички деца. В друга ситуация се появява повреда в камиона, с който деца от лагера са на екскурзия. За да може камионът да потегли, е било необходимо да се избути нагоре по стръмен хълм. Това може да стане само ако всички деца бутат заедно камиона, независимо от коя група са. В резултат се постига намаляване на враждебните чувства и отрицателните стереотипи. Момчетата от двете групи започват да се сприятеляват, да се разбират по-добре и спонтанно да си помагат.

Важно! Изводите на експеримента са, че ключовият фактор за развитие на групова сплотеност е взаимната зависимост – ситуация, в която индивидите се нуждаят един от друг, за да постигнат целта си.

За съжаление, този вид ситуация не е типичен за повечето училища. Децата в класната стая обикновено учат паралелно, без да си сътрудничат, а вместо това се състезават помежду си за уважението и вниманието на учителя. Атмосферата на съперничество е неблагоприятна за

развитието на положителни връзки в групата и подклажда враждебността.

Друга теория за интеракцията в групата – Шутц (1958), подчертава ролята на *междulichностните потребности* на индивидите и принципите, ръководещи взаимодействието им. Според автора ключовите междulichностни потребности са тези от *включеност, контрол и привързаност*. В групата е важно доколко тези потребности са изразени и доколко индивидите очакват те да бъдат удовлетворени. Класовете имат проблеми с включеността, когато липсват поведението, намаляващи дистанцията между учениците. Проблемите с контрола са свързани с наличието на съперничество или апатия към упражняването на влияние. Проблеми с привързаността има, ако твърде малко любов и топлина се изразяват между съучениците.

Емпирични изследвания на Калонико, Калонико, 1972 [9], показват, че колкото по-често взаимодействат учениците помежду си, толкова по-силни са чувствата им на приятелство един към друг.

Важно! Главните изводи от тези изследвания за практиката са, че учителите трябва да окуражават, вместо да забраняват взаимодействията на учениците в час.

Учител, който конструктивно използва неочакваните разговори и размяната на идеи между учениците, може да осъществи повече образователни задачи от този, който поставя правила, третиращи взаимодействието като шум. Последният губи твърде много време и енергия, за да накара учениците да се въздържат да говорят помежду си. Учителят може да използва методите за кооперативно учене, които развиват сътрудничеството и учат учениците на екипна работа.

Групови норми, регулиращи взаимодействията

Нормите представляват споделени очаквания и нагласи относно мисли, чувства и поведението в групата. Важно е да се

подчертае, че нормите действат на ниво група, а не са само вътрешен психологически процес. Когато една норма съществува, това означава, че повечето участници в групата знаят, че техните лични нагласи се поддържат също и от другите и че другите очакват от тях да имат подобни нагласи и поведение.

Нормите постепенно изплуват и се оформят в процеса на взаимодействията в групата, като достигат определен стандарт, който регулира поведението на отделните членове. Без подобни „пътенказатели“ за индивидите, груповите процеси могат да бъдат объркващи и хаотични. Възникването на груповите норми може да става чрез обсъждане и разискване, но често се случва като постепенно присъединяване към действията на преобладаващата част от членовете на групата.

Лидерство на учителя

Съвременните схващания за лидерството го определят повече като междulichностен процес, отколкото като качество на личността. То се определя като „водене“, а не като „водач“. Лидерството не е силата да принудиш другите, вродена черта или мистериозни способности. Лидерството е процес, чрез който индивидът води другите в тяхното съвместно преследване на целите, често чрез организиране, насочване, координиране, подкрепа и мотивиране на техните усилия, Донелсон, 2010, [11]. Теоретичните изследвания повдигат въпроси, свързани с авторитета на учителя. Много учители си мислят, че авторитетът на учителя се поддържа от външни, обществени и институционални фактори. Без да се отрича влиянието на обществото, е важно да се подчертае, че авторитетът или властта на учителя произтичат пряко от неговите взаимодействия с ученическата група. *Доколкото учениците предоставят доброволно власт на учителя и му гласуват доверие да ги води по пътя на познанието и развитието, доколко голям ще бъде неговия авторитет.*

Теорията на Френч и Рейвън, 1959 [13], за основанията на властта може успешно

да се приложи за анализ на лидерската роля на учителя в клас. Според тази теория има няколко категории власт, които се базират на различни видове влияние:

- експертна власт – влияние, основаващо се върху убеждението, че даден човек притежава превъзхождащи умения и способности;
- референтна власт – влияние, което се основава на идентификацията, привличането и уважението към даден човек;
- легитимна власт – произтича от законното право да изискваш подчинение от другите;
- награждаваща власт – степенята, в която човекът се възприема като способен да дава награди;
- принудителна власт – степенята, в която човекът се възприема като способен да наказва другите;
- информационна власт – влияние, основаващо се на потенциалната употреба на информационни източници, включително рационални аргументи, убеждаване и фактически данни

В класната стая се наблюдават всичките форми на власт. От дължността на учителите произтичат три вида власт: легитимна, принудителна и награждаваща. Изследванията показват, че тези 3 основания за власт са най-малко ефективни от всички за упражняване на междуличностно влияние.

Важно! Няколко изследвания подкрепят хипотезата, че успешно влияещият учител развива референтна или експертна власт над учениците си. Той не подкрепя йерархичния модел на властта, а демократичния, при който мнението на учениците може да влияе върху вземането на редица решения в класната стая.

Споделянето на властта с учениците е един от най-трудните въпроси за учителите. Тези учители, които искрено се интересуват от подобряване на нездравословната междуличностна динамика в своите класове, често са резервирани към идеята да предоставят легитимна власт на

учениците от страх, че ще изгубят контрол напълно. Тези учители неправилно възприемат, че споделянето на властта с учениците е абдикиране от техния авторитет и отговорност. Споделянето на лидерство е разпространяване на влиянието на учениците, така че те да се учат как да контролират собственото си поведение и как да постигат съгласие при вземане на групови решения.

Групова сплотеност (кохезия)

Груповата кохезия може да се определи като силата на връзките, които обединяват членовете на групата. Кохезията се поражда и от координираните усилия на индивидите за изпълнение на обща задача, както и от позитивния емоционален тон в групата или т.нар *групов дух*.

Ученическият клас, който има групова кохезия, се състои от ученици, които са активно въввлечени в групата, грижа ги е един за друг и си помагат.

Признаците за определяне на кохезията в класа могат да бъдат много явни и лесни за наблюдение, както и скрити, и заблуждаващи. Видимите признаци за групова сплотеност са ходенето в група в междучасията, използването на „ние“ по-често от „аз“, активно включване на учениците по време на дискусии в малки групи. Заблуждаващите признаци са свързани с поведения на разтакаване, отсъствие от училище и прояви на вандализъм. Всички тези прояви могат да бъдат израз на негативни чувства към училището и в същото време да обединяват класа и в него да има висока сплотеност. Скрити индикатори за ниско ниво на кохезия могат да бъдат разпространено „мечтаене и блуждаене“ в класа по време на час, фрагментация на малки групички, които си общуват предимно извън класа, и малко количество открита комуникация сред учениците.

Кохезията се отнася да всички процеси в групата, които влияят на чувствата за включеност и принадлежност на нейните членове. Тук се отнасят груповите норми, лидерството, приятелските връзки и процесите на комуникация.

Важно! Груповата кохезия може да се определи като силата на връзките, които обединяват членовете на групата

Моделът на Луфт, 1969 [14], за междуличностното поведение описва взаимоотношенията по начин, който помага за разбирането на част от психодинамиката на кохезията. Когнитивната схема „Прозорец на Джохари“ в чест на неговите изобретатели – Джозеф Луфт и Хари Инграм, изобразява модел на личността, който я представя в 4 пространства, които променят размерите и съотношението помежду си.

Основа за разделянето в 4-ри квадранта е осъзнаването на поведението, чувствата и мотивацията. В съответствие с този модел можем да си представим, че всеки човек има:

Сфера на откритост – публична (известното за мен и за другите) – показва откритата и видима област на Аз-а.

Частна сфера – лична информация (известното за мен и неизвестно за другите) – скритата, тайна сфера на личността.

Сляпото петно – онова, което другите научават за мен чрез наблюденията си, но аз не го знам.

Несъзнавано – процеси, недостъпни за съзнанието.

Прозорец на Джохари	Известно за мен	Неизвестно за мен
Известно за другите	1. Откритост Сфера на открито споделяне	2. Сляпо петно
Неизвестно за другите	3. Скритост Сфера на лична информация	4. Несъзнавано

Луфт вярва, че продуктивните работни взаимоотношения с другите могат да се улеснят от нарастването на квадрант I спрямо другите квадранти. Това означава, че когато членовете на групата взаимодействат по-открито, те намаляват своите „слепи петна“ и разкриват по-лична информация за себе си. Нарастването на комуникацията сред учениците развива откритостта в общуването и повишава спонтанността между тях. Те биха разкрили повече от мислите си и биха се страхували по-малко от даване и получаване на обратна връзка. Класовете стават по-сплотени и силни като групи, когато учениците говорят по-открито за това, което често е скрито от публични дискусии.

Кохезивни класове могат да се създават от учителите чрез откритата дискусия върху очакванията, чрез разпределяне на лидерството, чрез развитие на приятелски групи и чрез честна употреба на двупосочна комуникация.

Групово развитие – теория на Брус Тъкман, 1965 [24]

Като живи системи групите еволюират и се изменят във времето. Повечето изследователи и практики в областта на груповата динамика отбелязват, че в своето развитие групите се променят, като преминават през определени етапи. Има множество модели, които описват етапите в развитието на групата. Много популярен и лесно приложим в практическата работа е класическият модел на **Брус Тъкман**. Според него груповият процес протича в няколко отчетливи фази и като преминава през тях, групата достига своята максимална зрелост и ефективност.

Фаза №1 – формиране

Това е началният период на запознаване на учениците и първите им срещи с другите съученици и учителите. Задачите на групово развитие, които трябва да се разрешат, са включването в групата и придобиване на членство в нея. Тревогите и притесненията на учениците са повече и са свързани със

страха от отхвърляне и представяне в недобра светлина. Първите седмици в новия клас е критичното време, в което всеки търси своето място в групата. Това е периодът на създаване на първи впечатления за другите и възникване на перцептивните норми в групата. Някои ученици изграждат идеализиран имидж за себе си. Всеки е склонен повече да проучва и наблюдава другите, отколкото да се разкрива, особено в общуването. Темите на разговорите са безобидни и леки.

Учителят, по силата на своята традиционна позиция на авторитет, има голяма власт за определяне на общата насока за развитие на групата в бъдеще. Той/тя определя условията за пораждаване на формални, нелични, рутинни взаимоотношения или за вълнуващи и стимулиращи човешки взаимоотношения в клас. Именно през този период учениците следят поведението на учителя и решават дали неговите инструкции си струва да бъдат следвани, или ще бъдат игнорирани и активно отхвърляни. Ключова задача на учителя във фазата на групово формиране е да поеме инициативата да помогне на учениците от класа да развият и затвърдят чувства на принадлежност и членство в групата.

Фаза №2 – бягство или борба

След съвместното пребиваване и учебната дейност в една класна стая за определен период от време (няколко седмици), учениците са натрупали достатъчно наблюдения и взаимодействия, за да се почувстват в една по-позната и предсказуема социална среда. В този етап започват да се проявяват по-открити реакции на съвместното учене в час (форма на взаимна зависимост). Те дават началото на два вида „битки за власт“:

- Тестване границите на учителската власт – реакции на зависимост или противопоставяне (контразависимост);
- Създаване на обществена йерархия в класа – реакции на доминантност и автономност.

Традиционно от учителя се очаква да сгръжи цялата власт над учениците. Тази стратегия може да доведе до

един тих, подреден и подчинен клас. Под повърхността на „овладяната дисциплина“ остават да съществуват междуличностните конфликти и напрежения. Контролиращият учител губи шанса да развие истински отношения с учениците си и да ги научи да разрешават конфликтите си. Моделът на легитимното налагане на принудителна власт често подкрепя силови подходи на взаимодействие сред учениците като доминирането, агресията и тормоза.

В случай че от самото начало учителят е използвал демократичен стил на лидерство и е окуражавал сближаването, откритото говорене и споделянето на властта с учениците – във втора фаза ще има предпоставки за публични дискусии по спорните въпроси, движение по посока на кооперативна групово работа и вземане на решения. Такива класове са по-шумни и с повече емоционални реакции, защото всеки ученик се чувства свободен да изрази мнението, често без да успее да чуе мненията на другите.

Различията с другите се приемат с негодование и възмущение и съществува стремеж те да бъдат „поправени“, променени, съветвани. Ответната реакция на другите е отхвърляне и това поражда остри конфликти. Липсва изслушване, учениците „се надговарят“, като се стремят да наложат своето мнение и да контролират ситуацията. На групово ниво през тази фаза се изследват **груповите норми**, свързани с това, **как „да бъда себе си в групата“**.

Един от основните проблеми на този етап е хаосът в групите и липсата на умения за комуникация в група. Подходящи са процедури, които утвърждават правото на всеки ученик да изразява мненията си и правото на всеки да бъде чул в групата. От съществено значение е и конструктивното разрешаване на конфликтите, и развитието на умения за постигане на съгласие при вземане на решения в група.

Фаза 3 – Нормиране

Преминали през „бурята“ на конфликтите и борбата за надмощие,

членовете на групата едва сега започват да се разбират по-добре един друг и да зачитат опита и уменията си. Това се случва, когато конфликтите са били разрешавани конструктивно и са утвърдени процедури на изслушване и вземане на групови решения с консенсус на предишния етап.

Груповата атмосфера започва да се усеща по различен начин – темпът на речта се забавя, участниците се изразяват по-меко, изслушват се внимателно и съчувствено. Израженията на лицата омекват, някои споделят, че се чувстват истински изслушани. Все по-голям брой членове слушат другите, за да ги разберат, и променят възгледите си под чуждо влияние. Нараства взаимното разбиране и емпатия и участниците започват да преживяват чувство на принадлежност към групата. Груповите норми изкрystalлизират и започват да влияят върху отделните членове.

Фаза 4 – Ефективна работа

Тази фаза на функциониране и развитие на групата често се описва като етап на продуктивна взаимозависимост и гъвкавост. Оpoznали своите различия и граници в общуването, членовете на групата са в състояние да разменят идеи, да интегрират своите умения и труд с тези на другите, да споделят лидерската роля, да вземат групови решения с консенсус. Това означава, че членовете могат да работят самостоятелно и във всякакви малки групи, и като цяла група. Чувствата се фокусират върху удоволствието да си тук и сега. Рефлексивна, медитативна тишина съществува съвместно с игриви и доставящи удоволствие взаимодействия с другите.

Практически насоки за развитие на доверие в клас

Целта на тази разработка е да подпомогне както теоретично, така и в практически план, способностите и уменията на учителите да разбират **груповия процес** и неговите фази, за да подкрепят демократичното развитие на класа до формирането на зарежена и помагаща общност. Тук е важно да се

отбележат няколко основни принципа:

Груповата работа с класа трябва да се фокусира върху реалните случки и преживявания на учениците в училище, а не да бъде чисто образователна. Нейната цел е да подпомогне разбирането на междуличностните процеси в групата от страна на всеки неин член, да развие умения за открита комуникация и обратна връзка и умения за конструктивно разрешаване на конфликти.

Авторството върху груповата работа да бъде на учениците, а не на учителя. Той/тя подпомага, улеснява, в началото води процеса на груповите обсъждания, но постепенно се отдръпва от инициативата да предлага теми и проблеми за дискусия, за да даде възможност на учениците да мислят, да си поставят цели и да поемат отговорност.

Груповата работа с класа има характер на превенция или интервенция, които се основават на предварително наблюдение и известно проучване (може с помощта на училищен психолог или педагогически съветник) на груповата кохезия, лидерството, груповите норми и фазите на развитие, за да се оцени реалната ситуация на живота в класа и във връзка с това да се избере подходящо въздействие. Защото, само когато груповата работа е свързана с важни за учениците въпроси на техните взаимоотношения, групови задачи, учебна работа и т.н., те ще се включат мотивирано и ще възприемат случващото се като истинско, а не като формално обучение.

Съобразяване с **фазите на групово развитие**. Необходимите съставки за развитие на доверие и позитивен климат в клас включват умения и способности на членовете да разрешават проблеми, характерни за различните фази на развитие. Затова тук ще бъдат предложени упражнения, игри и процедури, които могат да се приложат в отделните фази.

Ще бъдат използвани два вида техники:

Упражненията (или симулации) са дейности, подобни на игри, създадени да възпроизведат групови процеси, които участниците могат лесно да разберат, защото са ги преживели *тук и сега*. Целта на всяко упражнение е да подчертае

определен аспект на груповия процес и да даде възможност на участниците да научат предимствата и недостатъците на специфични форми на групово поведение. Никое упражнение не би могло да обхване сложността на груповата реалност в нейната пълнота. Всяко упражнение има

своя цел и определено съдържание.

Процедурите се отнасят до груповите дейности. Те нямат свое учебно съдържание, а дават начини и техники за по-ефективно вземане на решение, разрешаване на проблеми и т.н., т.е. това са инструменти за по-ефективна групова работа.

Библиография

1. Арънсън, Е., (1984) Човекът- социално животно, Наука и изкуство, София
2. Гордон, Т. ,(2013) Трениране на успешни учители, ИК Колибри
3. Йеспер Юл., (2011) Твоето компетентно дете, Жанет 45
4. Кон, А., (2011) Мисът за дисциплината, Изток – Запад, София
5. Славин, Р. ,(2004) Педагогическа психология, Наука и изкуство, София
6. Avolio, B. J., E. E. Locke, (2002) Contrasting different philosophies of leader motivation: Altruism versus egoism. Leadership Quarterly,
7. Boward, E. (1956) Interaction and Attraction to the Group, Human Relations
8. Burns, J. M. (2003) Transforming leadership: The pursuit of happiness. New York: Atlantic Monthly Press.
9. Calonico, J., В Calonico., (1972), “Classroom Interaction: A Sociological Approach.”
10. Holt R. Winston, E. A. Shils, M. Janowitz, Journal of Educational Research 66, no. 4 Schutz, W. FIRO(1958).: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York:
11. Donelson R. Forsyth, (2010) Group Dynamics, Fifth Edition Wadsworth, Cengage Learning
12. Festinger, L., J. Thibaut, (1951). Interpersonal communication in small groups. Journal of Abnormal and Social Psychology,
13. French, J. R. P., Jr., B. Raven, (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), Studies in social power. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
14. Luft, J. (1984) Groups process: An introduction to group dynamics (3rd ed.). Palo Alto, CA
15. Hollander, E. P. (2006). Influence processes in leadership–followership: Inclusion and the idiosyncrasy credit model. In D. A. Hantula (Ed.), Advances in social & organizational psychology
16. Schmuck Richard A., Patricia A. Schmuck, (1976) Group Processes in the Classroom, Second Edition
17. Schmuck, R. A.; P. Runkel.; S. Saturen.; R. Martell.; B. Derr, (1972) Handbook of Organization Development in Schools. Palo Alto, Calif. National Press Books
18. Schmuck, R. A., P. A. Schmuck, (1974) A Humanistic Psychology of Education: Making the School Everybody’s House. Palo Alto, Calif.: National Press Books
19. Sherif, M. (1936). The psychology of social norms. New York:

- Harper & Row.
20. Sherif, M. (1966). In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation. Boston: Houghton Mifflin.
 21. Sherif, M., O. J. Harvey, , B. J. White, , W. R. Hood, , C. W. Sherif, (1961). Intergroup conflict and cooperation. The Robbers Cave Experiment. Norman, OK: Institute of Group Relations
 22. Sherif, M., C. W. Sherif, (1953). Groups in harmony and tension. New York: Harper & Row.
 23. Sherif, M., C. W. Sherif, (1956). An outline of social psychology (rev. ed.). New York: Harper & Row.
 24. Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin,

Електронни адреси:

25. <http://www.wilderdom.com/Group.html> [посетен на 29.10.2013]
26. <http://human-nature.com/hraj/home.html> [посетен на 29.10.2013]
27. <http://canadaonline.about.com/> [посетен на 29.10.2013]
28. <http://www.wilderdom.com/games/> [посетен на 29.10.2013]
29. <http://canadaonline.about.com/> [посетен на 29.10.2013]
30. <http://www.mindtools.com/index.html> [посетен на 29.10.2013]
31. <http://www.movingbeyondicebreakers.org/toc/> [посетен на 29.10.2013]
32. <http://www.princeton.edu/~oa/manual/sect9.html> [посетен на 29.10.2013]
33. <http://www.lucifereffect.com/> [посетен на 29.10.2013]
34. <http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx> [посетен на 29.10.2013]
35. <http://www.wilderdom.com/Group.html> (посл. влизане на 28.10.2013)
36. <http://human-nature.com/hraj/home.html> (посл. влизане на 28.10.2013)
37. <http://canadaonline.about.com/> (посл. влизане на 28.10.2013)
38. <http://www.wilderdom.com/games/http/> (посл. влизане на 28.10.2013)
39. <http://www.mindtools.com/index.html> (посл. влизане на 28.10.2013)
40. <http://www.princeton.edu/~oa/manual/sect9.html> (посл. влизане на 28.10.2013)
41. <http://www.lucifereffect.com/> (посл. влизане на 28.10.2013)
42. <http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx> (посл. влизане на 28.10.2013)

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Интерактивни занятия , подходящи за час на класа

Работа на класните ръководители за изграждане на групови норми срещу тормоза

Тема: Как да „отворим“ темата за тормоза в нашия клас?

Цел: Да се изработят групови норми срещу насилюето, които да се подкрепят от мнозинството в класа.

Важно! Темата за тормоза между

върстници е табу за публични дискусии, особено ако в класа има тормоз. Директното ѝ назоваване и обсъждане поражда съпротиви сред учениците поради засрамването, унижението, гнева и обидата, които изпитват въвличените в тези инциденти, а и свидетелите. Затова се препоръчва (К. Ригби) провеждането на една относително обективна дискусия върху тормоза като социален проблем в контекста на други социални проблеми. Чрез тази дискусия се събират неутрално голям брой мнения, без обвинения и атакуване на определени гледни точки. Подходящо формулирани въпроси:

- Защо се случва тормозът между върстници?
- Как се отразява тормозът на хората?
- Какво извършват тези, които тормозят другите?
- Какво могат да направят децата, които са обект на тормоз?
- Как може да бъде спрян тормозът?

От различните споделени мнения класният може да подкрепи позитивните и конструктивни предложения и да води дискусията към градивен финал, ако това е възможно. Към края може да се оформи общо съгласие в класа върху някои предложения или принципи. Въз основа на тези принципи могат да се извлекат предложенията от Дан Олеус правила за противопоставяне на тормоза:

- Ние няма да тормозим другите деца;
- Ние ще се опитваме да помагаме на ученици, които са обект на тормоз;
- Ние няма да оставяме изолирани деца в класа.

Ролята на учителя е да не предлага правила, а да подкрепя идеи на децата от дискусията, които се доближават до горните три категории (Д. Олеус).

Упражнения за нови групи (във фаза формиране)

Тема: Запознаване и намаляване на дистанциите между учениците

Цел: Учениците да се раздвижат както физически, така и емоционално, и да се създаде приятна и непринудена атмосфера.

Загряващи упражнения:

1. Подхвърляне на топка и казване на името
подходящо за група 12 – 15 човека

Цели:

- Участниците си научават имената;
- Участниците се запознават с действена илюстрация за човешкото общуване.

Материали: 3 хартиени топки за група

Инструкции:

- Участниците са застанали прави в кръг. Всеки си казва името последователно.
- Започват да си подмятат един на друг малка хартиена топка, като предварително трябва да кажат името на човека, на когото подават.
- След като са запомнени няколко имена, се добавя втора топка и групата продължава да играе с двете топки.
- След минута – две се въвежда трета топка в играта.
- Правилото на играта е да не се изпуска топката и в същото време да се извиква името на получателя.

При **обсъждането** на упражнението е добре да се подчертае, че тази игра е илюстрация на човешкото общуване в група. То се усложнява, когато има повече взаимодействия (3 топки). За да е успешно общуването, е важно да се обръщаме към човека с името му, да го гледаме и да контактуваме, когато е готов да ни обърне внимание.

2. Идентифициране с цветове

Цели:

- Определяне на собственото емоционално настроение в момента;
- Споделяне на чувства с други участници;
- Очертаване профила на чувствата в групата.

Инструкции:

- Участниците си избират един от цветовете на дъгата, който изразява тяхното емоционално състояние в момента;
- Събират се в групички с други хора, избрали същия цвят, и обменят мисли във връзка с избора си;
- Всяка групичка се представя пред останалите, като обяснява символно посланията на избрания от нея цвят.

3. Сходства и разлики между нас

Цели:

- Взаимно опознаване, като се набляга, че сходствата и различията между хората са еднакво важни.

Инструкции:

- Участниците застават в кръг. Един от тях влиза в центъра и казва някакво свое предпочитание, което предполага, че се споделя от повече хора (Например: „Аз обичам музика.“) Всички, които го споделят, се приближават също към центъра. Следва друг и т.н. Първият тур завършва, когато всеки е споделил.

- Във втория тур влизащият в центъра споделя нещо, което счита за своя черта или особеност от личната си история, която смята за уникална и отличаваща го от всички останали в групата. Всички, които го споделят, се приближават също към центъра. Следва друг и т.н. Вторият тур завършва, когато всеки е споделил.

Упражнения за запознаване

Тези упражнения имат за цел размяна на информация, която да доведе до постепенно опознаване. Те дават възможност да се напредва стъпка по стъпка.

1. История на името

Цел: Сближаване между участниците чрез разкриване на лична информация, свързана с името.

Инструкции:

- Всеки участник разказва пред групата това, което знае за името си – как го е получил, какво означава, дали го харесва, как предпочита да го наричат, дали иска да носи друго име, ако е кръстен на някого – харесва ли този човек и др.

- Попитайте участниците дали са научили нещо ново за себе си и за другите след това упражнение.

- Ако желаят, могат да го споделят.

2. Създаване биография на съученик

Цел: Повишаване взаимодействието между съучениците, за да се подпомогне изграждането на по-голям брой приятелски връзки.

Инструкции:

- Предложете на класа всеки да изготви биография на свой съученик. Целият клас разработва схема за събиране на лични

данни и въпроси за интервю. След това всеки ученик получава задачата си на случаен принцип – лицето, за което ще пише.

- Организирайте провеждане на интервюта, снимки и изготвяне на биографичен портрет на всеки ученик.

- Стимулирайте учениците да създадат брошура или интернет версия на биография и да се запознават останалите съученици в последователни часове на класа с отделните биографии.

Тази практика подпомага процеса на взаимно опознаване.

3. Моите взаимоотношения с важни за мен хора

Цел: Учениците да осъзнаят ролята на приятелите и родителите в техния живот.

Инструкции:

- *индивидуално изследване на моите взаимоотношения*

Помолете учениците да нарисуват върху лист А4 своя социален атом. В центъра на листа рисуват кръгче, в което пишат **Аз**. Около това кръгче рисуват други кръгчета, които са на различни разстояния от централното. В тях са написани имената на хората, които считат за важни в живота си (родители, приятели, роднини и т.н.). Различните разстояния показват степенята на близост между автора на социалния атом и важния за него човек. Рисунките съдържат лична информация и затова не се показват на другите. За гарантиране на поверителността важните хора може да се напишат с инициали.

Предложете на учениците да се вгледат по-детайлно в отношенията си, като попълнят следната таблица:

Таблица:

ЗНАЧИМИТЕ ЗА МЕН ХОРА

Приятелите и значимите за нас хора ни карат да се чувстваме добре по отношение на себе си. Избройте имената на всички значими за вас хора от социалния атом. Може да използвате инициали. Срецу всяко име попълнете съответните графи в таблицата.

Име	Какво казва/прави?	Как се чувствам?	Защо е важен за мен? (качества)
-----	--------------------	------------------	------------------------------------

Форми на социална подкрепа:

Някой, който се смее на моите шеги;
 Някой, който разбира, когато съм тъжен/а;
 Някой, който се грижи за мен, когато съм болен/а;
 Някой, който ме изслушва;
 Някой, който ми помага да науча нещо ново;

Някой, който споделя моите културни ценности и вяра;
 Някой, който прави за мен нещо специално за ядене;
 Някой, който ме обича, независимо от всичко.

Пример:

Име	Какво казва/прави?	Как се чувствам?	Защо е важен за мен? (качества)
1. Майка ми	Грижи се за мен, когато съм болна	Спокойна и ценна	Разбира ме, споделя моите ценности
2. Асен	Играе футбол с мен	Приятно, забавно	Енергичен, добър футболист

За улеснение на участниците към таблицата по-горе е добавен списък с различни форми на социална подкрепа, от които те могат да избират или да се подсеят.

• **Работа в малки групи**

Тема: *Какво ценя във взаимоотношенията си?*

Инструкции:

• Помолете учениците да сформират малки групи по техен избор. В тези групи ще имат възможност да споделят и обобщят кои качества и принципи на взаимоотношенията са ценни за тях. Дайте по един постер и маркер на всяка група.

• Всяка група представя своите постери, които са залепени на стената. Може да се допълват още характеристики от другите групи. Добре е учениците да бъдат питани какво по-точно имат предвид и защо мислят така.

• **Индивидуална работа**

Тема: *Критерии за избор на приятели*

Инструкции:

• Раздайте на всеки ученик по един бял лист А4 и флумастер. Нека нарисуват върху листа едно голямо сърце или друг символ на приятелството. Предложете им да си

помислят върху въпроса:

Какъв човек може да ми стане приятел?

Нека всеки да напише в нарисуваното сърце характеристиките на взаимоотношенията, които харесва и ценя.

• Раздайте на всеки ученик по един бял лист А4 и флумастер. Нека нарисуват върху листа едно голямо сърце или друг символ на приятелството. Предложете им да си помислят върху въпроса:

Какъв човек не може да ми стане приятел?

Нека всеки да напише в нарисуваното сърце характеристики на взаимоотношението, които не може да приеме. След това да задраска сърцето с две големи линии, за да покаже, че тези качества нямат място в неговото/нейното сърце.

Нека учениците разгледат листовите на другите и да ги обсъдят накратко.

Дискусия:

Тема: *От какво зависи да имаме добри приятели? Как разграничаваме здравословните от нездравословните връзки?*

В обобщението е важно да се стигне до извода, че приятелството не е нещо, което притежаваме, а взаимно отношение, в което даваме и получаваме подкрепа, внимание, чувства и т.н. Освен това

взаимоотношенията ни с важните за нас хора са като храна за нашето самочувствие, уважение към себе си и развитие. Обикновено тези хора са родители, братя и сестри, роднини и приятелите. Нездравословните отношения се характеризират с доминиране и манипулиране.

Форми на социално манипулиране и доминиране:

Някой, който се опитва да ме променя;
Някой, който се гържи грубо с мен;
Някой, който се налага за всяко нещо;
Някой, който не ме изслушва;
Някой, който ме използва;
Някой, който не ме разбира;
Някой, който ме лъже;
Някой, който ме предава;
Някой, с когото не мога да разговарям;
Някой, на когото не мога да разчитам.

Процедури за изслушване и говорене в група

Тема: *Как да изслушваме другите?*

Цел:

- Учениците да развият умения за ясно изразяване на своите мисли и чувства;
- Учениците да развият умения да проверяват своето разбиране на чуждите послания;

В една дискусия може да се позволи на всеки да изрази мнение, но не се обръща достатъчно внимание на това, дали казаното е разбрано от другите. Обикновено хората не проверяват как са схванали какво е искал да каже другия, а погрешно приемат, че го знаят. Една процедура, която подпомага по-ясната комуникация, е парафразирането. Това е всеки метод, който показва на говорителя, че вие сте разбрали това, което той е имал предвид.

Въвежда се правилото: „Всеки участник, който взема гумата, първо повтаря със свои думи това, което е разбрал от казаното от преждеговорящия (парафраза), и след това изразява своето мнение“. Това се отнася и за водещия. Преди да се въведе правилото, няколко участници го парафрират, така че за всички да е ясно какво ще се прави. След като се тренира известно време, се намалява използването на правилото само

до случаите, когато някой се е почувствал неразбран. Тогава той може да поиска слушателят му да направи парафразиране на неговото изказване.

Процедури за вземане на решение в група

Тези процедури могат да бъдат приложени при всякакви обсъждания на различни спорни въпроси в класа.

1. Решенията се вземат **от един човек или от малцинство** – когато разрешаването на проблема е по-важно от качеството на решението. То се базира на ограничените ресурси на малък брой хора.

2. **Мнозинството печели** – използва се за решения, които изискват широка подкрепа в приложението си. Подходящ модел, когато не се изисква включването на всеки. (Например: В кой ден да се проведе екскурзия за цялото училище.)

3. **Групов консенсус** – при важни решения, които трябва да се подкрепят от всички. Използват се ресурсите на всички и проблемите се разрешават творчески. Консенсусът се различава от единодушния вот. Той не означава, че всеки е съгласен или дори че решението съответства на първия избор на всеки. *Важното е всеки да е изразил мнението си, да е разбрал мнението на другите и да е в състояние да приеме груповото решение въз основа на логиката или прагматизма.* Участниците, които продължават да имат съмнения или несъгласие с решението, са способни да му дадат шанс за определен период от време, без да го саботират.

Инструкции за групов консенсус

1. Избягвай споренето в защита на собственото си мнение. Представи своята позиция толкова ясно и логично, колкото е възможно. Изслушвай реакциите на другите, обмисляй ги внимателно, преди да отстояваш своето мнение.

2. Не допускай, че някой трябва да спечели и някой трябва да загуби, когато дискусията достигне задънена улица. Вместо това търси друга, по-приемлива алтернатива за всички страни.

3. Не променяй мнението си само за да

избягнеш конфликта и да постигнеш съгласие и хармония. Когато съгласието в групата се получава твърде бързо и лесно, бъди подозрителен/а. Проучи причините и бъди сигурен/а, че всеки е приел решението въз основа на сходни или допълващи се причини. Отстъпвай само пред позиции, които имат обективни и логични основания.

4. Избягвай намаляващи конфликта техники, като вот на мнозинството, усредняване, хвърляне на чоп, пазарене. Когато несъгласните членове най-накрая се съгласят, не се чувствай задължен да им отстъпваш след това по групи въпроси.

5. Различията в мненията са естествени и очаквани. Търси ги и се опитвай да включиш всеки в процеса на вземане на решение. Несъгласията могат да помогнат на груповото решение, защото по-широкият спектър от информация и мнения повишава шанса на групата да намери по-добро решение.

Организиране срещи на класа

На срещите се решават проблеми на учениците с помощта на учителя, които са индивидуални или групови и са важни за всички в класа. Тези срещи се провеждат редовно – 1 път седмично. Целта им е

учениците да се сблъскат с ценностите и мненията на другите, като практикуват мислене и решаване на проблеми в група.

Стъпки на провеждане:

1. Сяда се в кръг
2. Определя се време на срещата (10 – 20 минути за начален етап) и (30 – 45 минути за големите)
3. Приемат се правила
 - учтив тон и подходящ език;
 - не се позволява търсене на грешки, обвинения и критицизъм;
 - учителят не е оценен и осъждащ, тъй като така ще задуши комуникацията и взаимодействието в групата;
 - окуражават се конструктивните предизвикателства по един уважителен начин.

В началото е трудно да се ръководи срещата и да се предотвратят негативните коментари. С времето и практиката срещите стават по-продуктивни и учениците започват да търсят социално приемливи решения на проблема.

Решенията на проблема не обвиняват и не наказват никого. Учениците търсят разрешаване на проблема, а не виновни.

ТЕМА № 9

ПРИНЦИПИ НА ОБЩНОСТНО РАЗВИТИЕ. ФОРМИРАНЕ НА ОБЩНОСТ В УЧИЛИЩЕ

Автор: Юлия Попова

Ключови думи: училищна общност, общоучилищен подход, позитивен психологичен климат, ниво на доверие, комуникативни умения, лидерски стил, училищна политика

Цели:

- Да се повиши информираността и чувствителността на учениците към тормоза в училище;
- Да се включат учениците в дискусии върху агресията и насилието в училище;

- Да се развият умения за създаване и поддържане на правила на класа;
- Да се развият умения на учениците за участие в изготвянето на училищни политики.

Теоретична рамка :

Пионерската програма за превенция на тормоза между връстници, разработена от Олуеус през 1983 г., има една основна идея, която се подкрепя и днес от голям брой изследователи. Тя гласи, че насилието

в училище може да се намали чувствително само ако се приложи т.нар. **общоучилищен подход към проблема**. Този подход изисква обединените усилия на директори, учители, ученици, родители и други обществени групи за изграждането на защитна мрежа в общността срещу агресията и насилническите поведения. Понятието за **училищна общност** се отнася до взаимоотношенията на хората в училище и тяхното качество.

Важно! Посланието на този модел е, че **тормозът се случва в училище, защото му се дава възможност. Следователно от решимостта и отпора на училищната общност зависи неговото редуциране и дискредитиране.**

От какво зависи дали едно училище може да се развие като подкрепяща и загрижена общност?

- Начина на управление и вътрешните организационни процеси;
- Позитивния социалнопсихологически климат;
- Общата училищна политика срещу насилието и агресията.

Организационни процеси в училището
Нивото на доверие и откритост в междучелностните взаимоотношения на колегията. Признаци за развито доверие и откритост са колегиялните обсъждания на проблемите в работата на отделните учители, както и на идеите за промяна. Взаимните посещения на уроци, за да се направят подобрения в груповите процеси или начина на преподаване. Чувството за подкрепа и усещането за собствена значимост на учителите, особено внимание и оказването на помощ към младите учители. Когато отношенията между учителите са конкурентни, в тях преобладава враждебност и отчуждение. Това води до страх и тревожност у преподавателите. В подобна атмосфера не се споделят добри и иновативни идеи, не се развива творческото преподаване и педагозите не могат да се стимулират един друг с нови идеи и практики.

Развитие на комуникативните умения на учителите – благоприятните нагласи към междучелностните отношения могат да мотивират педагозите за развитие, но те не са достатъчни, за да гарантират, че преподавателите ще си помогнат един на друг, за да станат по-добри учители. За тази цел е необходимо те да усвоят комуникативните умения и уменията за конструктивна обратна връзка на едно професионално ниво. Това би могло да стане под формата на тренинг за умения.

Лидерска роля на директора – изследванията показват, че лидерското поведение на директора влияе върху морала на екипа, иновациите и професионалното изпълнение на дейностите. С високата оценка на учителите се ползват директори, които сътрудничат с тях, подкрепят ги и им помагат. Например при проблеми дават конструктивни предложения на педагозите, проявяват интерес към подобряване качеството на образователните програми, признават работата в клас като особено значима, превръщат колегиялните консултации и обсъждания в ценна образователна дейност.

Влиятелна позиция на учителите в училището – в училища, където лидерският стил на директора не е демократичен, а е либерален или авторитарен учителите се дистанцират от важните решения в организацията, стават пасивни и проявяват формално отношение към проблемите на училищно ниво. Когато обаче членовете на колегията са въввлечени в процеса на вземане на решения, те се чувстват по-влиятелни и с по-голямо желание подкрепят решенията. Проучванията в училищата показват, че удовлетвореността на учителите е свързана с тяхната представа за степенята, в която те могат да повлияят върху определени аспекти на вземане на решения в училище. По-голямата им включеност при вземане на решения повишава инициативността на учителите в разработване на нови подходи и колегиялни обсъждания на проблеми и добри практики.

Важно! Сред много значимите предпоставки за формиране на общност в училище

са комуникацията между учителите, лидерската роля на директора и позицията на учителите, с приоритет към възможно най-високо ниво на участие на учителите в процесите на вземане на решения.

Позитивен социалнопсихологически климат в училище

Терминът *психологичен климат* се използва, за да се опише емоционалният тон на взаимоотношенията в групата или организацията. Той се влияе от взаимодействието на голям брой групови и организационни процеси – междуличностни очаквания, лидерство и социални влияния, приятелски отношения и враждебни отношения, групови норми, модели на комуникация, групова кохезия, стадии в развитието на групата и т.н.

Училището с позитивен климат може да се опише като гостоприемно, учениците и учителите в него са мотивирани да се представят в най-добрата си светлина. Подобно обкръжение повишава чувството на свързаност и принадлежност на учениците към училището. Могат да се разгледат няколко ключови сфери за развитие на позитивен психологически климат в училище, Хорне, Орпинас, 2005 [8].

- *Отлично обучение* – добрите умения на учителите да преподават по увлекателен начин, който мотивира учениците да учат, е мощен защитен фактор срещу агресивно поведение в клас. Съществува още една ключова компетентност на учителя, която често отсъства от неговия/нейния репертоар с педагогически умения, а именно – разбирането на груповия процес в ученическата група. Като се добавят и интерактивните умения на учителите, и особено използването на кооперативна групово работна, ще се образува онзи инструментариум за развитие на демократична групово култура, който е водещ в превенцията на насилието.

- *Училищни ценности* – когато се поставят ограничения и забрани за определени поведения (например агресия или тормоз), е много важно да се знае от всички в училище в името на какво се прави това. Необходимо е да бъдат публично оповестени и широко

споделени основни ценности. Например: а) всички деца могат да учат; б) всички хора в училището заслужават уважително отношение и зачитане на достойнството; в) насилието, агресията и тормозът са неприемливи в училището. Тези ценности дават разумна обосновка за създаване на училищни правила и последици. В повечето случаи преподавателите потвърждават и подкрепят подобни ценности, но е важно да ги превърнат в духовна практика, защото само така могат да влияят и на учениците.

- *Осъзнаване на силните страни и проблемите на училището* – формирането на позитивен климат в училище е въвеждането на организационна промяна. Затова е важно да се спечели доверието на учителската колегия и да се получи съгласие за евентуалните нововъведения. Това става, като се започне от анализ на актуалната ситуация – Какви са установените практики?; Какъв положителен или отрицателен опит имат учителите с тях?; Как биха могли конкретно да развият тези установени практики? Важно е този анализ да се подкрепи с широко проучвания и качествени изследвания на всички членове на училищната общност – родители, ученици, учители, директори. В резултат на подобни проучвания могат да се идентифицират специфичните сфери на трудности, да се проблематизират много митове относно тормоза между връстници, да се мотивират всички за предприемане на действия за промяна.

- *Политики и отговорност* – за достигане на позитивен климат е важно да се развие политика, която да го поддържа. Това обаче не може да стане чрез авторитарен процес. Всички членове на училищната общност трябва да участват в процеса на вземане на решения при развитие на политиката. Решенията, свързани с училищната дисциплина, трябва да се основават на споделените ценности в общността и да насърчават отговорността, вместо слепото подчинение. В модела *подчинение* на учениците се налагат правила, които те спазват, за да избегнат наказания. Така децата се научават да избягват „наказващите“ учители или да нарушават правилата, без да бъдат хванати.

Обратно, целта на модела *отговорност* е да се помогне на учениците да поемат отговорност за своите избори. Когато те вземат погрешни решения, учителите им помагат да си направят изводи от резултатите и да поправят нанесените щети. В този модел акцентът е върху поправянето на моралните и материалните щети и интегрирането на нарушителя към своите съученици и училището, и разрешаване на проблема, вместо „получаване на заслуженото“.

• *Загриженост и уважение* – преподавателите, които редовно демонстрират уважение, загриженост и позитивно отношение към учениците ще създадат обкръжение, където учениците се държат по подходящ начин, отговаряйки със същото отношение. Специфични стратегии, които могат да помогнат за създаване на подобно обкръжение, са:

• Планиране на дейности, които повишават свързаността сред учениците и с учителя. Например учителят може да насърчава сътрудничеството, вместо конкурентността, да въвежда демократични процедури за вземане на групови решения.

• Моделиране на уважителен подход към учениците и колегите. Преподавателите трябва да избягват унижаващи поведенья, например крещене на учениците и използване на саркастичен или покровителстващ език. Вместо това, знаейки имената на учениците, да използват позитивен език и да поздравяват учениците за техните усилия.

• *Овладяване на позитивни подходи към дисциплината*. Много учители, добри професионалисти по предмета си, напускат училището, защото не могат да овладяват дисциплината на класа. Овладяване на стратегии за превенция на конфликти в класната стая могат да помогнат за създаване на позитивен климат, намаляване на тормоза и увеличаване на преподавателската ефективност.

• *Празнуване на културното разнообразие в клас* – толерантността към различието е свързана със създаване на позитивен климат на „празнуване“ на многообразието

и истинско насърчаване на разбирането и приемането на различните културни групи.

Подкрепа за учителите – учителите имат ключова роля за създаване на позитивен климат, но са подложени на ежедневен стрес и огромен товар от обществени очаквания и изисквания, което може да затрудни процеса. Те се нуждаят от време, пространство и подкрепа от страна на ръководството, за да могат да планират уроците си, да се срещат с колеги за разрешаване на проблеми и да посещават семинари, развиващи уменията им. Изследвания върху изтощението на учителите показват, че учители, които изпитват високи нива на прегаряне в професията, възприемат учениците като по-агресивни и поддривни в клас и обикновено имат по-ниски очаквания към успеха на учениците, Хорне, Орпинас, 2005 [8]

• *Физическа среда* – въпреки че отношенията между хората са водещи при създаване на позитивен училищен климат, има значение и физическото обкръжение, в което се учи. Чистата, физически привлекателна и безопасна среда показва чувствата на гордост и задоволство от училището, което изпитват учители, ученици, администрация. В допълнение може да се каже, че позитивните училища украсяват стените си с постиженията на учители и ученици по различните предмети, както и в областта на изкуството и спорта.

Важно! Позитивният социалнопсихологически климат в училището води до повишена мотивация за добро представяне, чувство за принадлежност и удовлетвореност.

Обща училищна политика срещу агресията и насилието

Училищната политика се създава, за да очертае решенията и действията, които училищната общност предприема по отношение на даден проблем. Обикновено тя е кратък писмен документ, който очертава принципите и процедурите, приети и предприети в конкретното училище за ограничаване или разрешаване на проблема. Такива проблеми може да бъдат насилието, отпадането от училището,

взаимодействието с родителите, здравето на младите хора и групи. Училищната политика се създава, за да се постигне напредък по конкретни цели, отразяващи ценностите и вярванията, около които се обединяват всички заинтересовани страни.

Инициативата за създаване на училищна политика може да дойде от всяка от заинтересованите от развитието на училището страни – родители, ръководство, учители, ученически съвети и др. Важно е да се отбележи, че ако училищната политика се разработва само защото се изисква от висшестоящите или защото е модерно, голяма е вероятността тя да си остане само на хартия и да не се превърне в реално действащ механизъм за самообновяване на училището. Училищната политика се разработва от инициативна група, в която е добре да бъдат поканени представители на всички заинтересовани страни.

От съществено значение е *процесът* на разработване и въвеждане на политиката, който трябва да е демократичен. Целта на този процес е да се постигне *съгласие относно проблема* сред всички участници в образователния процес. Това става чрез уеднаквяване на критериите, координиране на усилията и дефиниране на процедури за превенция и отговор на проявите на проблемно поведение.

Какво постигаме с развитието на училищни политики?

- Споделени ценности и убеждения;
- Договорени принципи;
- Открито заявени намерения за действие;
- Ясни правила;
- Ясно очертани роли и отговорности.

Как се очертават ролите и отговорностите на всяка група в училище при въведена и действаща политика срещу торлоза: (според модела на Смит, Шарп, 1994 [15]).

Роля на ръководството. Ръководството на училището не стои настрана от процеса на установяване на обща училищна политика, напротив, от него зависи успешната ѝ реализация както по отношение на изготвяне на документи и показване на

ангажираност, така и чрез оказване на подкрепа на педагогическия персонал.

Роля на педагогическите специалисти на училището. Те трябва да бъдат по-внимателни и по-чувствителни към нещата, които се случват както в класните стаи, така и по коридорите и двора. Инциденти, които вероятно включват насилие, трябва бързо да бъдат разгледани и осмислени, а такива, които категорично са свързани с тормоз – да получат бърз и адекватен отговор.

Задължително *трябва да се избягват модели на поведение, които засрамят или унижават учениците*. Необходимо е да се използва директен, ясен и твърд подход, който е фокусиран върху разрешаването на проблема и включва учениците по такъв начин, че те самите да трябва активно да търсят решение на конфликта. Трудностите трябва да се решават по конструктивен начин, а отношенията и начините за справяне на служителите трябва да са в хармония с общата политика, така че те самите да могат да бъдат пример за учениците.

В класната стая се слага акцент на *изграждането на класа като една общност*, грижеща се, помагаща и откликваща на нуждите на отделните си членове. Учениците се учат на екипна работа, да си сътрудничат, да могат да разчитат един на друг, да споделят. Поощряват се да наблюдават внимателно, да споделят потребностите и желанията си, да повишават разбирането и чувствителността си към останалите. Децата се учат да изразяват емоциите си чрез ненасилствена комуникация и да проявяват уважение към различията. Обръща се внимание на предразсъдъците и се правят стъпки за преодоляването им.

Докато са дежурни или наблюдават децата през междучасията, по време на игра и т.н., учителите разменят по някоя дума с тях. Обръщат внимание на ситуацията, при които децата изглеждат нещастни, и се намесват тихо и спокойно.

Роля на учениците. Повече деца ще се

чувстват уверени да споделят с учители, ако са обект на тормоз или са виждали да тормозят някой друг. Груповата им култура ще бъде насочена към сътрудничеството и толерантността. Това не означава, че всички ще бъдат близки приятели, а по-скоро, че естествено формиращите се приятелски кръгове няма да се опитват да се доказват и налагат чрез агресивно или потискащо другите поведение. Одобрение от другите ще се получава за асертивно поведение, а неприемливото поведение като тормоза ще среща отхвърляне и противопоставяне.

Противопоставянето може да се изрази чрез много различни форми на поведение. По-пасивни са: изключване от общата дейност или игра на децата, които се държат агресивно; приемане в групата на децата, които са били обект на тормоз; отказ от включване в агресивно поведение; показване на невербално неодобрение към поведението на тормоз. По-активни са: да потърсят помощ от възрастни; да кажат на агресора, че не им харесва или не е честно това, което той прави, или да му кажат да остави жертвата намира; да се опитат да помогнат на жертвата да излезе от ситуацията; да предприемат действия, така че да предотвратят контакта между тормозещи и тормозени ученици; да поощряват други ученици да не подкрепят тези, които тормозят; да отидат заедно с тормозения при служител на училището, на когото да кажат за ситуацията на тормоз; да се опитват да намаляват вероятността тормозът да се случи отново. Каквото и действие да се предприеме, учениците, които тормозят другите, да са напълно наясно, че предизвикват неодобрението на връстниците си.

Учениците, които са свикнали с такава среда, са по-уверени и не приемат поведение на тормоз. Тези, които тормозят, започват да се чувстват не на място, тъй като нарушават груповите норми и също така е малко вероятно да получат очакваната удовлетворяваща реакция на страх и подчинение от избраната жертва. За тормозените е по-вероятно да потърсят помощ от съучениците си, тъй като ще

очакват да бъдат подкрепени. Забелязват се дори и дребни актове на агресия, тъй като те не са норма в класа. Така цикълът тормозещ – жертва е трудно изобищо да започне и в същото време лесно се спира дори и да е започнал.

Роля на родителите. Повечето родители ще са наясно с подхода на училището към справянето с тормоза и ще го подкрепят, като окуражават и подтикваат децата си към поведение на сътрудничество и когато са в семейна среда. Ще реагират бързо срещу агресивните начини за разрешаване на трудностите. Незабавно ще уведомяват училището, ако подозират, че детето им е обект на тормоз или че то самото тормози други деца. Ако се окаже, че тяхното дете тормози други, ще работят с училището да помогнат на детето си да промени поведението си.

„Училищната политика е широка комбинация от инициативи, действия и мерки (формални и неформални), които заедно водят до един качествен училищен контекст с по-малко проблеми, по-висока степен на участие и по-добро благосъстояние. Всички членове на училищната общност са включени, а понякога дори и целият квартал, както и по-широката общественост. Училищна политика не означава само „количествен и по-широк подход“: по едно и също време се работи по много компоненти, посредством многобройни инициативи и мерки, които са част от една интегрирана и добре обмислена политика по отношение на различните нива: училище, персонал, класна стая и на индивидуално ниво – всеки отделен ученик. Задълбочената работа води до промяна на личностната (индивидуалната) нагласа в допълнение към развитието на визията, организацията и културата на училищната среда.“

Depuydt, A., & Deklerck, J. (1998). An ethical and social interpretation Of crime through the concepts of “linkedness” and “integration disintegration”.

Библиография

1. Белова, Н. (2001) Насилието в училище, сп. *Обществено възпитание*, № 5, с. 15
2. Калчев, П. (2003) Тормож и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация. – София: Парадигма,
3. Павлов, Д. (1999) Преодоляване на насилието в училище – фактор за развитие на духовността, сп. *Психология*, № 10, с. 75.
4. Тодорова, Е. (1995) Социална психология. – Варна : Бряг принт ЕООД
5. Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W.Damon (Series Ed.) R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.I.Theoretical models of human development*
6. Farrington, D. W. (1998). Individual differences and offending. In M. Tonry & M. H. Moor (Eds.), *Youth violence* (pp. 421-475). Chicago: University of Chicago Press.
7. Hein, K. (2004). *Preventing aggression in the classroom: A case study of extraordinary teachers* (Doctoral Dissertation, University of Georgia)
8. Horne, A. M., Orpinas, P., Multisite Violence Prevention Project. (2005) *Teacher burnout: Is it the person, the perceived environment, or the "real" environment?* Poster presentation accepted at the 113th Annual Convention of the American Psychological Association Washington
9. Kohn, Alfie. (1996) *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Association for Supervision and Curriculum Development
10. Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
11. Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006) *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
12. Rigby, K. (2003) *Stop the bullying: A guide for teachers* (rev. ed.). Melbourne: Australian Council for Educational Research.
13. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., Espelage, D. L. (2009) *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*
14. Swearer, S. M., Espelage, D. L. Napolitano, S. A. (2009) *Bullying prevention and intervention : realistic strategies for schools*
15. Smith, P. K., & Sharp, S. (1994) *Tackling bullying in your school. A practical Handbook for teachers*, London
16. Smith, P. K. (1997) *Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project*. *Irish Journal of Psychology*, 18, 191-201.
17. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999) *Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour*. *Social Development*, 8, 117-127. Vettenburg, N. Violence in schools.
18. Valentine, J. W., Clark, D. C., Hackmann, D. G., Petzko, V. N. (2004) *Leadership for highly successful middle level schools: A national study of leadership in middle level schools* (vol. II). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
19. Yarrow, P., Lazar, F., (2000) *Don't Laugh at me*. Teachers Guide

Електронни ресурси

20. www.esnational.org [посетен на 29.10.2013]
21. www.character.org [посетен на 29.10.2013]
22. <http://pathwayscourses.samhsa.gov/bully> [посетен на 29.10.2013]
23. www.bullypolice.org [посетен на 29.10.2013]
24. <http://www.clemson.edu/olweus> [посетен на 29.10.2013]
25. www.respectandthefacts.com [посетен на 29.10.2013]
26. <http://justaccord.com.au/resourcesforsale.htm> [посетен на 29.10.2013]
27. <http://www.bullyingnoway.com.au> [посетен на 29.10.2013]
28. <http://www.curriculum.edu.au/mctypdf/natsafeschools> [посетен на 29.10.2013]
29. www.education.unisa.edu.au/bullying [посетен на 29.10.2013]
30. www.nobully.org.nz/ [посетен на 29.10.2013]
31. www.eduweb.vic.gov.au/bullying/geninfo/index.htm [посетен на 29.10.2013]
32. www.kidshelp.com.au/NEWS/nov99/Bullying.htm [посетен на 29.10.2013]
33. www.kidshelp.com.au/NEWS/nov99/Bullying.htm [посетен на 29.10.2013]

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Модел за развитие на цялостна училищна политика (адаптирано по Шарп, С. и Смит, П. – 1994

- Могат да бъдат разграничени 5 етапа:
- повишаване на чувствителността към проблема;
 - консултиране;
 - подготвяне на предварителен и въвеждане на окончателен вариант на училищната политика;
 - общуване и изпълнение;
 - поддържане и преразглеждане.

1. Повишаване на информираността и чувствителността към проблема

Необходимо е хората да бъдат запознати

с измеренията на проблема, за да могат да взимат информирани решения. Тук е важно да се отбележи, че много от формите на тормоз (индиректни, невербални, социални) не са така забележими и могат да останат засекретени от „кода на мълчанието“, който съществува между свидетелите съученици. Чрез повишаване информираността на учителите за тормоза в училище (респективно в тяхното училище) те могат „да прогледнат“ за това, което се случва далеч от техните очи, и да станат по-проницателни и наблюдателни. От друга страна, има и учители, които не вярват, че тормозът е проблем или защото подценяват разпространението му в тяхното училище, или защото вярват, че тези поведения не нанасяват. Няко

хора дори мислят, че насилието е нормална част от детското социално развитие, която прави децата по-борбени в живота. Затова провеждането на групови дискусии за дефиниране на тормоза, както и запознаване на колегията с данни от изследвания на тормоза в училището и резултати от научни изследвания, могат да провокират осъзнаване на проблема и да мотивират към действия.

2. Консултиране

При консултирането се събират множество мнения и гледни точки. Въпросите, по които ще се прави допитване към учители, родители и ученици, се отнасят до визията и целите на политиката (например: „Как си представяте, че ще изглежда училището, когато проблемите с насилието бъдат разрешени?“, „Как може да се предотврати или обезкуражи тормозът?“ и т.н.). Част от мненията могат да бъдат получени и чрез писмено допитване. Например на учениците може да бъде пусната анкета, в която те да отговорят на въпроси като: „Как можем да направим нашето училище по-сигурно място?“, „Как да спрем тормоза... (в класната стая, по коридорите, на двора, в междучасията, извън училище и т.н.)?“, „Как да направим по-лесно за учениците, които са тормозени, да потърсят помощта на възрастни?“, „Какво трябва да направят учителите и другите възрастни, ако някой е тормозен?“) и т.н.

3. Подготовка на предварителен и въвеждане на окончателен вариант на училищната политика

Обобщават се предложенията, получени на етапа на консултацията. Прави се чернова на училищната политика и се предоставя на участниците с мнения групи за одобрение и коментари. Жизнено важно е да се включат в обсъждането на училищната политика родители, ученици, непедагогически и педагогически персонал.

Необходимо е да се намерят отговори на следните въпроси:

3.1. Целите на политиката

- Какво искате да постигнете?
- Приблизително кога искате то да се случи?
- Постижими ли са целите?

3.2. Ясно определяне на поведението на тормоз

- Какво е тормоз?
- Дали някои видове тормоз са по-лоши от други?
- С какво тормозът се различава от други видове агресивно поведение?
- Има ли разлика между възрастни, които се тормозят един друг, и деца, които се тормозят едни други?
- Как децата тормозят възрастните? Как възрастните тормозят децата?

3.3. Стратегии за превенция на тормоза

- Как можем да научим децата да не тормозят?
- Как можем да насърчим поведението на сътрудничество?
- Как можем да направим така, че групи деца в „специално положение“ да имат достъп до тази система на обучение (например деца с обучителни трудности, езикови трудности и т.н.)?
- Какви видове противопоставящи се на тормоза нагласи и ценности смятаме да издигнем в училище? Как ще постигнем това?
- Как могат учителите и другите служители на училището да показват на учениците начини за справяне с конфликтите, които изключват тормоза?

3.4. Съобщаване за случаи на тормоз

- Как могат учениците да съобщават за тормоз? (На кого, кога, къде, как?)
- Как можем да сме сигурни, че служителите ще се справят с тази система?
- Какво трябва да записваме?
- Кои отговаря за координирането на системата за записване?
- Как ще се използва тази информация?
- Какви действия ще следват докладван случай на тормоз?
- Как можем да проверяваме за фалшиви обвинения?

3.5. Отговор на тормоза

- Кои трябва да отговаря (възрастни, ученици)?
- Как би трябвало да се отговори на момента?
- Какви последващи действия трябва да се предприемат?

- Нуждаем ли се от различни отговори за различни видове тормоз?

- Как можем да подкрепим тормозените ученици по начин, който ще им помогне да се почувстват силни и способни да се справят?

- Как ще различаваме отговори, свързани с пръкори и гразнене, и тормоз, който води до физически сблъсъци?

- Как ще знаем дали тормозът е спрял, или не?

- Какво ще правим, ако тормозът продължава?

- На какъв етап трябва да включим родителите? Как ще стане това?

- Какво трябва да запишем? Как ще се използва тази информация?

3.6. Роли и отговорности на учителите, останалите служители на училището, учениците, родителите и властите при въвеждането на училищната политика

- Как ще изглежда тази политика в практиката?

- Какви промени ще трябва да направим в работата си в класната стая? На системата за управление на междучасията и обяда? В собственото си поведение?

- Колко време и какви ресурси са необходими, за да заработи училищната политика? Къде да ги открием?

- Кои служители вече имат специални умения, които могат да помогнат при въвеждането на училищната политика?

- Върху какви умения и нагласи е необходимо да работят останалите служители и учениците?

3.7. Наблюдение и оценка на училищната политика

- Как ще знаем дали училищната политика работи?

- От каква информация се нуждаем?

- Как ще я събирате?

- Кои ще се включи в тази дейност?

- Кои ще координира процеса?

- Какво ще правим, ако системата не работи?

Училищната политика трябва да бъде написана на разбираем език. Ключовите послания трябва да са достъпни за всички членове на училищната общност. Може

да се наложи да се направят няколко последователни варианта на политиката, преди да се достигне до окончателния вариант. В момента, в който политиката е окончателно одобрена и приета, тя трябва да бъде широко обявена и пусната в действие.

4. Общуване и изпълнение

Участието на ръководството е жизнено необходимо на този етап, тъй като изпълнението на училищната политика срещу тормоза може да наложи промяна в нормативната база. Служителите на училището може да имат нужда да развият умения за управление на победението, умения за провеждане на консултации, техники за асертивност.

Общуване

Приетият вариант на училищната политика трябва да бъде широко огласен. Могат да се подготвят постери, дупляни, да се помолят местните медии да го публикуват, да бъде качен на страницата на училището в Интернет, да го има разделен в околността на училището и дори в близките до училището заведения; в общината и при всякакви представяния на училището.

Мониторинг

Системата за описване на случаите на тормоз трябва да се използва от **всички** служители на училището, не само от учителите. Това трябва да става всеки път, в който има инциденти, свързани с тормоз. Липсата на описани случаи вероятно означава, че никой не използва системата, а не че тормозът е престанал.

Естествено е понякога да има рязко и граматично повишаване на равнищата на тормоза (с видима или без видима причина) или една форма да започне да доминира. Работещата училищна политика може да помогне такова положение да бъде овладяно бързо и успешно.

5. Поддържане и преразглеждане

Училищната политика срещу тормоза е дългосрочен ангажимент. За да бъде ефективна, за нея трябва редовно да се припомня на служители и ученици. Необходимо е и да се проверява доколко е

ефективна и да се правят нужните промени, които да я поддържат актуална, в крак с новите тенденции и адекватно отговаряща на нуждите на училището.

Интерактивно занятие с ученици

Тема: *Как да спечелим подкрепата на учениците за развитие на политики срещу агресията и насилието (А. Пикас).*

Цел: Използване на индиректен подход на дискутиране по темата „тормоз в училище“, за да се постигне необходимото емоционално ангажиране на учениците и да се спечели подкрепата им за въвеждане на обща политика срещу насилието.

Инструкции:

1. Дайте указания на учениците да напишат съчинения за конфликт между двама съученици като подготвителна стъпка към изследване на проблеми с агресия и насилие (това може да е част от работата по литература).

2. Указанията за написването на съчинението са следните:

- Съчинението да е написано от позицията на свидетел на конфликта, а не да е измислено или да е фантазия;

- На автора предварително е известно, че съчиненията ще се четат пред класа.

3. Прочитане на съчиненията пред класа – това ще повиши информираността на учениците и учителя относно конфликтите, които съществуват в класа.

4. Дискутирайте върху прочетените съчинения – как ще протече дискусиата,

зависи от съдържанието на текстовете и от нивото на доверие между учителя и учениците.

Идеи за водене на дискусиата (А. Пикас)

- Помогнете на учениците да направят разлика между конфликта, като възникващ между две страни с еднаква сила, и случаите на агресивно поведение, които са злоупотреба със сила, когато „мишената“ на агресията е неспособна да се защити;

- Фокусирайте вниманието върху тези случаи на тормоз и рано или късно ще възникне въпросът за това, какво може да се направи в тези случаи;

- На въпроса „Какъв мислите, че е начинът да се разреши проблемът с тормоза?“, е добре да отговорят писмено и анонимно (за да могат да участват и непритеснителните и затворени ученици);

- Предложете решения на учениците, обобщете ги и ги напишете на дъската, за да се виждат от всички;

- След това ги разделете на категории според предпочитания подход:

Например убеждаване на жертвата да се противопостави на тормоза, търсене на помощ от учители или други авторитети, привличане на приятели да посредничат в разрешаване на конфликти. Плюсовете и минусите на тези подходи трябва да бъдат изследвани заедно с учениците.

- Този тип дискусия създава условия за обучение на учениците в училищна медиация и техники за помиряване при конфликти (А. Пикас).

Тема № 10

ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ НА КУЛТУРАТА НА МИРА. РАЗРАБОТВАНЕ НА ПРОГРАМИ НА МИРА

КУЛТУРА НА МИРА И СЪЖИТЕЛСТВОТО В УЧИЛИЩЕ

Автори:

доц. д-р Виолета Мирчева, ас. д-р Мирена Лезурска

Цели:

- Да се дефинират понятията култура на мира, принципи на културата на мира, педагогика на мира, толерантност, права на човека;

- Да се развият умения за разработване на

училищни програми за мирно съжителство и безконфликтно поведение;

- Да се развият ценности по отношение на толерантността, спазването на правата на човека и мирното съжителство;

- Да се придобият граждански

компетентности, насочени към утвърждаване на нормите на една култура на съжителство, основана на толерантност и зачитане на човешките права.

Теоретична рамка на темата:

Според определението на Организацията на обединените нации „**културата на мира** е набор от ценности, нагласи, начини на поведение и начин на живот, които отхвърлят насилието“. Предотвратяването на конфликти се осъществява чрез разбиране на дълбоките причини и разрешаването на проблемите чрез диалог и преговори между индивиди, групи и нации (Резолуции на ООН A/RES/52/13: Култура на мира и A/RES/53/243: Декларация и Програма за действие на културата на мира).

Училищното образование започва да се занимава с темата за международното разбирателство още в началото на XX век, като се развиват основните концепции, свързани с образованието за мир.

В началото на XX век в страните от Западна Европа се развиват нови идеи за училищното образование, които засягат темите за международното разбирателство и за необходимостта развиващите се общества да бъдат подпомогнати, за да подобрят начина си на живот. По-късно образователните теми се разгръщат и се поставят нови акценти – знание за света, знание за глобалните процеси, формиране на критично мислене, възпитаване на ценности.

Новите предизвикателства насочват вниманието към образование за мир и устойчиво развитие, за правата на човека, образование в условията на мултикултурна среда.

Общото между всички тях е актуалността на темите и това, че те следват развитието и проблемите на обществото и на предизвикателствата в различни обществени сфери. Тези теми в училищното образование се обединяват в един общ термин „проблемно базирано образование“.

Образованието за мир може да бъде

дефинирано като: процес на придобиване на ценностите и знанията и развиване на отношенията, уменията и поведението, необходими за живот в хармония със себе си, другите и естествената околна среда.

Образованието за мир се занимава с изучаване на един важен проблем, свързан със световния мир и в тесен смисъл с ненасилието и разрешаването на конфликти, толерантността и приемането на различията.

Толерантността – хармония в различията

Държавите – членки на ЮНЕСКО, събрани в Париж на 28 сесия на Генералната конференция от 25 октомври до 16 ноември 1995 г., напомняйки, че във Всеобщата декларация за правата на човека се заявява, „че всеки човек има право на свобода на мисълта, съвестта и религията (чл.18), на свобода на убеждение и изразяването му“ (чл.19), и че образованието „трябва да съдейства за разбирателството, търпимостта и приятелството между всички народи, расови или религиозни групи (чл. 26), приеха и провъзгласиха **Декларация за принципите на толерантността**.

Образованието се оказва най-ефективното средство за предпазване от нетолерантността, за формиране у учениците на национални и общочовешки добродетели, толерантност и уважение към правата на човека, основните човешки свободи и отговорности, **противодействие срещу проявите на агресия и насилие**. Това означава, че образованието трябва да се движи едновременно в две взаимодопълващи се посоки: от една страна – постепенно откриване на „другите“, разбирането им, и от друга, споделяне на общи цели. Обучавайки младите хора да познават другия, може да се избегне липсата на разбиране, която поражда ненавист и насилие.

Правата на човека като универсална култура

Правата на човека са се развивали с развитието на човешката история и продължават да се развиват. „**Всички човешки същества се раждат свободни и равни по достойнство и права**“, гласи чл.

1 на Всеобщата декларация за правата на човека на ООН (1948).

Този исторически документ, както и последвалите го пактове и конвенции за човешките права, стават основа, върху която се изгражда международното законодателство за правата на човека – гражданските, икономическите, социалните и културните норми. Те трябва да се познават от всички, включително от учители и от ученици, като се предприемат широк кръг от информационно-възпитателни мерки, идеи, контакти, ръководни принципи и задължения, насочени към изкореняване на произвола и насилието, за познаване на когнитивните закономерности на общуването, в т.ч. на междукултурното общуване, за осигуряване на мирен диалог, за достигане на взаимно уважение, за **живот в мир и сътрудничество при съжителството в училище**.

2013 година – Европейска година на гражданите

Европейският съюз обяви 2013 година за Година на гражданите. Българското правителство одобри Национална програма за участието и на Р България в инициативите на Европейския съюз за Европейската година на гражданите.

Основни принципи на културата на мира с общочовешко значение:

От посоченото дотук можем да се опитаме да изведем някои основни принципи на културата на мира с общочовешко значение:

- универсалност;
- диалогичност;
- разбирателство;
- равнопоставеност между различните полове, раси, цвят на кожата, език, религия, политически и други възгледи, национален или социален произход, материално, обществено или друго положение (чл. 2 от Всеобщата декларация за правата на човека);
- толерантност и ненасилие;
- взаимно уважение и сътрудничество;
- подготовка на учениците да се учат да живеят в условията на партньорство и конкуренция между различните структури на гражданското общество.

За реализиране на целите на педагогиката на мира се разработват **Програми за мир и съжителство в училище**. Като всяка програма, акцент се поставя върху целите, задачите, принципите и дейностите.

Най-общо **целите** на обучението в мир и сътрудничество са:

- **Цели, свързани с културата**, при които се постига създаване на една цялостна представа за света на мира, обществото и отговорностите на отделната личност за запазване на мира и за толерантно поведение;

- **Цели, свързани с критичното разглеждане на обществените процеси**, при които се постига дистанцираното им обмисляне, изследване и поставяне на въпроси;

- **Цели, свързани с практическото усвояване на нагласи, умения и безконфликтно поведение**.

Педагогиката на мира в училище се подчинява на следните **принципи**:

- ▶ Уважение към правата на другите;
- ▶ Разглеждане на проблемите на правата на човека в контекста на ежедневието;
- ▶ Хармонизиране на индивидуалната и обществената отговорност;
- ▶ Възпитание в чувство на споделена отговорност;
- ▶ Възпитание в дух на активна толерантност.

Тематичните области, които присъстват в училищните програми, са свързани с:

- ▶ Гражданското образование на учениците – гражданско общество, граждански права, уважение на учениците с различни култури;
- ▶ Нравствената култура на учениците;
- ▶ Правното възпитание на учениците – запознаване и уважение на правата на човека и основните човешки свободи;
- ▶ Интеркултурното възпитание на учениците и ефективно обучение в мултикултурна среда;
- ▶ Светогледно възпитание – уважение на учениците с различна религия;
- ▶ Възпитание в толерантност като противодействие срещу проявите на агресия и насилие;
- ▶ Възпитание на учениците за справяне с

конфликтни ситуации, възпитание в дух на зачитане на плурализма, взаимното разбиращанство и мирното съжителство;

- ▶ В днешния свят на засилено междуетническо общуване – възпитание за развитие на мирен диалог, за взаимно уважение, за живот в мир и сътрудничество в ученическите общности;
- ▶ Възпитателната функция на семейството – обединяване на усилията с училището.

Формите на обучение могат да бъдат много разнообразни – от интегрирането на проблематиката в учебното съдържание по предметите до реализирането на различни извънкласни и извънучилищни дейности.

Методическите аспекти на преподаването включват **работа в малки групи** и използване на **интерактивни методи и техники** (мозъчна атака, визуализация, задаване на въпроси, картини и фотографии, ролеви игри, интервю, симулационни игри, разрешаване на морални дилеми) и най-вече осигуряване на активно и мотивирано участие на учениците в условията на неформално общуване.

Библиография:

1. Делор, Ж. (1996) Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО, ЮНЕСКО
2. Декларация и програмата за действие на културата на мира: A/RES/53/243 на Организацията на обединените нации
3. Договори за ЕС. Договор за функционирането на ЕС, членове 20 до 24
4. Накова, А. (2010), Общуването между българи, турци и роми. (Когнитивни аспекти), „Аскониздат. С.,
5. Образованието за развитие в българската среда- възможности и необходимост. Основни принципи и

- Груповата работа създава условия за:
- ▶ ангажиране на учениците през цялото време на обучение;
 - ▶ усвояване на механизмите на сътрудничество;
 - ▶ развитие на умения за общуване;
 - ▶ наблягане на сътрудничеството, а не на съревнователния характер в междуличностните отношения;
 - ▶ взаимно подпомагане, но и взаимно стимулиране;
 - ▶ създаване на навици у учениците да се изразяват и да отстояват правата си, но и да споделят отговорностите в групата;
 - ▶ по-навременна и ефективна обратна връзка;

Обучението на принципите за мир и ненасилие е едно от важните средства за борба с предубежденията, които водят до конфликти. Съжителството в училищата при условията на равнопоставеност и общи цели може да се осъществява в дух на сътрудничество и дори на приятелство, а предразсъдъците и враждебността могат да загубят значение.

успешни практики в България.

5. Резолюции на ООН A/RES/52/13: Култура на мира
6. ЮНЕСКО. (1997) Декларация за принципите на толерантността, приета на 28-та сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО. Париж, 16 ноември 1995. Национална комисия на РБългария.С.,

Електронни адреси:

1. <http://www3.unesco.org/> [посетен на 29.10.2013]
2. <http://www.culture-of-peace.info/> [посетен на 29.10.2013]
3. <https://en.unesco.org/> [посетен на 29.10.2013]
4. <http://www.worldpeaceconference.org/> [посетен на 29.10.2013]

ДОБРИ ПРАКТИКИ

ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ НА КУЛТУРАТА НА МИРА. РАЗРАБОТВАНЕ НА ПРОГРАМИ ЗА МИР И СЪЖИТЕЛСТВО В УЧИЛИЩЕ. КУЛТУРА НА МИРА И СЪЖИТЕЛСТВОТО В УЧИЛИЩЕ

Форми на работа на училищно ниво

Автори: *Марияна Михайлова и Людмил Стефанов*

А. Клуб „Миротворци“

Цел: Създаването на клуб „Миротворци“ в училище е да разпространява и утвърждава ценностите на толерантността и

взаимното уважение. В него могат да се включат ученици от различни възрасти, учители, родители, известни личности.

Примерни дейности на училищен клуб „Миротворци“:

Дейност: „Рисунки с графити“

Време: 90 минути

Цел: Да се популяризират идеите за мирното съжителство между хората.

Материали: графити, платна (ако е необходимо)

Инструкция:

Участниците от клуба, съвместно с Ученическия парламент и след предварителна договореност с ръководството на училището, организират рисуване с графити на тема: „Моята представа за мира“. Учениците от училището могат да поканят свои приятели от други училища, както и учители, и родители, с които да рисуват заедно.

Анализ на резултата:

Така участниците ще изразят своето общо желание да живеят в един мирен свят.

Дейност: „Правата на децата по света“

Време: 45 минути

Цел: Чрез тази дейност учениците ще разберат, че положението с правата на децата в много държави по света не се е променило, всравнение с периода преди приемане на Конвенцията за правата на детето.

Материали: Конвенция за правата на детето, извадки от Интернет, книги от библиотеката

Инструкция:

Ръководителят на клуба разделя участниците на работни екипи. Задачата на всеки екип е да проучи състоянието на правата на децата в различните части на света, като използва информация от средствата за масово осведомяване, като поговори с родителите си, като потърси подходяща литература. Ръководителят може да конкретизира насоката за работа на всеки екип, например: една група изследва проявите на насилие, друга – последиците от актуални военни конфликти, трета – наличието на предразсъдъци, и т.н. Вниманието на участниците да бъде

фокусирано върху събития извън България.

Работата на екипите може да се представи в Час на класа пред различни класове или на Ден на отворени врати на клуба.

Анализ на резултата:

Тази дейност развива чувствителността на участниците към случаи на нарушаване на детски права и ни прави съпричастни към проблемите на децата по света.

Дейност: „Колаж за многообразието“

Време: 45 минути

Цел: Да се проблематизира ценността на различието.

Материали: вестници, списания, разноцветна хартия, текстилни материали, опаковки и гр., голям картон, лепило, маркери

Инструкция:

Участниците от клуба се разделят на малки групи и всяка група има за задача да събере възможно повече и по-разнообразни варианти, например: човешки крака и ръце (да ги очертаят върху разноцветна хартия), лица на хора от различни раси (изрезки от вестници, списания), парченца от различни материали (коприна, лен, трико), опаковки на храни (бисквити, чипс, вафли). Участниците подреждат и залепват върху голям лист всички донесени материали, като оставят от четирите края празно място. Колажа поставят във входното фоайе на училището и над него поставят надпис: „Ние сме за многообразието, а вие?“. Ако някои от учениците, учителите, родителите, гостите на училището има отношение по този въпрос, може да залепи свои материали на оставеното празно място.

Анализ на резултата:

Чрез тази дейност участниците изразяват своето отношение към многообразието в света и търсят съмишленици.

Б. Тематичен Час на класа – за цялото училище

Дейност: „Азбука на мира и войната“

Време: 45 минути

Цел: Целта на тематичния час е в едно и също време фокусът на всички в училище да бъде върху темата за мира и войната и така да се почувстват свързани в естествения стремеж на хората към мир и разбирателство.

Материали: постери, флумастери, хартиено тиксо

Инструкция:

В цялото училище се провежда тематичен Час на класа.

Класният ръководител разделя един постер на две части. От едната страна пише „мир“, а от другата „война“, като по средата разполага една по друга всички букви от азбуката. После учениците дават колкото може повече идеи за попълване на таблиците. (Виж по-долу)

МИР		ВОЙНА	
	вяра	А	
		Б	барут
		В	вреда
		Г	грабеж
	геца екскурзия	Д	
живот		Е	
		Ж	жестокост
		З	злоба
игри	истина	И	

Когато таблицата е вече изпълнена с гуми като: щастие, нещастие, права, омраза, прошка, обига, вина, оръжие, любов, насилие, учителят може да попита: „Как бихме могли да живеем с тези неща, които са написани под гумата мир. И как бихме могли да ограничим и отхвърлим от живота си написаните под гумата война“.

Постерите на всеки клас се залепват на стената в коридора, пред класната стая,

така че учениците и учителите да имат възможност да разгледат продукта на останалите класове.

Анализ на резултата:

Учителят провежда дискусия, насочена към проблемите на мира и войната и как те се отразяват на всекидневния живот на хората, техните преживявания и емоции.

ТЕМА № 11

МИРЪТ В ЦЕННОСТНАТА СИСТЕМА НА СЪВРЕМЕННИЯ ЧОВЕК. ПОТРЕБНОСТИ, ЕМОЦИИ, ЖЕЛЕНИЯ, ЦЕННОСТИ

Автор: Антония Димитрова

Ключови гуми: потребности, йерархична теория за потребностите, вродени и придобити потребности, желания, емоции, сила и посока на емоциите, приемане на емоциите, ценности, инструментални и терминални ценности, ценностна система,

интегритет на личността, плурализъм, любов.

Ключови понятия и дефиниции по темата:

Потребност – вътрешно състояние

на напрежение или дискомфорт, което подбужда индивида към конкретни действия или линии на поведение, насочени към намаляване на породеното от потребността напрежение.

Желания – желанията са свързани с тези неща, които не са от жизнено значение или пряко свързани с потребностите ни. Обект на желанието е нещо, което човек би искал да има, независимо дали се нуждае от него. Понятието се свързва с предпочитание – или иначе казано, да желаеш нещо, означава да предпочиташ да го имаш, пред това да го нямаш или да си безразличен към него. Удовлетворяването им обикновено е свързано с различни удоволствени преживявания.

Емоция – сложно състояние от чувства, което предизвиква физиологични и психологически промени, които влияят на мислите и поведението. Емоционалността се свързва с редица психологически феномени – темперамент, личностни особености, настроение, мотивация.

Ценности – продължителни вярвания, че определен тип поведение или крайно състояние на съществуване е лично и социално предпочитан пред противоположен тип поведение или крайно състояние на съществуване (Рокич).

Инструментални ценности – отразяват средствата или начина за постигане на целите, те представят допустимите или приемливи поведения, които човек може да използва за постигането на определена цел или желано състояние. Инструменталните ценности, идентифицирани от Рокич, включват: амбиция, честност, независимост и смелост.

Терминалните ценности – представляват целите, към които се стремим, или крайното състояние на съществуване. Сред терминалните ценности Рокич идентифицира щастието, любовта, удоволствието, самоуважението и свободата.

Емоционално заразяване (*emotional contagion*) – динамичен процес, чрез който емоциите на един човек се пренасят върху друг (съзнателно или несъзнателно) чрез невербални канали. Емоционалното

заразяване се осъществява основно по невербален път и канали (лицева експресия, поза на тялото, жестове, мимики, поглед, глас, речевни модели) и е резултат от основната човешка склонност към подражание/мимикрия. В условия на междуличностно взаимодействие в класа емоционалното заразяване е важен процес, който често се проявява и следва да бъде управляван.

Емоционална интелигентност – набор от компетенции, които включват умения за разпознаване и управление както на собствените емоции, така и на емоциите на другите. Емоционално интелигентните хора разбират собствените си емоции и имат чувствителност и способност да улавят и разбират емоциите на другите и да напасват поведението си спрямо чуждото емоционално състояние, като по този начин управляват успешно емоциите и взаимоотношенията с другите.

Интегритет – последователност на действия, ценности, принципи, очаквания и резултати. Интегритетът означава ангажираност, проявление в поведението и отстояване на собствените ценности, убеждения, вярвания и принципи. Интегритетът е вътрешно чувство за пълнота, процъфтяващо от качества като принципност и последователност на характера. Доколко човек притежава това качество, околните съдят по съответствието между делата и заявени принципи на човек. Интегритетът в обществото се отнася до честността и моралните ценности на хората, способността за самоконтрол на собствените емоции и импулси до такава степен, че да не надделяват над разума. Способността да се запази целостта както на собственото достойнство, така и на достойнството на другите.

Плурализъм (от латински *pluralis*) означава толериране и утвърждаване правото на множество мнения, възгледи или гледни точки по даден въпрос. Употребява се както във философски, така и в научен или политически смисъл. Плурализмът е основен елемент на демокрацията.

Емпатия – набор от умения за

съпреживяване (разбиране, осмисляне, усещане) емоциите на друг човек, съчетани с пластичност в поведението (съзнаване на необходимостта и целенасочена промяна на собственото поведение, реакции и отношение, така че те да отразяват, съответстват и отговарят на емоционалното състояние на партньора в общуването).

Цели: Практическо приложение в работата с ученици на придобитите знания и умения за потребностите, желанията, емоциите и ценностите. Развитие на знания и умения за утвърждаване и поддържане на позитивен училищен климат и управление на поведението на учениците чрез подпомагане развитието на социални умения сред учениците. Разбиране значението и ролята на процеса на възпитаване и утвърждаване на значими ценности и принципи на работа и взаимоотношения в училище като елемент от процеса на превенция на насилието и агресията в училище.

Теоретична рамка на темата:

Потребностите, желанията, емоциите и ценностите са тема с множество измерения и редица неизвестни променливи. Изключително богата и в съдържателно, и в процесно отношение, тази тема може да бъде погледната от много и различни аспекти, гледни точки, теоретични модели и изходни допускания. Един от ключовите фактори в тематизирането на всеки един от тези феномени е изначално дълбокото разбиране на техния смисъл и същност, проявления и взаимозависимост. *Разработването и реализирането на практически техники и методи, насочени към по-добро разбиране, разпознаване и изучаване на явления като потребностите, емоциите и ценностите, е истинско предизвикателство за всеки човек, посветил се на педагогическата професия.*

От друга страна, темата дава пространство и възможности на педагози и обучители да използват своите познания по начин, който да я направи съотносима към учениците, близка до тяхната реалност, полезна, отразяваща техните проблеми, нужди и търсене на личен смисъл и приложение.

Целенасочената работа и подход на учителите към учениците в процеса на изграждане и утвърждаване на умения за разбиране и разпознаване на различните потребности, тяхното влияние върху собственото и чуждото поведение и емоции, използването на конструктивни подходи и начини за удовлетворяване на собствените нужди и разбиране и съобразяване с нуждите на другите, осъзнаване, разпознаване, приемане и управление на собствените и чуждите емоции, толерантност към другия, емпатия и респект към утвърдените ценности и принципи на работа и взаимоотношения в училище, са фактор с изключително значение и роля за успешното изграждане и утвърждаване на позитивен училищен климат, превенция на деструктивните поведенчески прояви и управление на риска от ескалиране на конфликтите и проявите на агресия и насилие в училище. Настоящото Ръководство за учители има за цел да предложи определена част знания и практики за превенция на насилието, основани на идеите в модела на **Орпинас и Хорни за развитие на социална компетентност и превенция на тормоза в училище.** (*The School Social Competence Development and Bullying Prevention Model*) Разглежданият модел има **два основни компонента** (виж Фиг. 1). **Първият компонент отразява училището и обхваща осем ключови характеристики, които създават позитивен училищен климат:** физическа среда, училищни ценности, осъзнатост на силните страни и проблемите, политики и отговорност, грижа и уважение, положителни очаквания, подкрепа за учителите и съвършенство в преподаването. **Вторият компонент отразява различни умения на учениците и познавателни процеси, върху които училището и учителите биха могли да влияят:** осъзнаване, емоции, познавателни процеси, характер, социални умения, психично здраве и способности за учене.

За целите на настоящето Ръководство ще разгледаме само част от споменатите компоненти и техните характеристики.

Училищният климат отразява

ценностите, начина на комуникация, управленските подходи, правила и регулации, етнически политики за утвърждаване на поведението на загриженост и уважение, които подкрепят академичния професионализъм

и характеристиките на физическата среда. Училище с позитивен климат е предпоставка учителите и учениците да се чувстват стимулирани и мотивирани да дават най-доброто от себе си.

УЧИЛИЩЕН КЛИМАТ



УЧЕНИЦИ



Позитивната училищна среда и култура се свързва с по-високо чувство на свързаност с другите и **принадлежност към училището**, споделяне и интернализирани на утвърдените ценности и принципи на работа и взаимодействие като средство за намаляване и превенция на агресивни поведението и насилие в училище, Ейсенберг, Нюмарк-Щайнер, 2003, цитирано по Джимерсън и кол., 2009 [10].

Училищните ценности осигуряват основата за развитие на позитивен климат и превенция на насилието и тормоза в училище. Разглежданият модел подчертава значението на три основни училищни ценности: 1) *всички деца могат да се обучават*; 2) *всички в училище заслужават към тях да се отнасят с уважение и зачитане на тяхното достойнство*; 3) *насилието, агресията и тормоза в училище са недопустими*. За утвърждаване и подкрепа на тези и други ценности учителите и всички други членове на училищната общност следва да

бъдат въввлечени и да участват в процеса на дефиниране на училищните ценности, Босуърф, 2000; Орпинас и кол., 2003, цитирано по Джимерсън, 2009 [10]. Тези ценности служат като основа за създаване на **училищните правила** и определяне на **последствията** от тяхното нарушаване, Кървин, Мендлер, 1997, цитирано по Джимерсън, 2009 [10]. Изключително важен аспект от утвърждаването на тези ценности е **моделното поведение** на учителите, чрез което принципите и правилата се материализират и превръщат в реалност, не остават само на гуги, просто изказани, написани и пожелани. Инвестирането на усилия и време в целенасочени дейности за осъзнаване на значимостта на правилата и даване на ежедневен личен пример чрез поведението и действията на педагозите са сред най-работещите техники за утвърждаване на желаните правила и принципи.

Осъзнатост за силните страни и

проблемите – Няма перфектно училище, а нивото на осъзнатост на наличните проблеми за разрешаване е в основата на способността за подобрене, промяна и преодоляване на проблемите. Количествените (въпросници, анкети и др.) и качествени проучвания (фокус групи, интервюта, разговори и лични срещи) сред ученици, родители и колеги педагози са полезен източник на информация за идентифициране на проблемите, намиране на решения и насоки за тяхното приложение. Особено валидна практика, що се отнася до проучване, анализ и идентифициране на потребностите, желанията, емоциите и чувствата на децата в училище. Много често всички те се проявяват в различни по характер и сложност поведения, които по-скоро по правило, отколкото по изключение, не са еднозначно и недвусмислено свързани помежду си. Така на практика, без допълнително проучване и съвместен анализ на тези поведения, рискът учителите да работят с погрешни допускания или предположения и в крайна сметка с грешни решения за последващи действия и интервенции, е огромен. Успешни практики в тази насока могат да бъдат: организиране и провеждане на различни тематични часове за дискутиране на трудности и проблеми от различен характер, утвърждаване на системни практики на „отворена врата на учителя“ за лични срещи и разговори с ученици, родители и училищни психолози, групи за интервизия и обмяна на опит между учители, събиране на допълнителна информация и впечатления от родители и съученици и пр. Процесът на изследване на проблемите и областите за подобрене допълнително подпомага осмислянето на собствените неконструктивни нагласи и отношение на учителите, които могат да повлияят изключително негативно върху превенцията на насилието и справянето с агресивните прояви, като например нагласата, че „насилието и тормозът са нормална част от детството и процеса на развитие“; или вярването, че „гадено „трудно“ поведение ще отшуми, ако не се вдига излишен шум и не му се обръща внимание“.

Политики и отговорност – Политиките за превенция на насилието и другите проблемни поведения, както и ясно дефинираната отговорност на всеки, са ключов аспект в процеса на изграждане на позитивен училищен климат. За създаването и утвърждаването на такива политики и отговорност се въвеждат ясни правила и точно дефинирани последиствия при неспазването им, основани на утвърдените училищни ценности и принципи на работа и взаимодействие. Тук приносът на учителите може да бъде изключително голям от гледна точка на това, че те имат ежедневен контакт с учениците, цялостен поглед върху тяхното поведение и отношения в динамика и продължителни наблюдения върху ученическите проблеми и нужди.

Грижа и уважение – учителите, които ценят и активно показват загриженост, уважение и подкрепа към учениците, с които работят, с лекота създават атмосфера на позитивни отношения, взаимно доверие, уважение и близост сред учениците, където загрижеността един за друг има по-голяма стойност, в сравнение със страха от последициите, наказанията или санкциите. Конкретни методи, които биха подпомогнали създаването на такава среда, са свързани с:

- Планиране и провеждане на дейности за създаване на близост и свързаност между учениците (учебни и извънучебни мероприятия за опознаване, сближаване, обмяна на опит, споделяне на интереси, хобита и пр.);

- Планиране и реализиране на дейности, стимулиращи сътрудничество и съвместна работа, вместо конкуренция и съревнование (съвместно вземане на решение чрез използване на метода на консенсус);

- Прилагане на позитивен подход за интервениране на дисциплинарни нарушения. Конструктивните подходи и подпомагането на учениците в процеса на ефективно разрешаване и управление на конфликтите в училище могат значително да подпомогнат утвърждаването на позитивен училищен климат;

- Поощряване и възпитаване на

толерантност към различията и уважение към чуждата гледна точка, произход, опит, ценности, нужди и желания.

Положителни очаквания – независимо от техния произход или характер, очакванията на учителите към учениците могат значително да повлияят както в положителна, така и в негативна посока поведението на учениците и поведението и отношението на самите учители към учениците, Колб, Юсим, 1994; Розентал, 1994.

Осъзнаване

Процесът на осъзнаване е значителна част от цялостния процес на разразрешаване на даден проблем. Особено валидно за нивото на осъзнатост на собственото поведение, емоции, потребности и желания. Учителите могат да бъдат полезен източник на положителна провокация и стимулиране на този процес сред учениците. Много често, поканени да назоват емоция или да идентифицират причината за дадено поведение, учениците в действителност достигат до по-дълбоко ниво на осъзнатост за собственото поведение и за потребностите и чувствата, които са го провокирали.

Ученическите емоции са сърцето на проблемите с насилието и агресията. Емоционалната интелигентност – за разлика от умствената, е социално умение, което се изгражда и утвърждава в и чрез социалния и житейския опит. Централен въпрос тук е: до каква степен учениците могат и успяват да разпознават и управляват собствените си емоции, и същевременно доколко имат социалния капацитет и умения да разпознават и разбират емоциите на другите и да проявяват емпатия? И тук ролята на учителите е много значима и важна. От

позицията на тяхната роля и ежедневен контакт с учениците учителите са източник на практически натрупани знания и опит. Не само чрез целенасочени възпитателни усилия за повишаване на знанията и уменията на учениците в тази посока, но и чрез взаимоотношенията и начина на комуникация с тях учителите могат много да подпомогнат този процес на учене и придобиване на социални умения и емоционална интелигентност. Проявата на разбиране, емпатия, готовност и желание за съдействие, изслушване и емоционална подкрепа към учениците в моменти, когато са притеснени, тъжни, объркани, изплашени, яросани, гневни, разочаровани или просто уморени или неудовлетворени от живота, са ключът към гъвкав и труден, но изключително значим процес на създаване на връзка, изграждане на доверие, личен контакт и ангажиране с проблемите на децата, което от своя страна е добро начало и стъпка в процеса на превенция на насилието и агресията в училище.

Орпинас и Хорни подчертават значението на три позитивни емоции, които са пряко свързани с превенция на насилието: 1) **спокойствие**; 2) **оптимизъм**; 3) **чувство на свързаност със съучениците** и училището като антипод на гнева, песимизма и загубата на връзка (дистанцираност), които могат да разрушат взаимоотношенията и да ограничат академичните постижения.

Важно! Училище с позитивен климат е предпоставка учителите и учениците да се чувстват стимулирани и мотивирани да дават най-доброто от себе си. Училищните ценности осигуряват основата за развитие на позитивен климат и превенция на насилието и тормоза в училище.

Използвана литература:

1. Байчинска, К. (2011) „Ценностите на съвременната българска култура“. ИК „Гутенберг“.
2. Близнаков, Й., Даскалова, Н., Толмов, Т. (1996) Организационно поведение. С. ОКОМ, 1996.
3. Иванов, И. (1999), Серия “ИЗБРАНИ МЕТОДИ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКА И ПЕДАГОГИЧЕСКА ДИАГНОСТИКА” № 3. Методика за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации. Шумен, 1999

4. Accommodation of Feelings. The Pfeiffer Library Volume 3, 3rd Edition. John Wiley & Sons, Inc., p. 97, 98
5. Baron, R. A., Byrne, D., Branscombe, N. R. (2006) Social Psychology: 11-th Edition, Pearson Education, Inc., p. 261-262; 312-320
6. Berkowitz, L. (2000) Causes and Consequences of Feelings. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000, p. 11-38.
7. Boshear, W. C. (2003) Thinking about Feelings. The Pfeiffer Library Volume 3, 3rd Edition. John Wiley & Sons, Inc., 2003.

8. *Boshear, W.C. Albrecht, K.G.* (1977) Understanding people: Models and concepts. San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
9. *James, W.* (1984) What is an Emotion? *Mind*, 9: 188–205.
10. *Jimerson, S. R., Sweaver, S. M., Espelage, D. L.* (2009) Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective, p.49-61
11. *Krglanski, A. W. Higgins, E. T.,* (2007) Social Psychology. Handbook of basic principles: Second Edition, New York, London, The Guilford Press, p. 473-490
12. *Maslow, A. H.* (1970) Motivation and personality (2nd ed.). New York: Harper and Row
13. *Myers, D. G.* (2004) Theories of Emotion. Psychology: Seventh

- Edition, New York, NY: Worth Publishers.
14. *Nelson, D. L. Quick, J. C.,* (2008) Understanding organizational behavior. Third Edition. USA, South-Western Cengage Learning, p. 105-112, 124-127
15. *Pfeiffer, S. L.* (2003) The Maslow Need Hierarchy. The Pfeiffer Library Volume 3, 3rd Edition. John Wiley & Sons, Inc..
16. *Reilly, A. J.,* (2003) Human needs and Behavior. The Pfeiffer Library Volume 3, 3rd Edition. John Wiley & Sons, Inc.
17. *Rokeach, M.* (1973) The nature of Human Values (new York; Free Press.

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Учебен план за преподаване на темата в училище – подходящ за по-големи деца

1. Представете темата и целите на обучителната сесия.
2. Проведете кратка групова дискусия за въвличане на участниците в темата „Потребности“. Какво са за вас потребностите, как бихте ги определили вие? Как потребностите са свързани с поведението ни?
3. Изпълнете интерактивно *Упражнение 1*:

Заглавие: „Потребност или желание?!“

Време: 20 – 25 минути

Цел: Дефиниране и разграничаване на потребностите и желанията.

Материали: по един комплект карти (предварително изрязани), поставени в непрозрачен бял плик за писма за всяка двойка, червени и зелени цветни листи А4

Инструкции: Участниците се разделят в двойки. На всяка двойка се дава плик с пълен комплект предварително изрязани карти/изображения и по един червен и един зелен лист А4. Дава се **Инструкция 1**: *Вашата задача е да разделите картите от плика в две категории: 1. Неща, от които се нуждаете, за да живеете нормален живот. Картите/изображенията, които отнесете към тази категория, поставете върху червения лист; 2. Неща, от които не се нуждаете, но би било хубаво да имате. Картите/изображенията към тази категория поставяте върху зеления лист. Имате 5 минути за работа.*

След приключване работата по задачата се дава **Инструкция 2**: *Използвайте следващите няколко минути „да се разходите“ и да разгледате подредбата на картите на другите двойки и да покажете вашата.*

Анализ на резултата – насоки: В началото на анализа правите кратък преглед на подредбата на картите/изображенията. (Отделете не повече от 5 минути на тази част.) Преминете към дискусия със следните примерни въпроси:

- *Прегледайте картите и подредбата и дискутирайте с участниците;*
- *„Какво ви направи най-силно впечатление в подредбата на другите двойки. Имаше ли разлики спрямо вашата подредба? Ако да, по отношение на кои карти?;*
- *„Какво означават за вас едната и другата категория? Как тези категории отнасят към понятията потребности и желания?;*
- *„Имахте ли усещане за липсващи в картите основни потребности – неща като например „приятел“ „чист въздух“ или „уважение“?.*

Обобщаваме с дефиниция на двете понятия и смисъла на тяхното разграничаване.

4. Представете основни дефиниции за потребностите и желанията, някои от влиятелните теории за обяснение и класифициране на потребностите.

Групова дискусия върху приложението на пирамидата на Маслоу в практиката на учителите. *Кои са водещите потребности при различните възрастови групи в училище, как се проявяват потребностите, с какъв тип поведения и емоции свързвате наличието на различните потребности на Маслоу. Например: как се държат и какво изпитват и чувстват децата, когато имат потребност от сигурност, гладни са или когато имат нужда от одобрение, приемане, уважение; когато търсят близостта на съучениците; когато имат потребност от признание и оценка от учителя си.*

5. Представете най-важните аспекти от представената теория върху емоциите
6. Изпълнете Интерактивно упражнение 2

Заглавие: „Емоциите в училище?“

Време: 25 – 30 минути

Цел: Конфронтиране на негативните нагласи към емоциите в училище и осмисляне на тяхното влияние върху ефективното справяне с емоционалните прояви и поведението. Идентифициране и обмяна на опит и наблюдения върху най-честите прояви на положителни и негативни емоции сред учениците и отражението им върху поведението на децата и взаимоотношенията помежду им и с учителите.

Материали: флипчарт стойка с празни листи за писане и един или два флипчарт листа или големи постери, на които в средата се изписва „Емоции в училище?“ с въпросителна, маркери.

Инструкции: В следващите няколко минути ще направим следното упражнение: всички вие казвате с какво асоциирате фразата „емоции в училище“ – очаквам от вас всяко нещо, което изниква в съзнанието ви, без да се замисляте или търсите начин да го формулирате, аз ще записвам всичко, казано от вас, на постера/ флипчарта/учебната дъска, докато не се изчерпат асоциациите на всички. Докато не приключи със записването, никой от групата няма право да коментира, анализира, задава въпроси или прекъсва по какъвто и да било начин казаното от другите.

Анализ на резултата – насоки:

Примерни въпроси за анализ и дискусия след мозъчната атака :

• Какво ви прави впечатление, като гледате постера с всички ваши асоциации?

• Колко от споделените от вас неща са с отрицателен заряд? Защо? Каква е причината да свързвате емоциите в училище с негативни неща?

• Какво отразяват написаните на флипчарта асоциации: вашия опит, лично мнение, отношения, трудности, вярвания, страхове, нагласи или нещо друго?

• Кои са най-честите прояви на негативни и положителни емоции сред учениците? Как ги разпознавате? Колко често се проявяват те? Как

влият тези емоции върху взаимоотношенията ви с децата и на взаимоотношенията помежду им?

• На какво отдавате различните емоции?

Какви са потенциалните причини за тези емоции?

• Как реагирате вие на тях? Възможно ли е, или не, да управлявате емоциите на учениците?

• В каква степен според вас децата успяват да разпознават, приемат и да се справят със собствените си емоции? А с тези на другите?

• Възможно ли е, или не, учителите да подпомогнат и подкрепят учениците в развитието на умения за разпознаване, приемане и управление на техните и чуждите емоции? Ако да, как може да се постигне това?

• Кои умения са ключови и необходими на учениците за постигане на успешно разбиране, разпознаване и приемане на техните и чуждите емоции?

Обобщавайте основните изводи от дискусията и отправяйте кратки, но въздействащи послания към тях, свързани с:

• Ролята и значението на техните **нагласи** и отношение към емоциите на учениците за постигането на разбиране, разпознаване, приемане и успешно управление на емоциите в училище;

• Значението на **толерантността** и **емпатията** както като умения на учениците, така и като умения и поведение на учителите като базисни условия за създаване на позитивен климат и култура на приемане в училище, а оттам и за успешно управление на негативните емоции и превенция на тяхното ескалиране;

• Смесът на **персоналната връзка учител – ученик** в процеса на стимулиране и възпитаване у учениците на умения и нагласи за разпознаване, приемане и споделяне на собствените емоции и емоциите на другите;

• Групова дискусия на тема „Ценности“ и въвеждане на ключови аспекти от представената теория за ценностите (инструментални и терминални ценности, ценностна система, плурализъм, толерантност, индивидуални различия, идентичност и др.).

ТЕМА № 12

УПРАВЛЕНИЕ НА ЕМОЦИИТЕ. СПРАВЯНЕ СЪС СТРАХОВЕ. СТРАТЕГИИ НА САМОЗАЩИТА И САМОСЪХРАНЕНИЕ

Автор: доц. д-р Маргарита Станкова, НБУ

Цели: Да се повишат знанията за емоционалните състояния, емоционалната регулация и да се приложат към наблюдения и оценка на проблемно поведение в училище; да се подобрят знанията за справянето с афекта, стратегиите за справяне със стреса и възможните техники за повлияване при децата с поведенчески проблеми; да се прилагат упражненения за самоконтрол и емоционална регулация; да се натрупат умения за работа с техники за подобряване на емоционалната регулация.

Теоретична рамка на темата:

Поведението на децата в училище се повлиява едновременно от вътрешни и външни фактори. Наблюдението на тези фактори и начинът, по който те си взаимодействат, трябва да бъдат интегрирани в плана за промяна на поведението на детето в училище. В плана за промяна на поведението могат да се включват когнитивни, насочени към афекта и поведението, техники. Когнитивните интервенции включват обучение в това, че трябва да има повече от едно решение на проблема, цел ориентирано мислене, ефективно предвиждане на последици от нечие действие. Развитието на афективни умения се състои от разпознаване на физиологичните заплашителни сигнали на гнева, идентифициране на социалните фактори и елементите на заобикалящата среда, фактори, които подпалват проблемното поведение, начини за справяне с тези заплашителни сигнали, поведенчески техники за обучение в самоконтрол и управление на гнева, Гъбал, Ван Акър, 2004 [7].

Емоционалната регулация играе основна роля в развитието на детето в училищна възраст, в справянето с ежедневните стресори, начинът, по

който детето отговаря на стресорите, и възможните негативни изходи – депресия, тревожност, гняв и проблеми с управлението на гнева. Отговорите на стресорите са волеви и неволеви. Когато отговорите на стресорите са волеви, детето съзнателно ги активира, за да се справи с проблема. Волевите отговори са първични и вторични, първичните отговори включват опити за промяна на ситуацията чрез активни дейности, вторичните отговори включват промяна на личностни качества или перспективата за ситуацията чрез механизми за справяне. Неволевите отговори са автоматични и често несъзнавани. Неволевите отговори са например **отбягване и оттегляне, руминации на определена тема или загуба на емоционален контрол – избухване.**

Важно! Обучението в подходящ емоционален контрол е наложително по отношение на правилното развитие и адаптацията към средата.

Способността да се изразяват по подходящ начин, да управляват емоциите, да се идентифицират с определен начин на отговор и да отговарят на емоциите на другите по подходящ начин са необходими умения за децата в развитието на тяхната добра социална компетентност. Децата, които имат добри умения за емоционална регулация, се справят по-добре с разрешаването на конфликти и имат по-добри умения за общуване. Наличието на нарушения в развитието в детството е тясно свързано с емоционалния контрол. Децата с интернализирани нарушения, като основно депресивни разстройства, тревожни разстройства, хранителни нарушения, както и с екстернализирани разстройства – хиперактивност и дефицит

на вниманието, поведенческо разстройство и опозиционно разстройство на развитието, показват затруднено развитие на емоционалния контрол, Грос, Муньоз, 1995 [10].

Някои деца са изложени на риск от прекомерни емоционални реакции, произлизащи от трудности в емоционалната регулация, а други вече демонстрират поведениа, които произтичат от недостиг на умения за емоционална регулация. Децата с инхибиран или раздразнителен темперамент са с по-висок риск за развитие на трудности в емоционалната регулация. Децата, които показват повишена реактивност към събитията от средата, също имат по-висок риск за развитие на емоционални затруднения.

Друг тип деца в риск са тези, които видимо нямат силно изразени емоции или показват по-изравнен афект в ситуации, които предизвикват емоционални изблици при техните връстници. Децата с неподходящи емоционални реакции или видимо липсващи емоционални реакции често имат сериозни затруднения в създаването и запазването на приятелства с връстниците. Проблемите в емоционалната регулация могат да доведат до агресивни изблици, неконтролируем афект и избухване в класната стая или в домашна среда.

Грос, 1998 [8], въвежда Процесния модел на емоционалната регулация, в който има 5 отделни елемента на регулационния процес, за да се контролира отговорът към емоцията – подбор на ситуацията, модификация на ситуацията, разпределяне на вниманието, когнитивна промяна, модуляция на отговора.

Подборът на ситуацията се появява, когато човекът избира да се включи или да избегне дейност; или човек, за да успее да контролира очакван емоционален

отговор. Когато човекът вече е въввлечен в ситуацията, той може да регулира своята емоция чрез *модифициране* на ситуацията. Модификацията на ситуацията се включва, когато човекът се опитва да настрои ситуацията така, че да избегне негативна емоция. Модификацията на ситуацията може да се нарече също проблем *фокусирано справяне или разрешаване на проблем*. Ако ситуацията не може да бъде модифицирана, човекът може да включи *пренасочването на вниманието* – насочване или пренасочване на вниманието далече от ситуацията. Последна е *когнитивната промяна*, която включва регулиране на емоцията чрез промяна на начина, по който човекът мисли за ситуацията, когато е през нея.

Грос, 2002 [11], надстройва своя модел с т. нар. тенденции за отговор, които се отнасят към начина, по който човекът регулира своите емоции. **Реоценката** е процес, при който човекът регулира своите емоции чрез промяна на начина, по който мисли за ситуацията. **Потискането** означава ограничаване на експресията на емоционалния отговор. Реоценката намалява страничните физиологични отговори, повишава позитивните емоции, снижава негативните, повишава позитивните социални интеракции и постигането на желаното състояние. Когато хората използват потискането за регулиране на емоциите, те по-често преживяват негативни физиологични отговори, по-ниски нива на позитивни и негативни емоции, по-слаба социална подкрепа и по-ниска степен на постигане на желаното състояние.

Важно! Емоционалната регулация може да включва един или комбинация от няколко емоционални отговора.

Библиография:

1. Baumann, N., Kaschel, R., Kuhl, J. (2007) Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect, *Journal of Research in Personality*, 41, 239-248.
2. Baumann, N., Kuhl, J. (2002) Intuition, affect, and personality: Unconscious coherence judgments and self-regulation of negative affect, *Journal of Personality and Social Psychology*, 83,

1213-1223.

3. Botvinick, M., Braver, T., Barch, D. Carter, C., Cohen, J. (2001) Conflict monitoring and cognitive control. *Psychological Review*, 108, 624-652.
4. Davis, E. L., Levine, L. J., Lench, H. C., Quas, J. A., (2010) Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness That Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions, *Emotion*, American Psychological Association, Vol.

- 10, No. 4, 498–510
5. Erber, R., Erber, M.W. (2000) The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, 11, 142-148.
 6. Fox, N. A., Calkins, S. D., (2003) The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences, *Motivation and Emotion*, Vol. 27, No. 1, March
 7. Gable, R. A., Van Acker, R. (2004) Sometimes, practice makes imperfect: Overcoming the automaticity of challenging behavior by linking intervention to thoughts, feelings, and actions. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 476-489
 8. Gross, J. J. (1998) The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Journal of General Psychology*, 2 (3), p. 275
 9. Gross, J.J. (2001) Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
 10. Gross, J. J., R. F. Muñoz, (1995) Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2(2), 151-164
 11. Gross, J. J. (2002) Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291
 12. Lewis, M., (1991) *Child and adolescent psychiatry: a comprehensive textbook* Baltimore : Williams & Wilkins,
 13. Magyar, T. M., Chase, M. A., *Psychological Strategies Used by Competitive Gymnasts to Overcome the Fear of Injury*, USA Gymnastics Online: Technique: Technique: Psychological Strategies Used by Comp. Page 1 of 5 <http://usagym.org/pages/home/publications/technique/1996/10/fear.pdf> [посетен на 29.10.2013]
 14. Mauss, I., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F., Gross, J. J. (2005) The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology, *Emotion*, 5, 175-190.
 15. Mauss, I. B., Bunge, S. A., Gross, J. J. (2007) Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 146-167
 16. McCrae, R. R. (2000) Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44, 10–31.
 17. Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S., Ric, F., (2005) Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 184-211.
 18. Ochsner, K. N., Gross, J. J. (2008) Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Currents Directions in Psychological Science*, 17, 153-158.
 19. Pawlow, L. A., Jones, G. E. (2002) The impact of abbreviated progressive muscle relaxation on salivary cortisol, *Biological Psychology*, 60, 1-16.
 20. Rankin, C. H., (2009) Introduction to a special issue of neurobiology of learning and memory on habituation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92, 125-126
 21. Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., McQuaid, J. R. (2004) The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression, *Cognitive Therapy and Research*, 28, 433.
 22. Roese, N. J., Olson, J. M. (2007), Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 124-141.
 23. Rothbart, M. K., Jones, L. B. (1998) Temperament, *Self-Regulation, and Education*, *School Psychology Review*, Vol. 27, No. 4, pp. 479-491
 24. Oaten, M., Cheng, K., (2006) Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11, 717–733.
 25. Tang, Y., Posner, M. I., (2009) Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Science*, 13, 222-227
 26. Thompson, R. A., (1994), *Emotion Regulation: A Theme in Search Of Definition*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol, 59, No 2/3, the development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations
 27. Van Dillen, L. F., Koole, S.L. (2007) Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative emotion. *Emotion*, 7, 715-723.
- Допълнителна литература по темата:**
1. Калчев, П., (2007) Скали за тревожност в детска и юношеска възраст Ч.3. Изпитна тревожност. Ч.4. Страхове, Изток-Запад
 2. Минчев, Б. (2005) Лекции по “Психология на развитието в детско-юношеска възраст”
 3. Полнарева, Н. (2002) Преглед на детската агресия и депресия, сп. *Общественост и психология*, № 5, с. 7
 4. Трифанов, Т. (1992) *Обща психология*. С., ПК “Памет”
 5. Стаматов, Р. (2000) *Детска психология*. – Пловдив, ИК Хермес
 6. Станкова, М. (2012) Хиперактивност и дефицит на вниманието, в Станкова, М., Боянова, В. ред. *Методологии за работа с деца със СОП*, изд. Емо
 7. Станкова, М. (2012) Тревожни разстройства, в Станкова, М., Боянова, В. ред. *Методологии за работа с деца със СОП*, изд. Емо, /137 - 141 стр./
 8. Станкова, М. (2012) Клинични и социални аспекти на поведенческите проблеми в предучилищна възраст, изд. НБУ, 2012
 9. Станкова М., Иванчева Т. (2009) Характеристика на темперамента при деца на 3-7 години, Сп. „Българско списание по психология”, бр. 1-2/2009
 10. Станкова, М., (2007) Темпераментов профил при деца с хиперактивност и дефицит на вниманието в предучилищна и начална училищна възраст, акад. сп. *Управление и Образование*, кн. 2, том 3, 258-264 стр.
 11. Станкова, М., (2007) Темпераментови Характеристики при деца с Хиперактивност и Дефицит на Вниманието, годишник на Департамент Когнитивна наука и психология, Изд. на Нов Български Университет, ISBN 954-535-423-2 /30-41 стр. <http://nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/totalGodishnik.pdf>
 12. Станкова, М., (2006) Темперамент в детска възраст, изд. Социална комуникация, С-я,
 13. Боянова, В., Станкова, М. (2010) Хиперактивност и дефицит на вниманието, ФСК, С-я,
- Електронни адреси:**
Техники за самоконтрол
<http://lej.cuchicago.edu/research-in-education/the-development-of-self-control-in-young-children/> [посетен на 29.10.2013]
Инхибиторен контрол и емоционална регулация
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520140700055X> [посетен на 29.10.2013]
Съвети към родители <http://practicalkatie.com/2011/07/25/emotional-regulation-tips-for-helping-kids-cope/> [посетен на 29.10.2013]
<http://engageadhd.org/2013/06/09/teaching-emotions-and-emotional-regulation/> [посетен на 29.10.2013]
<http://www.extension.iastate.edu/publications/pml529d.pdf> [посетен на 29.10.2013]

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Упражнение

Заглавие: Приложение на Процесния модел на емоционалната регулация в анализ на поведението

Цел: Да се разгледа в практически аспект Процесния модел на емоционалната регулация и да се приложи към наблюдение и анализ на поведението в училище, да се направят изводи и план за подкрепа и обучение в техники за подобряване на емоционалната регулация.

Инструкции:

1. Дефинирайте отделните компоненти на Процесния модел на емоционалната регулация;
2. Опишете случай на проблемно поведение в училищна среда;
3. Приложете компонентите на Процесния модел на емоционалната регулация към описание на проблемно поведение на дете в училищна среда;
4. Направете оценка на рисковите фактори за прояви на бъдещи проблеми в поведението, свързани с емоционалната регулация и самоконтрола;
5. Планирайте приложение на техники за подобрене на емоционалния контрол за подкрепа на детето и неговото семейство.

Инструкция 1:

Елементите на Процесния модел имат следните дефиниции:

- **Подбор на ситуацията** – изборът да се включим или не в определена ситуация;
- **Модификация на ситуацията** – промяна на ситуацията, за да се промени емоционалното ѝ влияние;
- **Преразпределение на вниманието** – изборът да се включим в ситуацията или да отклоним вниманието от нея и да насочим концентрацията върху друго;
- **Когнитивна промяна** – способността за контрол върху това, как човекът изглежда в ситуацията, или върху значението, което влага в нея;
- **Модуляция на отговора** – целенасочен контрол или настройване на тенденцията на емоционалния отговор;

- **Реоценка** – процесът, при който човекът регулира емоцията си чрез нагласа на начина, по който мисли за ситуацията, чрез модификация на ситуацията, промяна на вниманието или когнитивна промяна;

- **Потискане** – процесът, при който човекът регулира емоцията си чрез забрана на експресия на един или повече емоционални отговори, или чрез тотално избягване на ситуацията.

Инструкция 2:

Описание на случай:

Иван е на 12 години, учи в масово училище. Иван избухва срещу свой съученик в междучасието, тъй като иска да заеме неговото място на чина, и вярва, че може да получи мястото му, без да го помоли. Иван се настанява на чина, но съученикът отказва да се премести. Иван се сбива с него и го наранява лошо.

Иван вярва, че може да получи мястото, и когато не го получава, той се разгневява. Той решава, че неговият съученик е заел място, което той иска, и това място му се полага.

Инструкция 3:

Според модела на Грос Иван влиза в ситуацията на спор със съученика си и не използва техника за повлияване на първия компонент – **подбор на ситуацията**.

На този етап Иван може да приложи техники за подбор на ситуацията и да избере друго решение за смяна на мястото си в стаята, извън нарушаването на комфорта на съучениците си.

В следващия етап той позволява на гнева и фрустрацията да го завладяват – чувства, които изпитва в този момент, са гняв, злоба, неудовлетвореност. В този етап той не успява да повлияе следващия компонент – **модифициране на ситуацията**. На този етап Иван може да опита друго решение на проблема – да се извини, да помоли за смяна на местата, да преговаря, да предложи нещо в замяна.

Според следващия компонент на модела, тъй като не постига целта си, Иван не успява да овладее емоционалното си състояние чрез **преразпределение на вниманието** и насочване на вниманието към друга ситуация, за да избегне афективния изблик.

Според следващия компонент на модела Иван не успява да промени когнитивното си възприятие за ситуацията и да постигне **когнитивна промяна**, той вярва, че има право да придобие мястото със сила, и реагира с гняв и изблик на агресия.

Иван не успява да се справи с емоционалната регулация и да потисне емоционалните си реакции чрез **модулиране на отговора**, преживява силно физиологичните ефекти на емоцията и резултатът е неговата свръхреакция към ситуацията – повишени стресови хормони, чувство на силна неудовлетвореност, гняв, агресивен изблик.

В анализа на поведението на Иван използваме няколко елемента:

- Как се чувства той – ядосан, фрустриран, раздразнен;

- Как реагира – с нападение и побой;
- Какво се случва с тялото му – покачва се сърдечната честота, лицето му се зачервява, тялото му се изпотява, дишането се учестява.

Инструкция 4:

За да проверим дали Иван има по-висок риск от затруднения в развитието на емоционалния контрол, отговаряме на въпроса, какъв тип темперамент е вероятно да е свързан с него. Двама типа темперамент, които са свързани с по-висок риск от затруднения в емоционалната регулация, са *инхибиран темперамент* и *раздразнителен темперамент*.

За тях са характерни следните особености:

Тип темперамент с риск от трудности в емоционалната регулация	Характеристики на поведението
Инхибиран темперамент	Девето „запелва“ до учители или други възрастни, които могат да го закрилят
	Девето избягва непознати ситуации
	Девето се гразни или игнорира хора в непознати ситуации
	Девето може да бъде описано като плахо, тихо и срамежливо
	Девето се изолира по време на социални ситуации
	Девето рядко се усмихва
	Девето се гразни при необходимост да споделя чувства и емоции с други хора
Раздразнителен темперамент	Девето е много чувствително към критика и коригиране
	Девето е нетърпеливо
	Девето често крещи на другите
	Девето често хвърля или чупи предмети, когато е ядосано
	Девето се гразни силно в шумна среда
	Девето често спори с връстници и възрастни
	Девето заплашва с насилие себе си и другите около себе си
Девето може да бъде описано като такова, което бързо се пали.	

От данните, които имаме от психологическата оценка на Иван, и анкетата от неговия учител знаем, че Иван по-скоро е носител на **раздразнителен темперамент**, той избухва често, често заплашва другите, проявява нетърпеливост в отношенията с връстниците и възрастните, често е раздразнителен, спори с учителите и реагира силно, когато го критикуват. Детето се характеризира с раздразнителен темперамент, който го поставя в риск от развитие на проблеми в емоционалната регулация и последващите от това затруднения в поведението.

Като допълнителна оценка на риска се поставя на обсъждане и наличието на **други случаи на поведенчески проблеми** в училище.

При следващите рискове се разглеждат взаимоотношенията с връстници – Иван има малко приятели, **трудно задържа близки отношения** с връстници и често влиза в конфликти с тях.

Като фактори на заобикалящата среда, които водят до повишен риск от затруднения в емоционалната регулация, се обсъждат проблеми в семейството, икономически затруднения, раздели и разводи на родителите и др.

Инструкция 5:

Ако направим опит за планиране на възможните терапевтични техники за подпомагане на поведението на Иван в съответствие с Процесния модел на емоционалната регулация, можем да се концентрираме около следните възможности:

В елемента **подбор на ситуацията** – като поведенческа тенденция, **реоценката** ще доведе до избор на друго място или промяна на решението за смяна на мястото, а **потискането** ще доведе до отказ от намерението за преместване. Възможните пътища за подпомагане могат да включват – обучение в начина на избор на ситуацията, избягване на конфликтногенни ситуации, анализ на информацията от заобикалящата среда и избора да се включим или не в определена ситуация.

В елемента **модификация на ситуацията**

възможната поведенческа тенденция от типа **реоценка** може да включва договаряне на смяната на местата или молба за смяна на местата. Като подпомагащи стратегии може да се планира обучение в правилно разбиране за физиологичните сигнали на гнева и методи за подобряване на последиците от емоционалното възприемане на ситуацията – дихателни техники, релаксация. Могат да се предвидят и обучения в посока повече от едно решение на проблема, цел-ориентирано мислене и предвиждане на последициите от действията.

В елемента **преразпределение на вниманието** поведенческата тенденция **реоценка** може да включва активно пренасочване на вниманието към други стимули, а в обучението може да се планира обучение в техники на релаксация и визуализация.

В елемента **когнитивна промяна** поведенческата тенденция **реоценка** включва разглеждане на възможностите ситуацията да не се възприема лично, да се дава възможност за други мисловни преценки.

В последния елемент **модуляция на отговора** поведенческата тенденция **потискане** включва възможността за потискане на цялостната експресия на емоционалния отговор.

Анализ на резултата

В резултат на разглеждането на поведенческата реакция в светлината на Процесния модел, може да се направи пълен анализ на поведението, да се планира събиране на информация за рисковете от бъдещи подобни ситуации и да се оцени степента на риска, да се планират дейности в обучение и подобряване на емоционалния контрол за справяне с настоящите и избягване на бъдещи поведенчески затруднения; да се планира пълноценно подпомагане на детето в неговата адаптация и функциониране в училище, в средата на връстниците и във взаимоотношенията с възрастните в училище, у дома и в общността.

ТЕМА № 13

ПРОФЕСИОНАЛНИ ДЕЙСТВИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА ЗАВИСИМОСТИ.

Автор: *Татяна Ключукова*

Ключови думи: психоактивни вещества, интоксикация, абстиненция, злоупотреба, зависимост, толеранс, злоупотреба с ИКТ

Цели:

- Да се усвоят знания по отношение на рисковни поведения на погроставащи;
- Да се придобият компетентности за разпознаване на симптоми и професионална реакция при проблемно детско поведение;
- Да се създадат нагласи и ценности за работа в мрежа с извънучилищни специалисти и институции, работещи с проблемна употреба на вещества, и консултиращи семейства;
- Да се развият умения за насочване към необходимите специалисти, когато е идентифицирана такава необходимост;
- Да се усвоят понятия, които касаят темата и ще подпомогнат по-компетентното отношение на обучаемите по въпроса.

Професионални действия при справяне с употреба, злоупотреба и зависимост от ПАВ (психоактивни вещества)

Някои от необходимите предпоставки за работа с посочената целева група – деца, употребяващи ПАВ, са:

- Използване на подходи, които целят реорганизация на цялата семейна система. Употребата на ПАВ е поведение, което изключително силно е свързано с нарушаване на правила, протестно поведение към възрастните, неясни граници в отношенията с авторитетите и връстниците.
- Формиране на умения у специалистите за засилване на ресурсите на семейната система и привличане на родителите като основен партньор в процеса на консултиране.
- Преобладаващата част от децата, които употребяват ПАВ, не са зависими

и в този смисъл не може да се говори за наличие на болест според диагностичните критерии на Международната класификация на болестите.

- Поставянето на тийнейджърите в ролята на болен и на пациент е крайно стигматизиращо, провокира у тях чувство за вина и прави интервенциите неуспешни. В тази връзка някои от програмите за лечение на тийнейджъри в Европа се наричат *образователни*, вместо терапевтични.

- Заг употребата на психоактивни вещества стоят значими психични тенденции, които, ако бъдат разпознати и отграничени от деструктивното поведение на употреба, са изключително важни за здравословното развитие на младия човек. Професионалистът трябва да има умения да различава поведението на детето от психичната тенденция, която го провокира. Трябва да може съответно и да подкрепя родителите в това да спират употребата на наркотици, но да уважават и зачитат емоционалната потребност, която стои зад използването на ПАВ от техните деца.

- Младите хора обикновено нямат заявка за лечение, те не смятат, че имат проблеми, и участват в консултативната работа под натиска на някоя институция и/или на родителите си. За да могат да бъдат мотивирани, е важно да се чувстват активно включени в процеса на възстановяване от употребата на психоактивни вещества, Куценок, 2004 [2].

Зависимостта към психоактивни вещества е постепенен процес, който се развива и преминава през **няколко етапа**. Този процес обикновено започва в младежка възраст и е свързан с нормалното за тази възраст **експериментаторско поведение**. Експериментирането има важно значение за погроставащите, чрез него личността получава важна житейска информация и опит.

Превенцията, която се основава на предоставяне на информация за вредите от употребата на ПАВ, е неефективна поради няколко причини. От една страна, това е вече споменатото нормално експериментаторско поведение, което в тази възраст обслужва важни цели на личността, като развиване на самостоятелност, трупане на житейски опит. Младежите експериментират не само с психоактивни вещества, а също така с грехи, прически, музика. Този етап е преход и подготовка за ролята на възрастен.

Процес на формиране на зависимост към психоактивни вещества

Описаното **експериментаторско поведение**, както казахме, е етап от развитието и през него преминава всеки нормално развиващ се подрастващ човешки индивид. Данните от проучванията показват, че огромна част от младежите, употребили дрога веднъж или няколко пъти, не продължават употребата. След като са придобили собствено впечатление от ефекта на веществото, повечето младежи прекратяват употребата, една много малка част от тях продължават и достигат до зависимост. Д-р Игор Куценок пише, че решаващият фактор е правилният и навременен избор, който е възможен при наличие на две основни условия – протективни средови фактори – най-вече семейни, и достатъчно добре развитото умение на младежа да направи своя избор. „Тук трябва да се подчертае, че правенето на избор не е инстинкт, с който хората се раждат, а е социално умение, което се развива“, Куценок, 2004 [2]. Именно поради това развиването на уменията да се прави избор ще бъде засегнато в тази разработка като интервенция, която има превантивна цел.

Ако употребата продължи, експериментирането преминава във **фазата на „активното търсене“**. В тази фаза подрастващият вече е запознат с ефектите на веществата и започва да предпочита социални кръгове, които „одобряват“ употребата на вещества. В този етап различни житейски събития и протективни фактори биха могли да

прекъснат употребата. Рационалният избор на този етап все още е възможен, но е силно затруднен от социалния натиск на средата.

Д-р Куценок посочва, че в редица случаи дисфункционалното поведение продължава и **активното търсене на вещества се заглъбочава**. Това измества другите жизнено важни ценности и интереси, променя приятелския кръг. Приятелите, които не употребяват дрога, постепенно се отдръпват и се заместват от такива, които употребяват. Преминва се в една нова субкултура, в която употребата е част от социалните ритуали и норми. „На този етап човекът е изправен пред изключително труден избор – дали да продължи употребата и по този начин да бъде приет от субкултурата, или да спре, но да бъде отхвърлен. Преживяването за принадлежност и социална значимост има изключително значение за всеки от нас, а при подрастващите то дори е още по-важно. Затова при липса на други поведенчески алтернативи, употребата най-често продължава и се появяват първите психологически и социални проблеми. Както виждаме, кръгът на поведенческите опции се стеснява все повече и повече. Възможността за взимане на рационални решения намалява и взимането на дрога има за цел не само да предизвика очаквания физиологичен ефект, а придобива и много по-дълбоко значение – веществото постепенно започва да изпълнява загубените социални функции на общуване и принадлежност към „групата“. На този етап се наблюдава силно влечение и дискомфорт без веществото. По този начин се достига до етапа на **зависимост**, когато промените в мозъчните структури са вече трайни и вземането на рационални решения за спиране на употребата е практически невъзможно. Възможността за контрол на употребата при зависимите практически липсва.

Важно! Познаването на етапите, водещи до зависимост, има важно практическо значение. Не всеки употребяващ развива зависимост. „Злоупотребата с вещества и зависимостта от ПАВ са два различни, макар и тясно свързани процеса, а не само два етапа на един и същи процес“, Куценок, 2004 [2].

Както казахме, зависимост развиват една малка част от тези, които са опитали и употребили вещества. Дали ще се развие зависимост, не се определя само от семейната среда, само от личностови особености, метаболизъм или приятелски

кръг. Морализаторският подход и обвинението към носителите на проблема още повече задълбочават претърпените вече поражения върху личността и забавят гостъпа до лечение.

Таблица 1. Рискови и протективни фактори в различни области от живота на децата, Маринова, 2012 [1]

Рискови фактори	Протективни фактори
Индивидуални	
<ul style="list-style-type: none"> – Неумение да се отдиференцира импулс от нужда; – Желание за идентифициране с употребяващите връстници; – Ниско самочувствие; – Психически разстройства; – Неадекватни умения за справяне и слаба социална компетентност; – Склонност към агресивно поведение; – Отчуждение и бунтарство; – Отричане на социалните норми и правила; – Недостатъчни умения за отказване; – Ранно и продължаващо проблемно поведение; – Започване на употреба в ранна възраст; – Отхвърляне от връстниците в ранна възраст; – Недостатъчна информираност за здравословен начин на живот. 	<ul style="list-style-type: none"> – Негативни нагласи по отношение на употребата на наркотици; – Знания за рисковете, свързани с употребата на наркотици; – Позитивни взаимоотношения с авторитетите; – Социална компетентност; – Участие в алтернативни дейности; – Себеувереност и усещане за благополучие; – Планове за бъдещето; – Умения за отлагане на импулса.
Връстници	
<ul style="list-style-type: none"> – Нагласата, че употребата на алкохол и наркотици е „готина“; – Необичайна сексуална активност сред връстниците; – Участие в банди и групи. 	<ul style="list-style-type: none"> – Участие в креативни дейности, които не са свързани с употреба на наркотици; – Значими и удовлетворяващи приятелски връзки; – Неприемане от приятелите на употребата на наркотици.
Училище	
<ul style="list-style-type: none"> – Липса на ясни академични и поведенчески очаквания и правила; – Липса на чувство за принадлежност към училището; – Родителите не са въввлечени в училищния живот. 	<ul style="list-style-type: none"> – Позитивни нагласи към училището; – Свързаност с училището; – Регулно посещение на училищни занятия; – Ясни очаквания към академичното представяне и поведение на учениците; – Окуражаване на поставянето на ясни цели, академични постижения и позитивно социално развитие; – Позитивен климат в училището като институция; – Възможност за учениците да участват във взимането на решения относно училищния живот.

Рискови фактори	Протективни фактори
Семейство	
<ul style="list-style-type: none"> – Членове на семейството с история на проблемна употреба на алкохол и наркотици; – Липса на ясни правила и последици при употреба на алкохол и наркотици от тийнейджъра; – Родителите употребяват алкохол и други вещества и въвличат децата в употреба или толерират употребата; – Родителите не поставят ясни граници и очаквания относно поведението на детето; – Емоционална злоупотреба с детето, т.е. използването му за запълване на емоционални нужди на един от двамата родители; – Недоверие на семейството към външния свят и приятелския кръг на детето; – Прекалена амбициозност на родителите и поддържане на конкурентни нагласи спрямо връстниците. 	<ul style="list-style-type: none"> – Конструктивни и удовлетворяващи взаимоотношения в семейството; – Постоянство в родителските грижи; – Възпитание в ценности; – Умения за справяне със стреса по позитивен начин; – Ясни правила и граници по отношение на употребата на алкохол и наркотици; – Синхронизиране между двамата родители по отношение на правилата спрямо детето; – Окуражаване за създаване на пълноценни взаимоотношения извън семейството; – Споделяне на отговорностите в семейството, включително взимането на решения; – Членовете на семейство се подкрепят и грижат един за друг.
Общество	
<ul style="list-style-type: none"> – Лесна достъпност до алкохол и наркотици; – Неспазване на законовите уредби; – Нормите и правилата толерират употребата на алкохол и цигари; – Липса на усещане за принадлежност към обществото; – Бързи промени в популацията на кварталите; – Безработица и бедност; – Икономическа депривация; – Недостатъчно силни социални институции; – Неадекватни медийни послания и реклами. 	<ul style="list-style-type: none"> – Възможности за съвместни дейности в общността; – Спазване на законовите уредби; – Нормите и правилата не толерират употребата на алкохол и цигари; – Достъпни служби и услуги за младите хора; – Достъпни ресурси и услуги: жилища, здравеопазване, детски градини, работа, забавления, спорт; – Цялостни програми, фокусирани върху специфични групи: Програми за родители, Програми за подкрепа на семейства; – Широко подкрепени от общността превантивни дейности.

От таблицата се вижда, че една част от значимите протективни фактори са свързани с училището и поведението и уменията на учителите и родителите. Това е изключително важна отправна точка, тъй като именно протективните фактори са решаващи за преустановяване на една започнала употреба и вредна употреба (злоупотреба). Сътрудничеството между учители и родители се оказва ключов фактор при създаването на протективна среда. Част от практическите дейности в това ръководство ще бъдат ориентирани точно към тренинг на умения за сътрудничество с родители и семейства, с възможност да се разбере същността на поведението на подрастващите, без да бъдат обвинени или стигматизирани.

Важно! Когато се е стигнало до зависимост или вредна употреба, в рамките на училището има твърде малко възможност да се извършват интервенции. В тези случаи основна роля на училищния екип е да може незабавно и компетентно да насочи родителите или да сигнализира на структурите, занимаващи се със закрила на децата.

Необходимо е учителите да разбират добре ролята на училището като протективен фактор при превенцията или при преустановяване на употребата на вещества при младежите. Качеството на връзката учител – родител има пряка връзка с поведението на учениците. Учителите и родителите са два значими фактора по отношение на развитието на тийнейджъра.

• *Информация относно различни видове вещества и техните ефекти:* <http://web.need.bg/zadrogite/custom1.html> [посетен на 29.10.2013]

• *Други основни понятия могат да бъдат прочетени от този линк:* <http://web.need.bg/zadrogite/custom5.html> [посетен на 29.10.2013]

• *Закони в България, касаещи ПАВ:* <http://web.need.bg/zadrogite/custom2.html> [посетен на 29.10.2013]

• *Спешни случаи свързани с употреба на психоактивни вещества и реакция:* <http://>

web.need.bg/zadrogite/custom4.html [посетен на 29.10.2013]

• *Полезна информация за родители и учители:* <http://www.ncn-bg.org/useful1.php> [посетен на 29.10.2013]

• *Списък на Превантивно-информационните центрове (ПИЦ) в страната:* http://www.ncn-bg.org/map_prevention.php [посетен на 29.10.2013]

• *Анонимна, безплатна Национална телефонна линия за консултации и насочване по въпросите на зависимостта към наркотични вещества и алкохол:* <http://www.ncn-bg.org/activity104.php> [посетен на 29.10.2013]

• *Консултативни центрове по зависимости:* http://www.ncn-bg.org/consult_center/ [посетен на 29.10.2013]

Прекомерна употреба на ИКТ

Изследванията показват, че активното използване на Интернет променя не само начина на живот на човека, но и функционирането на нервната му система. Според специалистите при използване на Интернет мозъчната активност става по-интензивна.

Активният потребител на мрежата по-бързо обработва информацията и взема решения, но значително по-трудно разпознава мимиките и се затруднява да общува с хора в реалния живот.

Прекомерната употреба на Интернет води до един нов комплекс нарушение, наречен от ортопедите „синдром на компютърната мишка“. Това е професионално заболяване, наблюдавано най-вече при хората, използващи продължително време компютър.

Специалистите по психично здраве обсъждат онлайн зависимостта като фактор, който може да наруши различни сфери от живота на човека.

За много млади хора сериозна част от времето преминава онлайн: в Интернет те играят, чатят, флиртуват, пазаруват и работят. Затруднява се общуването лице в лице, както и разпознаване на мимиките и емоциите в реалния живот.

Според специалистите за развитието на зависимостта от новите технологии важна роля са изиграли и мобилните телефони.

Невъзможността да се остане без телефон, гори и за много кратко време, се счита за един от симптомите на това състояние.

Специалистите сигнализират, че една голяма част от играещите компютърни игри се нуждаят от помощ и лечение. Един от симптомите на компютърната зависимост е т. нар. „синдром на компютърната мишка“. Този симптом се

изразява в нарушение на нормалната работа на мускулите на ръката, гърба и шията, поради еднообразните и повтарящи се движения при работа с компютър.

Подобно на зависимостта към вещества, това пристрастяване придобива социална функция, т.е. замества важни социални занимания.

Библиография:

1. Маринова, В. (2012) Структура и функции на семейства с дете, употребяващо психоактивни вещества, Дисертация, защитена април 2012 г., библиотека на СУ
2. Куценок, И. (2004) Злоупотреба и зависимост от психоактивни вещества С.,
3. <http://bg.wikipedia.org/wiki/>
4. <http://web.need.bg/zadrogite/custom1.html> [посетен на 29.10.2013]
5. <http://web.need.bg/zadrogite/custom5.html> [посетен на 29.10.2013]
6. <http://web.need.bg/zadrogite/custom2.html> [посетен на 29.10.2013]

7. <http://web.need.bg/zadrogite/custom4.html> [посетен на 29.10.2013]
8. <http://www.ncn-bg.org/useful1.php> [посетен на 29.10.2013]
9. http://www.ncn-bg.org/map_prevention.php [посетен на 29.10.2013]
10. <http://www.ncn-bg.org/activity104.php> [посетен на 29.10.2013]
11. http://www.ncn-bg.org/consult_center/
12. <http://platnikov.com/main.php?page=narushenia> [посетен на 29.10.2013]
13. Е-списание за психология „Посока“ <http://www.psiholozi.com/3/post/2012/09/122.html> [посетен на 29.10.2013]
14. <http://e-vestnik.bg/4130> [посетен на 29.10.2013]

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Практически насоки за учители

Използването на наркотици от деца е трудна тема, която носи много напрежение и безсилие. Това създава тенденцията да не се говори за нея или информацията да бъде изкривена. Когато става въпрос за ученик, много често учителите и училищното ръководство са объркани какво да предприемат. Много често екипът на училището изпитва притеснение за „имиджа“ на учебното заведение. Реакциите варират от липса на решение до свръхактивност или изключване на ученика. Това е обяснимо, тъй като употребата на ПАВ носи сериозни опасности, пред които професионалистите и родителите се сблъскват със страхове, безсилие, срам и други мъчителни чувства.

Една от целите на този текст е да подкрепи учителите, когато са изправени пред подобна ситуация. Ето няколко конкретни препоръки:

- Необходимо е учителите да се запознаят с особеностите на експерименталното поведение, употреба, злоупотреба и зависимост от психоактивни вещества. Това ще им предостави основа за професионална интерпретация на проблема;

- Когато едно дете или младеж от вашето училище употребява вещества, е

необходимо да имате предвид, че справянето с това не е „самостоятелна работа“ на учителя или на училището. В България са създадени и функционират консултативни и превантивно информационни центрове, които работят точно в рамките на този проблем. Необходимо е да се обърнете към тях за консултация, съдействие и професионален подход към засегнатото дете и семейството му. Професионалната реакция в подобни случаи изисква от вас да се свържете с институции и специалисти, имащи компетентност, и да работите в екип. Работата в екип предвижда мултиинституционални срещи и искане на консултация. Ето някои възможности за информация по въпроса:

о *Специални случаи, свързани с употреба на психоактивни вещества и реакция:* <http://web.need.bg/zadrogite/custom4.html> [посетен на 29.10.2013]

о *Полезна информация за родители и учители:* <http://www.ncn-bg.org/useful1.php> [посетен на 29.10.2013]

о *Списък на Превантивно-информационните центрове (ПИЦ) в страната:* http://www.ncn-bg.org/map_prevention.php [посетен на 29.10.2013]

о *Анонимна, безплатна Национална телефонна линия за консултации и насочване по въпросите на зависимостта към наркотични вещества и алкохол:* <http://>

www.ncn-bg.org/activity104.php [посетен на 29.10.2013]

о Консултативни центрове по зависимости: http://www.ncn-bg.org/consult_center/ [посетен на 29.10.2013]

о Информацията относно различни видове вещества и техните ефекти: <http://web.need.bg/zadrogite/custom1.html> [посетен на 29.10.2013]

о Други основни понятия могат да бъдат прочетени от този линк: <http://web.need.bg/zadrogite/custom5.html> [посетен на 29.10.2013]

о Закони в България, касаещи ПАВ: <http://web.need.bg/zadrogite/custom2.html> [посетен на 29.10.2013]

• Подходът „деца помагат на деца“ не е подходящ да се използва, когато проблемът е употреба на вещества. В тази ситуация съществува риск да бъдат засегнати и други деца. В тази връзка е необходимо в Часа на класния или в друг подходящ формат да обучавате децата и младежите в посока да не се заемат лично с помощ към употребяващ младеж, а да потърсят и информират възрастен (учител, педагогически съветник).

• Когато изработвате листовки, дупляни и плакати, посветени на проблема, е необходимо да съобразите няколко аспекта:

1. Използването на „страшни“ сцени, снимки и рисунки (черепи, спринцовки и др.) не е подходящо, а и не предизвиква необходимия ефект сред погроставащите. Страхът и концепцията за смъртта в тази възраст не са като на хората, имащи вече натрупан житейски опит. Поради това, няма да се получи ефектът, който се цели, а е възможно да се предизвика и обратен ефект – ненужно да се акцентира и засили интересът към забранените вещества.

2. Информацията, подадена по този начин, е най-ниско ефективният подход за промяна на нагласи и поведение. Ефективни методи за превенция се съдържат в цялостния училищен контекст и засягат:

• Отношение и степен на комуникация с родителите;

• Работа в мрежа с външни институции;

• Вътрешна политика и степен на подкрепа между учителите;

• Отношение и разбиране на симптомите, които децата и младежите демонстрират;

• Степен на грижа за личното и професионалното развитие на всеки учител;

• Превантивни програми, развивани от училището, които се основават на взаимодействие и развиване на взаимоотношения.

Деятности за трениране на умения за работа в мрежа

1. Упражнение за саморазвитие – „Работа в мрежа“. Целта на тази групова дейност е да се създаде нагласа у участниците, че работата с деца с проблемно поведение не е самостоятелно занимание, а екипна работа. Резултат – стимулиране на работата в мрежа и междуинституционалното взаимодействие.

Инструкцията е: Класен ръководител трябва да реагира професионално при определено трудно поведение, евентуална употреба на вещества от ученик (или друго поведение, посочено от участниците). Първоначално се избира един участник, който да представлява ученика с трудно поведение (употреба на вещества, самонараняване). Този участник застава в средата на кръга, след това по желание някой друг от участниците поема ролята на класния ръководител. Класният ръководител започва да назовава кой още му е необходим за работа по случая и му дава да се хване за края, впоследствие преценява и кои още други специалисти да повика. Водещият може да му помогне, като назовава различни специалисти – социален работник, психолог, семеен консултант, консултант от специализиран център за работа с употреба на вещества, родител, лекар и др. Всички те един по един се хващат в кръга за края. Получава се ситуация, в която класният се обръща за помощ и мнение към психолога (един от групата поема тази роля), който споделя какво трябва да се има предвид по отношение на конкретното дете; кълбото прежда от психолога се подава към социалния работник, после към ОЗД, после към родител, семеен консултант и т.н. Клиентът – детето – е в центъра. Как се чувства участникът, който играе клиентът? Включен ли беше в целия процес,

или не? Какви са усещанията и ролите на останалите участници?

Добре е да се отдели внимание да се дискутира върху предимствата на работата в мрежа в сравнение с липсата на такава. Водещият обобщава, че подобно рисково детско поведение изисква работа в мрежа и връзка с други институции, външни на образователната система.

Уточнение: не е необходимо ролите да се заемат от „реални специалисти“, всеки може да поеме всяка роля. Целта е да се онагледат събирането на екип и съвместната работа на специалистите, а не да се стига до решение.

2. Упражнение за саморазвитие на учители: Целта е да се формират знания и умения, насочени към работата в мрежа с други специалисти в общността; развиване на познания за специализираните услуги за младежи и семейства с такъв проблем. Групата се разделя на екипи от по 3 – 4 участници. Всеки екип има за задача да изготви стратегия по следния **казус**: *Ваш ученик употребява психоактивни вещества (друго рисково поведение). Съвсем скоро сте разбрали за това от други ученици. Какви ще бъдат вашите професионални стъпки? Ще поискате ли консултация и специализирана помощ? От кого?* Дискусия.

Няма готов съвет или решение, до което екипите трябва да достигнат – важно е да достигнат до идеята, че не е ефективно учителят (училището) да се справят сами в тази ситуация, а да потърсят компетентна помощ и консултация. За да успеете ефективно да се справите със задачите за развитие на умения, е необходимо предварително да се запознаете с функциите на институции, работещи с деца и семейства в риск. Те са потенциални ваши партньори при ситуации с проблемно поведение в училище.

Отдел „Закрила на детето“ (ОЗД) – в тази структура работят социални работници, юристи, психолози, към които може да се обърнете за всяко нещо, което нарушава развитието на детето или

застрашава живота и здравето му. В ролята си на специалисти, работещи с деца, е необходимо да се запознаете със Закона за закрила на детето – <http://sacr.government.bg/normativna-uredba/zakoni/zakrila-deteto/> [посетен на 29.10.2013]. Във връзка с този закон сте длъжни да сигнализирате за ситуации или действия, които нарушават правата на детето или застрашават живота, здравето или психичното благополучие на детето. Такива ситуации могат да бъдат: симптоми и белези от насилие, суицидни мисли и поведение, рисково поведение, емоционална злоупотреба, други симптоми. Във функциите на ОЗД влиза пренасочване на случая към компетентна институция или специалист. ОЗД има във всяка община.

Център за обществена подкрепа (ЦОП) – „Център за обществена подкрепа“ е комплекс от социални услуги, предназначени за деца и семейства, с цел предотвратяване на изоставянето на децата и настаняването им в специализирани институции, превенция на насилието и отпадане от училище, деинституционализация и реинтеграция на деца, обучение в умения за самостоятелен живот и социална интеграция на деца от институции, консултиране и подкрепа на семейства в риск, оценяване, обучение и подкрепа на приемни родители и осиновители, консултиране и подкрепа на деца с поведенчески проблеми и прояви.“ Основната цел на Центъра за обществена подкрепа е да подобри качеството на живот на децата в семейната и социалната среда, като предостави необходимите социални услуги, които да отговарят на потребностите и да са достъпни за всяко дете в риск и неговото семейство. Някои от задачите на ЦОП, според методиката за Център за обществена подкрепа, са:

- Да се гарантира правото на всяко дете да бъде отглеждано в семейна среда;
- Да се работи за предотвратяване на изоставянето на деца в специализирани институции чрез подкрепа на техните биологични и разширени семейства;
- Да се работи за реинтеграция на децата в техните биологични семейства, осигуряване или настаняване в среда, близка

до семейната – семейство на близки или роднини, или приемно семейство;

- Да се предостави и осигури равнопоставено включване на децата в социалния живот;
- Да се осигури гарантиран достъп до специализирани здравни, социални, образователни и други услуги в общността; да се работи за предотвратяване и справяне с отклоняващо се поведение при деца;
- Да се работи за предотвратяване на отпадането на деца от училище;
- Да се осигури професионална и квалифицирана помощ на деца в риск и техните семейства, ползващи социални услуги, предоставяни в ЦОП;
- Да се осигури посредничество и застъпничество на семействата, ползващи услугите на ЦОП, пред други държавни, административни и неправителствени организации.

Целевите групи на ЦОП според методиката са:

- Деца от 0 до 18 години в риск и техните семейства;
- Семейства, при които има риск от изоставяне или настаняване на детето в специализирана институция;
- Семейства, при които има риск от разрушаване на семейните връзки и отношения;
- Семейства, чиито деца са настанени в специализирана институция или в друго семейство – приемно или при роднини и близки;
- Кандидати за или вече одобрени приемни или осиновителски семейства;
- Семейства с деца със специални потребности (аномалии, увреждания, отклонения);
- Семейства, които не могат да се справят с проблемите и търсят професионална подкрепа за отглеждане и възпитание на детето;
- Деца от специализирани институции, на които предстои извеждане от институцията;
- Деца от общността, за работа по превенция на рисковото поведение.

Някои от услугите в Центъра за обществена подкрепа са:

- обучение за придобиване на различни социални умения, включване в образователни и професионални курсове;
- професионално консултиране – изследване и актуализиране на професионалната ориентация, развитие на умения за търсене на трудова заетост;
- посредничество и застъпничество – овластяване на младия човек при намиране на работа, жилище;
- посредничество при контакта родител – институция – дете;
- повишаване на родителските умения чрез консултиране и подкрепа относно: изграждане на позитивни модели на възпитание; особености на възрастовото развитие и институционалните белези на детето; съдействие и подкрепа за намиране на работа на родителя, детски заведения и училища, личен лекар и др.;
- подкрепа и консултиране на детето и семейството в периода след извършена фактическа реинтеграция.

Социални услуги, предоставяни в центровете за обществена подкрепа, свързани с превенция на насилие, отклоняващо се поведение и отпадане от училище:

„Превенция на насилието:

- социална, психологическа и терапевтична работа с деца – жертви на различните видове насилие и техните семейства;
- индивидуална работа с деца с агресивно поведение;
- разработване и провеждане на обучителни модули на тема „Превенция на насилие и агресивно поведение, видове насилие, информиране на децата, относно техните права“ и др.;
- информационни срещи, беседи и консултации на родители и учители относно проявите на насилие сред децата и справяне с тях;
- отворен достъп за сигнали, въпроси, консултации, подкрепа и насочване към съответни компетентни органи и специалисти при необходимост;

- сътрудничество и взаимодействие с всички институции, които имат отношение и прилагат мерки за предотвратяване насилието над деца;

- индивидуална и групова работа с родители, чиито деца са идентифицирани като жертви на домашно насилие.

Превенция на отклоняващо се поведение:

- индивидуална работа с деца и юноши с отклоняващо се поведение – психологическо и социално консултиране и подкрепа;

- извънкласни занимания и дейности с деца с отклоняващо се поведение – спортни занимания, клубове по интереси и др.;

- социално-психологическа работа със семейството с цел установяване на причините и организиране на ресурсите за справяне с отклоняващото се поведение;

- разработване и провеждане на образователни програми за превенция на отклоняващо се поведение при децата и подрастващите за: трафик на хора, сексуална експлоатация, злоупотреба с деца по интернет, злоупотреба с психотропни вещества и др., които включват и начини за предотвратяване;

- мобилна работа с рискови групи деца, жертви на експлоатация (детски труд).

Превенция на отпадане от училище:

- изграждане на мрежа за работа с педагогически съветници;

- превантивни обучителни и занимателни дейности и ангажиране на учителите с тяхното изпълнение;

- съдействие за получаване на образование; професионално ориентиране и подготовка – насочване към различни професионални курсове; развиване на творческите способности на децата; информиране на децата за техните права и застъпничество;

- индивидуална педагогическа работа с детето;

- социално-психологическа работа с детето и семейството, свързана с причините за отпадане на детето от образователната система;

- подкрепа на деца със специални образователни потребности; включване в клубни и групови дейности;

- провеждане на информационни срещи

и обучения за ученици, родители и учители по теми, свързани с: развитие на социални умения; ефективни модели за комуникация във връзката родител – дете; справяне с трудно поведение; сексуално възпитание и образование и др.

В зависимост от потребностите на общността и капацитета на ЦОП, могат да се предоставят услуги в областта на: Подкрепа на деца с увреждания и техните семейства; Подкрепа и социализация на деца на улицата и др. Дейностите са свързани със социална, психологическа и терапевтична работа на децата и родителите, посредничество и застъпничество, групи за самопомощ; повишаване на гражданската отговорност чрез провеждане на беседи и срещи с представители на заинтересованите страни, местни общности, правителствени и неправителствени организации и др. “.

Необходимо е да проверите кой е най-близкият до вашето населено място Център за обществена подкрепа, да се запознаете с услугите, които предоставя.

Консултативни центрове по зависимости

Консултативен център по зависимости – услуги за употребяващите ПАВ, алкохол и хора с хазартна зависимост.

Цел: Осигуряване на адекватен отговор за употребяващите ПАВ, алкохол и хора с хазартна зависимост и техните близки, посредством предоставяне на алтернатива и повишаване на достъпа до програми и услуги за лечение и рехабилитация.

Задачи:

- Предоставяне на услуги за идентифициране на проблема, консултиране и насочване на клиентите;

- Партньорство с професионалисти и институции, работещи в сферата на зависимостите;

- Сътрудничество и осигуряване на устойчивост на консултативните центрове и на техните практики.

Целева група:

- употребяващи – експериментално и проблемно

- зависими от ПАВ, алкохол, хазарт
- близки – родители, роднини, партньори и други

Дейности

Работа с употребяващи ПАВ и хора с различни видове зависимо поведение: скрининг и оценка на проблема с ПАВ, алкохол или хазарт, посредством съответните инструменти и методи.

- консултации по проблема – индивидуални и семейни;
- информация относно естеството на зависимостта, етапите на нейното формиране, възможностите за лечение и

рехабилитация в страната;

- мотивиране за промяна;
- консултиране при изграждане на умения за социална адаптация;
- насочване към програми за лечение с агонисти и агонист –антагонисти, рехабилитационни програми, програми за семейства, групи за взаимопомощ и др.;
- проследяване на насочването чрез контакта с програмата и клиента

Етапи на консултативния процес:

Първичен контакт

- телефон
- интернет
- личен

Източници

1. http://www.asp.government.bg/ASP_Client/ClientServlet?cmd=add_content&lng=1§id=24&sl=23&se lid=23 [посетен на 29.10.2013]
2. По материали от: http://www.ncn-bg.org/consult_center/ [посетен на 29.10.2013]



ТЕМА № 14

СЕБЕИЗРАЗЯВАНЕ ЧРЕЗ ТВОРЧЕСТВО И СПОРТ. СЕБЕРЕАЛИЗАЦИЯ

Автор: Яна Пачолова

Цели:

– Да се усвоят знания за областите на психично развитие, които обичайно страдат при деца, проявяващи или жертва на насилие;

▶ Да се усвоят знания за начините, по които спортните и творческите занимания могат да повлияят благоприятно тези области;

▶ Да се усвоят основните понятия и начини на въздействие на арттерапията, музикотерапията, творческото мислене и спортната психология;

▶ Да се усвоят компетенции за прилагане на техники и практики от сферата на арт и музикотерапията, творческото мислене и спортната психология.

Теоретична рамка на темата:

Има три основни области от психичното развитие, които са засегнати при деца в ситуация на насилие и които могат да се повлияят от ангажиране на децата с някаква форма на спортна или творческа дейност: 1) *самооценка* – постигане на чувство за собствена ценност и успех, за вътрешно удовлетворение и гордост; 2) *социализация* – общуване и свързване с околните, постигане на чувство за принадлежност към определена група; 3) *изразяване и регулация на емоциите* – изразяване на чувствата (положителни и негативни), преработване на вътрешни конфликти, контрол над емоционалните прояви.

1. Самооценка: Една от задачите на хората, които работят и се грижат за дете с проблеми в поведението, е да помогнат на детето да изгради положителна и адекватна самооценка. Това може да се случи, ако детето има реални, обозрими постижения в настоящето и чувства одобрението на родителите, учителите и връстниците си. Добре е да се има предвид, че чувството за собствена ценност е субективно преживяване. То не зависи от обективните дадености на индивида, а от начина, по който той/тя възприема тези дадености и относителната им важност. Често няма значение как действително изглежда един човек или какви достойнства притежава. Важно е само доколко този действителен образ съответства на идеализирания аз-образ, към който човекът се стреми. Това важи с особена сила за децата и юношите, чиято самооценка е в процес на изграждане. Лесен начин за повишаване на самооценката е включването в творческа дейност, тъй като при нея няма оценка. Детето не може да сбърка и така страхът от грешки се изключва по дефиниция. Според Бенджамин Зандер – диригент на Бостънския филхармоничен оркестър и преподавател по музика, ако детето не се страхува, че ще сбърка, то може да постигне виртуозни успехи във всяка област [8]. Той разглежда грешките като възможност за учене и ги приветства с отворени обятия и радостни възклицания

(буквално). Когато се елиминира страхът от грешки, за детето отпада едно от големите ограничения на себеизразяването и то може да се наслаждава както на самия творчески процес, така и на резултатите от него. Когато говори за творческото мислене, Сър Кен Робинсон също обръща внимание на това как страхът от грешки спъва творческия процес и блокира потенциала на детето [10]. Според него децата в предучилищна възраст не се страхуват да грешат, но повечето образователни системи по света постепенно изграждат този страх. Именно той пречи на детето да изследва света с желание и удоволствие [10].

Важно! Лесен начин за повишаване на самооценката е включването в творческа дейност, тъй като при нея няма оценка.

2. Социализация: Положителната и адекватна самооценка е важно условие детето да общува спокойно и уверено с връстници. Това означава, че повишаването на самооценката може да се използва като превантивна мярка срещу превръщането на детето в агресор или в жертва на насилие и за да се подобри социализацията му в училище. Творческата и спортната дейност обединяват децата около някакъв общ интерес и по този начин им дават нова среда и нови методи за общуване. Чрез изкуство детето може да сподели вътрешните си преживявания с околните. С помощта на възрастния то може да създаде история, танц, филм, комикс, презентация, картина, колаж, скулптура или фотоалбум, чрез които да разкаже на света за себе си, за чувствата и мотивите си [4]. В рамките на индивидуален и/или групов спорт момчетата и момичетата се учат на определени правила за поведение, които впоследствие могат да се пренесат и в ежедневни ситуации – това е т.нар. *прехвърляне на житейски умения* от спорта към всекидневието [5]. Повечето спортове учат на дисциплина, упорство и постоянство, уважение към себе си и към противника – все умения, които страдат у деца, проявяващи насилие. В рамките на спортна дейност детето може да открие гали и защо се

опитва да се наложи над съперника; кога изпитва удовлетворение от собственото си постижение и т.н.

Важно! Творческата и спортната дейност обединяват децата около някакъв общ интерес и по този начин им дават нова среда и нови методи за общуване.

3. Изразяване и регулация на емоциите:
Сред най-големите и трудни постижения на детството е саморегулацията на поведението и емоциите. Това се случва насочено – чрез възпитанието у дома и в училище, и спонтанно – в общуването с околните и установяването на границите за собственото поведение. Регулацията на емоциите и поведението е свързана с нивото на вътрешно напрежение, с външни фактори от заобикалящата среда и със способността на детето да влияе върху вътрешните си състояния. Една от първичните прояви на вътрешно напрежение е насилието, разрушаващото поведение. За да бъде ограничено обаче, не е достатъчно възрастният да постави правилата и да каже на детето: „Не удряй!“, „Не блъскай!“, „Не чупи!“ или „Не обиждай!“. Необходимо е на детето да се даде алтернативно изразно средство. След като се гържи предизвикателно или гневно, то вероятно е напрегнато и опитва да привлече внимание към личността си (и очевидно е постигнало успех, ако околните са реагирали). То се опитва да изрази някакво свое състояние. Начинът, който използва, предизвиква проблеми и обикновено не извиква съчувствие към детето, а напротив – води до нови ограничения и нови източници на напрежение. Така дете, което по някаква причина е напрегнато и изважда това чувство на бял свят, като се гържи предизвикателно или агресивно, обикновено бива директно санкционирано с ограничение, забрана или наказание. То не само не успява да изрази чувството си, но и самото му поведение (опитът да изрази това чувство) се превръща в източник на ново напрежение. Получава се омагьосан кръг на напрежение – насилие – потискане – напрежение – ново насилие. За да бъде избегнат този омагьосан

кръг, е важно да покажем на детето, че разбираме негативните му емоции и да му предложим други средства за изразяването им (вместо разрушителното поведение). Преди да предлагаме каквото и да било обаче, е важно да покажем на детето, че разбираме или искаме да разберем защо то се гържи по начина, по който се гържи. Предлагаме съчувствие. Необходимо е детето първо да се усети разбрано и прието и после да повярва, че възрастният ще разбере също толкова добре и другите изразни средства. Във всички случаи е важно първо възрастният да разбере целта на поведението – дали детето търси внимание, изразява силен афект, опитва се да общува и т.н., и да назове емоцията, тъй като изказването на емоциите невинаги е достъпно или разбираемо за децата. След това, в зависимост от възрастта на детето, му се предлагат други начини (вместо разрушаващото поведение), чрез които да сподели чувствата си, т.е. други изразни средства. Те могат да бъдат: 1) *думи* – след като сме разбрали каква е целта на проблемното поведение и чувството, което я е предизвикало, назоваваме чувството, обясняваме ситуацията на детето така, както ние сме я разбрали, и го поканяме да ни разкаже или да напише подробно собственото си преживяване (ако не иска да споделя гласно и ако е ограмотено); 2) *движения* – отново назоваваме чувството, но предлагаме на детето да го изкара от тялото си чрез действие, даваме му възможност да се изтощи физически, да изиграе или изтанцува емоцията, учим го на дихателни техники за самоуспокояване или на прогресивна мускулна релаксация; 3) *шумове* – като използва реални или импровизирани музикални инструменти, детето може да даде израз на вътрешното си напрежение; 4) *визуално и пластично изкуство* – може да измайстори, нарисува или моделира чувството/ситуацията, която го е предизвикала. Не всяко едно от тези средства е подходящо за всяко дете. Но е полезно всяко дете да познава тези канали на емоционална информация, за да може да намери собствените си изразни средства, това, което работи най-добре за

него. Самият творчески процес обичайно е свързан с голяма доза самопознание и катарзис на непреодолени вътрешни конфликти.

Важно! Регулацията на емоциите и поведението са свързани с нивото на вътрешно напрежение, с външни фактори от заобикалящата среда и със способността на детето да влияе върху вътрешните си състояния.

Творчество и спорт. Практическо приложение на творческите и спортните дейности:

И творчеството, и спортът са естествени дейности за децата. Децата

спонтанно се обръщат към тях и ги практикуват като игра. Затова е по-лесно едно дете да бъде успокоено с подобни занимания, отколкото да бъде подробно разпитвано за чувствата, мислите и изживяванията си.

Препоръки при въвеждане на техниките в работата с деца:

В учебната програма в българските училища са заложили спортно, художествено и музикално обучение. **Но!** когато се прилагат методите и техниките от арт- и музикотерапията, упражненията в творческо мислене, прогресивната мускулна релаксация и дихателната гимнастика, изходната позиция на педагога би трябвало да бъде по-различна от обичайната.

Обичайна нагласа към учебния процес:

Детето има задача да усвои определено количество учебен материал и да представи наученото, за което ще получи оценка. Педагогът трябва да представи материала и да оцени детето.

Нагласа към творческите и физическите занимания:

Детето винаги се опитва да изрази някакво свое вътрешно състояние, но не винаги има необходимите социалноприемливи средства, за да го направи. Педагогът може да разбере детето и да го научи на начини да изразява себе си.

При тези занимания не става въпрос за постижения, а за изразяване на чувства, мисли и таланти. Няма нужда да се покрива предварително зададен норматив. Всеки резултат е положителен и трябва да бъде поощряван. Няма правилно или погрешно изпълнение на задачата. Никои не получава оценка. Каквото и да направи детето, то е информативно и ценно. Дори и да не изпълни

поставената задача, а да направи нещо друго, това пак може да е полезно и да му помогне. Дори и да не се включи в предложеното занимание, детето пак може да е дълбоко въввлечено в процеса. Най-важно е децата да изпитат удоволствие от съответното занимание, да се забавляват и да усетят, че могат да изразят себе си в една подкрепяща и сигурна среда.

Три важни нагласи на педагога

Всяко дете има нужда от съчувствие и разбиране.
Всяко дете има какво да изрази и какво да каже на света.
Всяко дете се справя чудесно с творческите и физическите упражнения.

По-году е представен списък с общи правила и инструкции при прилагане на творческите и двигателните упражнения. Съкратеният вариант се дава в началото на всяко занятие или се изписват на табло

веднъж и се изваждат на видно място при всяко занимание, когато се работи с деца. За да свикнат с тези инструкции, е добре педагозите да приложат тези правила и към себе си.

Общи правила за работа	
<i>Съкратен вариант</i> (за децата в класната стая)	<i>Подробен вариант</i> (с инструкции за педагозите)
1. Няма оценки	Работата на детето няма да бъде оценявана. Това не е учебен час, няма тестове, нито правилни и грешни отговори. Целта е децата да се забавляват и да открият нови неща, които им доставят удоволствие*.
2. Всяко произведение/изпълнение е уникално и значимо	Не се прави сравнение между работата на отделните деца. Всички нагласи и реплики от рода на: „А е изразил това чувство по-добре от Б“, се изключват от речника и съзнанието на педагога. Всяка творба е ценна поради простата причина, че е сътворена и изразява нещо съкровено от вътрешния мир на детето**.
3. Всеки решава как да изпълни задачата, без да пречи на останалите	Всеки сам подбира изпълнението, материалите и обхвата на произведението си (ако се работи в група, решението е общо). Учителят помага, ако детето има нужда.
4. Никой няма право да се намесва в чуждата работа, освен ако не бъде поканен или не получи позволение	Никой не може да се намесва в работата на детето, освен ако то само не пожелае, не позволи или не потърси помощ – това важи както за учителите, така и за връстниците.
5. Никой не може да коментира без позволение на автора	Никой не може да прави коментари за творбата на детето, освен ако то само не го пожелае и позволи. Обсъждането на една творба се случва само с позволение на автора (важно е детето да получи свобода гали и доколко да разкрие съкровенията си преживявания). Ако авторът не желае да чуе коментарите на връстниците си, то всички са длъжни да ги запазят за себе си.
6. Никой не е длъжен да показва произведението си	Никой не е длъжен да показва или запазва произведението си. Авторът може да прави с него каквото смята за нужно, включително да го унищожи.
7. Всеки работи на определеното си място с материалите/инструментите, предназначени за него/нея.	Всеки работи само на определеното си място и с материалите, които са предназначени за него, освен ако друго дете и учителят му позволят да се включи в друго произведение и/или да ползва други материали. Ако децата работят в група, то правилото важи за всяка група.
8. Всеки почиства работното си място, след като е приключил.	Това правило няма нужда от пояснения.

* Ако някое дете все пак поиска оценка „по навик“, педагогът полага всички усилия да не дава такава. Първо пита дали самото дете харесва произведението/изпълнението си и се фокусира върху отговора. Може да го разшири, като попита какво е искало да изрази, чувства ли, че го е постигнало, смята ли, че другите деца могат да разберат посланието му. В краен случай може да сподели какво изпитва той, като наблюдава произведението, но трябва да се въздържа от даването на положителна или отрицателна оценка. Всяка оценка има потенциала да ограничи следващата творба на детето, като я насочи в определена посока (загадена от оценката на учителя). Единствената посока и инструкция, която педагогът би трябвало да се стреми да даде, е към самостоятелно изразяване на детето в рамките на поставената задача, а понякога и извън нея, защото тогава се получават по-интересни резултати.

** Ако детето поиска да чуе сравнение на своето изпълнение с това на други деца, то педагогът отговаря, че неговото произведение (изпълнението е много ценно, така както е ценно и произведението/изпълнението на другото дете). Хубаво е да се използва тази формула. При нея всяка рисунка/танц/есе/скулптура се оценява поотделно и на всяко дете се казва, че творбата му е ценна и въздействаща по уникален начин. Формула от рода на „И двете са хубави“ има по-скоро обезценяваща конотация и може да бъде възприета като омаловажаване на усилията. Добре е да се избягват както сравнителната степен, така и прекаленото обобщаване.

Арттерапия:

Когато детето е ангажирано с някаква форма на визуално изкуство, то контролира ситуацията (т.е. развива се чувство на отговорност, предвидимост и контрол) – избира материалите, които да използва; обхваща, намерението и какво точно да бъде изобразено; кога да започне и кога да завърши творбата; дали да запази и покаже

творбата си, или да я изхвърли/унищожи. Тези характеристики на творческия процес изграждат чувство за автономност, компетентност и самочувствие у детето. Едно от големите преимущества на арттерапията е фактът, че вниманието се насочва към силните страни на детето, а не към дефицитите или проблемите му. Разглеждана като способ за откриване на силни страни, арттерапията се превръща в мост от едно тъжно, гневно или самотно състояние към удовлетвореност от собствените постижения. Детето се чувства разбрано, оценено и свързано с околните, Каунсил, 2009 [4].

Творческите средства, с които се работи, включват: 1) *изобразително изкуство*, като тук се използват всички налични материали – бои, моливи, пастели, флумастри, тебешури, пясък, глина, пластилин, цветни хартии за апликации, картони, дори химикал и тетрадка; 2) *фотография и кино* – вече изключително достъпно и лесно за приложение изразно средство, благодарение на напредъка на мобилните и компютърните технологии; 3) *театър, драматично изкуство, кулсен театър* – изиграване на емоцията и ситуацията, която го е предизвикала, като за целта детето може да използва маски, кукли, тялото и мимиката си.

Арттерапевтите използват много методи за оценка на личността чрез творчеството. Повечето от тях търсят симптомите на някакво психично разстройство, Каунсил, 2009 [4]. В училищна среда обаче тези техники могат да се използват за оценка на силните и слабите страни на детето, на механизмите му за справяне с трудни ситуации, на стила на учене и на възможностите за устойчивост на напрежение.

Важно! Едно от големите преимущества на арттерапията е фактът, че вниманието се насочва към силните страни на детето, а не към дефицитите или проблемите му.

Арттерапевтични методи

1. „Рисунка на човек, който откъсва ябълка от дърво“ (ППАТ, Гант; 1990; Лоуенфелд, Ламберт-Британ, 1975) – полезна техника при оценка на способностите за справяне и вътрешните ресурси на детето. От детето се иска да нарисува някого, който решава проблем – откъсване на ябълка от дърво. Анализира се от гледна точка на стратегиите, които детето използва при сблъсък с трудна ситуация в реалния живот, Каунсил, 2012 [4].

2. „Рисунка на мост от едно място до друго“, включително и изобразяване на себе си на този мост (Хейс, Лионс, 1981) – разкрива информация за това как детето възприема настоящето и какви са очакванията му към бъдещето, Каунсил, 2012 [4]. Анализира се мястото на детето в композицията, като се следва общото правило, че лявата и долна половина е миналото, а дясната и горната половина са свързани с бъдещето, но винаги се взема предвид интерпретацията на детето. Мястото на детето на/около моста показват на какъв етап от справянето с трудната ситуация се намира то.

3. „Размяна на ръцете“ – създава се серия от свободни картини, като се редува коя ръка рисува – първо доминантна и после недоминантна. Така под формата на забавна инструкция нови и неочаквани идеи намират израз на листа/платното, Каунсил, 2012 [4]. Идеите и изпълнението не се критикуват, а се оставят да се появят на листа и се подкрепят емоциите, които детето преживява.

4. „Убежище“ – рисунка на спокойно място, което действа утешаващо или релаксиращо за детето. Детето само решава какво е това място, къде се намира и кога би искало да попадне там. След това се тренира да се оттегля мислено на това място всеки път, когато почувства, че се напруга – отначало гледа рисунката, после я описва, после я описва по спомен. С няколко тренировки травмираното, импулсивното или агресивното дете може да се научи да намира мислено това място всеки път, когато се почувства силно афектирано, и така само да се успокоява, Каунсил, 2012 [4].

5. „Автопортрет“ – от детето се иска да създаде образ, който показва как вижда себе си във въображението си (не в огледалото). Може да използва всякакви средства и техники – да рисува, да скицира, да направи скулптура от пластилин/восък/глина, да направи колаж [7].

6. „Автопортрет чрез сетивата“ – от детето се иска да нарисува себе си чрез това, което обича да вкухва устата му, което обича да помирихва носът му, което обичат да виждат очите му, и това, което обича да чуват ушите му. Анализира се от гледна точка на отношението на детето към минало, настояще, бъдеще, фантазен и реален свят, Иванова 2009 [3].

7. „Острови“ – групово занимание; на 3 – 5 деца се дава голям лист картон. Първо, от всяко дете се иска да нарисува острова на мечтите си. След като всеки приключи, децата се инструктират да свържат островите, като се посетят един друг. Всяко дете трябва да поиска позволение, преди да акостира на чуждия остров. Анализируют се както отделните острови, така и взаимоотношенията между участниците в групата, Иванова 2009 [3].

Първите две задачи представляват метафорично изразяване на преживяванията на детето, а не са просто оценка на личността му. Приложими са при деца, които могат да нарисуват разпознаваеми образи и по правило не се прилагат при деца под 5-годишна възраст, Каунсил, 2012 [4].

Музикотерапия:

Активна музикотерапия: Основен метод е импровизацията. Детето пряко изразява

своите чувства и преживявания като алтернатива на вербалното споделяне. Използват се:

- ударни инструменти – за изразяване на вътрешно напрежение, гняв, безсилие;
- клавишни инструменти – използват се както при гневни, така и при меланхолични и депресивни състояния;
- барабанене с пръсти по маса/бюро/ част от тялото с постепенно забавяне на темпото – за самоуспокояване.

Творческо мислене:

Творческото мислене е умение, което всеки може да усвои, да упражнява и да използва. Едуард де Боно показва, че това не е някаква мистерия. Въведеното от него понятие *латерално мислене* представлява творческо мислене, ангажирано с променящи се идеи, възприятия и концепции. Не съществува остро разграничение между умственото умение и умствения навик. Двете се застъпват и се преливат едно в друго. Целта на упражнението в творческо мислене е да се осигури възможност за практикуване на умственото умение на творческото мислене и да се развият навиците на ума, които карат креативността да се случва, Боно, 2009 [2].

Как работят методите на латералното мислене:

1. Определя се фокусът на задачата – задачата трябва да е конкретна и прецизно формулирана.

2. Взима се произволно избран стимул/провокация – може да е дума от речник, първото понятие от учебника по биология на стр. 54 и т.н.

3. Търси се връзка между фокуса и

провокацията, НО не просто някакъв вид връзка. Това като цяло няма някакъв стимулиращ ефект. Задачата не е да се свържат двете, а да се използва произволната дума за стимулация.

4. Не трябва да пренареждате произволната или да се използват буквите ѝ като акроним. Думата се използва такава, каквато е.

5. Не трябва да се предприема поредица от стъпки, за да се получи нова произволна дума. Така не се прави: „Кораб внушава море; море внушава навигация; навигация внушава звезди – за това нека използваме думата звезди“.

6. Работи се повече с концепции и стойности, отколкото с прости асоциации.

7. Във всеки момент се оглеждаме за възможности, стойности и нови посоки. След като една възможност се появи, я следваме.

8. Никога, никога, никога не казваме: „Не харесвам тази произволна дума, ще си взема друга“. Необходимо е да си наложим да използваме първоначалната произволна дума. В противен случай просто чакаме да се появи някоя лесна връзка и няма да стимулираме нови идеи, Боно, 2009 [2].

Пример:

<i>Задача:</i> Да се осигури идея за нов ресторант.
<i>Произволна дума:</i> ПЛАЩ.
<i>Немного интересни идеи:</i> <ul style="list-style-type: none">- венецианска тема с проектирани картини на гондоли;- сервитьорите и сервитьорките да са маскирани.
<i>Следват по-интересните:</i> <ul style="list-style-type: none">- без меню. Клиентът казва на сервитьора горе-долу как се чувства. После той/тя решава какво да донесе за ядене;- клиентът не вижда храната, която яде (тя е покрита);- вегетариански ресторант, но храната е дегазирана като месо;- съществуват кодови думи, които клиентът да използва за поръчка на блюдата, Боно, 2009 [2].

Дихателни и физически упражнения:

Дихателната гимнастика и прогресивната мускулна релаксация са особено полезни при няколко групи деца – деца със социална фобия и социална тревожност, деца с изразено агресивно

поведение, деца – жертви на насилие. Когато се практикуват, помещението трябва да е добре проветрено и по възможност да не е прашно. Заниманията се представят на децата като игра („Сега ще ти покажа една игра...“), Карни, 2005 [6].

ДОБРИ ПРАКТИКИ:

Дейност 1

Заглавие: Рецептивна музикотерапия, модул „Антигенпресивна музика“ и Рисунка на преживяването

Подготовка: няколко минути преди упражнението помещението се проветрява, щорите/пердетата се спускат, осветлението се намалява

Необходими материали: компютър/музикална уредба, музикалните произведения, хартия и материали за рисуване (бои, пастели, моливи, флаумастери)

Време за изпълнение: 40 минути

Инструкция: „Всеки да се настани в удобна поза, където си избере из стаята. Поемете дълбоко въздух няколко пъти и издишайте пълно. Затворете очи и се оставете на музиката. (Пуска се музиката) След като свърши последното произведение, се оставят 1 – 2 минути тишина за излизане от преживяването. Включва се осветлението, вдигат се щорите и участниците се подканят да отворят

очи. Сега разтъркайте глани, така че да ги затоплите и направете шепички на очите си. Леко отваряйте и затваряйте очи в шепите. Готово. Моля, всеки да си вземе лист и материали за рисуване и да нарисува това, което музиката му е показала“.

Анализ: Рисунките не се анализират, а само се представят на другите участници и авторът споделя какво е чувствал, какви асоциации му е навяла музиката. С негово позволение другите участници споделят какви усещания им носи рисунката.

Дейност 2:

Заглавие: Творческо решение на конфликтна ситуация

Подготовка: на участниците се обясняват основните принципи на упражненията в латерално мислене, прочита им се примерът от помагалото и им се раздават листи със сценарий на конфликтна ситуация.

Необходими материали: примерът с идеята за ресторант от помагалото; предварително разпечатани листи със сценарий, речник, химикали/моливи

Сценарий:

Вие сте на купон и когато излизате за малко в коридора, виждате ваш приятел да се опитва да накара пияна млада жена да тръгне с него. Тя не е просто леко замаяна, а едва се гържи на краката си. Познавате младата жена и тя, изглежда, няма голямо желание да последва приятеля Ви. Какво ще направите?

Време за изпълнение: 20 минути

Инструкция: „Прочетете сценария. Сега някой да каже едно число (от номера на първата дума в речника до номера на страницата с последните). Друг да каже цифра от 1 до 9 – това е думата стимул. Сега измислете варианти за поведение в описаната ситуация, като се насочвате от думата стимул. Важно е да се генерират максимално количество идеи“.

Като вариант на това упражнение при по-малки деца може да се зададе въпрос: „Как би реагирал еди-кой супергерой или приказен герой?“, и подробно да се опише поведението му. После да се види кое от тези поведения може да се приложи и от обикновени хора.

Педагозите могат да използват сценарии

за ситуации на насилие, в които децата попадат, и да приложат това упражнение в учебна среда.

Анализ: Решенията се анализират от гледна точка на това, дали и какъв изход от ситуацията на насилие предлагат. Преценява се защо едно решение би помогнало, до каква степен и какво ще донесе на участниците.

Дейност 3:

Заглавие: Прогресивна мускулна релаксация (Адаптирано от Карни, 2005 [6])

Подготовка: няколко минути преди упражнението помещението се проветрява. Водещият, педагогът изпълняват упражнението, докато дават инструкцията, за да показват.

Необходими материали: няма

Време за изпълнение: 3 – 4 минути

Инструкция: Седни удобно, с изправен гръб, но без да го напрягаш излишно. Сега ще свиваваме и ще отпускаме различни части от тялото.

Ръце

Свий лявата ръка в юмрук, стискай силно, усети напрежението в лявата си ръка. Сега я отпусни. Виж колко по-добре се чувства ръката ти, когато е отпусната. Още веднъж свий ръката в юмрук. Добре, сега я отпусни и почувствай как напрежението си отива.

(Повтаряте с дясната ръка).

Ръце и рамене

Изпъни ръце напред. Вдигни ги високо над главата си и после назад. Усецаш ли как се изпъват раменете ти? Изпъни ги по-високо. Сега просто отпусни ръце и ги остави да паднат до тялото. Добре, хайде сега пак (и повтаряте упражнението). Добре. Усецаш ли как се отпуснаха раменете ти? Хайде този път да си направим хубаво голямо разтягане. Ще се опитаме да докоснем тавана. Изпъни ръце напред. Вдигни ги високо над главата и ги изпъни назад, още по-назад, а сега задръж. Чудесно. Хайде да ги отпуснем рязко и да ги оставим да паднат. Усецаш ли колко е хубаво да си отпусната. Става ти топло и мързеливо.

Рамене и шия

Опитай да вдигнеш раменете до ушите си и да свиеш главата надолу в раменете си. Дръж здраво и стегнато. Добре, сега се отпусни и усети топлината, която се разлива по раменете. Повтаряте упражнението. Усецаш ли колко отпуснати са раменете и шията си. Много по-хубаво е да си отпуснат, отколкото да си стегнат. Хайде още веднъж. **(Повтаряте упражнението).**

Челюст

Стисни зъби много силно. Помогни си с мускулите на врата. Сега отпусни и остави челюстта си да висне. Усецаш ли колко е хубаво да си отпусната. Добре, сега захати пак силно. Така е добре. Отпусни. Хубаво е просто да се отпуснеш. Още веднъж. Стискай зъби с всички сила. Чудесно. Отпусни ги рязко и остави челюстта си да виси. Порадвай се на отпуснатата си челюст.

Лице и нос

Сбръчкай нослето. Направи колкото можеш повече бръчки на нослето. Сбръчкай го много силно и задръж. Добре. Сега отпусни нослето. Усети ли как като сбръчкаш нослето, бузите и устата,

и цялото ти чело също се набръчкват и стягат. Сега, когато отпусна нослето, цялото ти лице е спокойно и гладко. Чувстваш се добре, лицето ти е отпуснато. **(Повтаряте.)**

Стомах

Сега стегни мускулите на корема много силно. Направи корема си много твърд. Не мърдай. Дръж го стегнат. Сега го отпусни. Усецаш ли колко е мек коремът ти сега? Отпусни го колкото можеш. Така е много по-добре, отколкото да е стегнат. Добре, хайде отново. **(Повтаряте.)** Настани се удобно и се отпусни. Усецаш ли разликата между стегнат корем и отпуснат? Как искаш да се чувстваш – със стегнат или с отпуснат? Сега е хубаво, топло, меко и свободно. Можеш да се отпуснеш изцяло.

Този път се опитай да глътнеш стомаха навътре. Опитай да го стиснеш към гръба си. Сега се отпусни. Вече не трябва да си кльоцава. Само се отпусни и усети колко е топъл и мек стомахът ти. **(Повтаряте със задръжане и после още веднъж с по-голяма пауза.)** Отпусни се сега. Остави стомахът ти да се върне на мястото си. Справяш се много добре. Можеш да се отпуснеш и да се насладиш на топлината в стомаха ти.

Крака и стъпала

(Както е седнала на стол.) Натисни пръстите на краката си към земята много силно. Сигурно ще трябва да си помогнеш с крака. Натискай надолу, разпери пръсти и натискай силно. Сега отпусни стъпалата си. Нека пръстите ти се отпуснат и свият леко. Хубаво е да си отпусната. **(повтаряте).** Сега цялата си отпусната. Никъде няма напрежение. Всички мускули са отпуснати.

Заключение:

Остани колкото можеш по-отпусната. Нека цялото ти тяло омекне и мускулите се отпуснат. След няколко минути упражнението за отпускане ще свърши. Днес е хубав ден. Ти свърши много добра работа. Добре, разтърскай ръце. Раздвижи глава. Отвори очи бавно (ако са били затворени). Много добре. Карни, 2005 [6]

Дейност 4

Заглавие: Пътешествие с балон – дихателна гимнастика за снижаване на възбудата (Адаптирано от Киърни, Абрано, 2000 – *Breathing Retraining Script*)

Подготовка: няколко минути преди упражнението помещението се проветрява

Необходими материали: снимка на балон с горещ въздух

Време за изпълнение: 2 до 5 минути
Инструкция: Помолете детето да си представи, че е на пътешествие с балон. Докато балонът има гориво, което детето осигурява с дишането си, може да пътува неограничено. Помолете детето да вдъхва през носа си и да издишва през устата, като издава звука ССССССССССС. Можете да го насърчавате, като му покажете снимка на балон с горещ въздух. Ако е необходимо, нека детето си брои бавничко наум, докато издишва [6].

Представи си, че си на пътешествие с балон с горещ въздух. Твоето дишане ще даде сила на

Библиография:

1. Владова, Г. (2009) *Лекционен курс: Музикотерапия в системата на логопедичната работа*. НБУ
2. Боно, де Е. (2009) *Как да развием творческото мислене*. Издателство Локус
3. Иванова, А. (2009) *Лекционен курс: Арттерапия в логопедичната практика*. НБУ
4. Council T. (2012) *Medical Art Therapy With Children*, from Handbook of Art Therapy, 2nd Edition, edited by Cathy A. Malchiodi, Guilford Press
5. Gould, D., K.Collins, L. Lauer, Y.Chung, (2007) *Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches*. Journal of Applied Sport Psychology, 19
6. Kearney, Ch. A., (2005) *Social anxiety and social phobia in youth*

балона да продължи. Колкото по-дълбоко дишаш, толкова по-далеч може да отиде балона. Сега вдъшай през носа си така (покажете). Вдъшай бавно и дълбоко. Опитай се да вдъшаш много въздух. А сега бавно издишай през устата, като съкаш (покажете). Ако искаш, можеш да си броиш наум, докато вдъшваш и издишваш.”

След като приключи пътешествието можете да питате: „Откъде мина?“, „Какво видях?“, „Колко малки бяха хората, животните и дърветата отвисоко?“, „Как се чувстваше по време на пътешествието?“.

Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment. Springer Science and Business Media, Inc.

Електронни адреси:

7. Art Therapy for Children - <http://www.wikihow.com/Use-Art-in-Therapy-With-Children> [посетен на 29.10.2013]
8. Benjamin Zander on TED talks - http://www.ted.com/speakers/benjamin_zander.html [посетен на 29.10.2013]
9. Managing creative thinking skills - <http://www.slideshare.net/nusantara99/creative-thinking-skills> [посетен на 29.10.2013]
10. Sir Ken Robinson on TED talks - http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html [посетен на 29.10.2013]

Тема № 15

СПРАВЯНЕ С ГНЕВА. СЕБЕУТВЪРЖДАВАНЕ. АСЕРТИВНО ПОВЕДЕНИЕ.

Автор: Доброслав Добрев

Ключови думи: агресия, агресивно поведение, гняв, асертивно и неасертивно поведение, пасивна агресия, манипулативно поведение, управление на гнева

Цели:

- Да се получат знания за същността на асертивното поведение;
- Да се получат знания за агресивен и пасивен стил на поведение;
- Да се упражнят умения за анализ на агресивното поведение и изграждане на асертивен подход към него.

Теоретична рамка на темата:

Модульт е насочен предимно към превантивната работа и подпомагане на

педагозите за справяне с гнева. Тук най-общо се разглеждат и възможностите за регулиране на агресивните или пасивните прояви като възможна реакция на стимулите на средата и поведението на децата. Съсредоточаваме се върху пренасочване на активността на учителите към по-конструктивни и социално приемливи форми на поведение, развитие на социални умения и прилагане на така нареченото уверено (асертивно) поведение като единствено приемлива реакция в конфликтни и конфронтационни ситуации, в които много често попадат те.

Училището все повече се превръща в място за разгръщане на агресията. Съществуват различни причини за появата

на агресивност в училище: наличие на различие, наличие на интериоризирани модели, ценности и вярвания. Влиянието на външната среда, което се изразява чрез осигуряване на агресивни модели, оказване на поддръжка, приемане на агресията като способ за задоволяване на базовите потребности и пр. В пространството на училището агресивността много често е насочена срещу самите учители, което от своя страна поставя свръхочаквания към тях самите, да се справят адекватно със ситуациите на конфликт и конфронтация. Често пъти учениците, а и техните родители подхождат с пренебрежение, арогантно и дори агресивно към самите педагози, които от своя страна отговарят или по същия начин или заемат пасивна, често защитна позиция. Всичко това води до фрустрации и натрупване на гняв. Най-честите причини за появата му са: психическото изтощение, преумората, повишената емоционалност и продължителните тревоги. Затова насочването на гнева е изключително важно и необходимо умение, което трябва да се изгради у нашите учители. Необузданият гняв води към физическа и вербална агресия, а също и към враждебност. Той е разрушителен както за атмосферата в училище, така и за самите учители.

Някои хора са генетично предразположени към агресивно поведение от други, като проявлението зависи както от възпитанието и околната среда, така и от „Аз“-контрола. Индивиди с висок „Аз“-ов контрол понасят много по-добре стреса и болката и така преодоляват своите фрустрации. Ясно е, че самочувствието и „Аз“-овата сила произлизат първоначално от възпитанието и родителските грижи. Но разбира се, не всеки е имал любящи, подкрепящи и насърчаващи родители, съобразяващи се единствено с неговите способности. Някои хора губят тези свои качества, по-късно, по време на зрялата възраст, в своите социални и професионални взаимоотношения. Ето защо на по-късен етап от човешкия живот тези основни човешки характеристики, като себеуважение, себеувереност, „Аз“-ова сила и

контрол, трябва да се развиват предимно чрез целенасочените действия и избори, които всеки учител прави за собственото си развитие и самоусъвършенстване.

Много автори смятат, че контролът над агресията може да бъде постигнат чрез периодично ѝ проявяване. Долард и Милър обаче не са убедени, че подбудата към агресия е възможно да бъде редуцирана чрез епизодично освобождаване, още повече, че това е крайно неприемлив начин, когато става дума за педагози. Освен изтъкнатите по-горе, най-често срещаната причина за гнева у учителите е и тяхното усещане, че не ги зачитат, уважават и дори обичат достатъчно. В училище е много важно преподавателите да се справят със собствения си гняв и агресия, защото иначе негативните емоции ще „се складират“ и е възможно да се изляват. Необходимо е да се познават и използват различни стратегии за управление на тези негативни явления, като целта е педагозите да подпомогнат себе си, за да се справят с повечето провокативни и конфликтни ситуации. Ето и някои насоки за това.

Управлението на агресията е възможно в два случая – при превенция на възникването на гнева и при правилното му насочване.

- За да се превентира натрупването на гнева, е необходимо педагозите да повишат собственото си себеусещане – увереност в себе си и самоуважение. Много важен елемент тук е желанието да се развиваш и постоянно да се себеактуализираш.

- За да се преодолее гневът, е нужно да се отклони вниманието. Това е добър способ, тъй като, вместо да се задълбочава гневът, човек се отдава на любимото си занимание и така той излива гнева си по приемлив начин или с полезни способности (спорт, трудова дейност и пр.).

- Друг подход е винаги да се търси смешното. Хуморът позволява да се преосмисли ситуацията и да се намери в нея абсурдът или алогичността. Тогава гневът изчезва. Изчезва поради факта, че гневът е несъвместим с хумора. Човек, смеейки се на собствените си реакции, ще успее да избегне гнева.

• Приемането на факта, че гневът е излязъл от контрол, е от съществено значение за справяне с проблема. Много хора или не могат да приемат този факт, или нямат необходимата чувствителност, за да почувстват нарастването на напрежението в себе си още в самото начало. Прекаленият гняв може да бъде причинен от здравословни проблеми, семейни проблеми, злоупотреба с психоактивни вещества, финансова безизходица, силен страх или стрес и духовна празнота. Неконтролираният гняв води до неприятности в живота. Но гневът може да се контролира. *Контролът му е избор, който всеки може да направи!*

о Нужна е комуникация

о По-често човек да отделя време за себе си, в което да си „подарява“ нещо ценно за него – хубаво усещане, касиво преживяване, тишина, просто да помечтае и пр.

о Да търсим и да намираме положителни неща

о Релаксиране, интензивно спортуване

о Осмислянето и споделянето на конфликт, довел до състояние на гняв, също помага да се преодолее ситуацията по-бързо и да се озъзнае собствената грешка.

Важно е също така да се разберат социалните и ситуационните фактори, които увеличават или намаляват агресивността. Всеки човек през живота си е длъжен да развие чувство за отговорност към себе си и към света¹. Всеки човек притежава съзнание и като такъв той е длъжен да изгради себе си като цялостна личност, да развие своята „Аз“-ова сила.

Контрол на агресивното поведение може да се постигне чрез:

о Обучение в конструктивно поведение – обучените да търсят конструктивни и рационални подходи за реакция са слабо агресивни хора, тъй като реагират конструктивно на фрустрацията.

о Друг метод за ограничаване на агресивния модел на поведение, както споменахме по-горе, е развиването на

1. Изследванията показват, че сензитивният период за изграждането на такива е между 6-8-годишна възраст.

емпатия. Колкото повече човек е способен на емпатия, толкова по-рядко прибегва до агресивни действия.

о Своята роля в снижаването на нивото на агресията играе и извинението.

о Тренингът в релаксация – исторически е основан на техниките отпреди десетилетия, на Е. Джейкъбсън, които са популярни в съвременната психотерапия и особено като компонент на системната десенсибилизация, или още прогресивна релаксация.

о Тренингът в самоконтрол – като подход към гнева и агресията е приел няколко форми. Основната от тях е научаването на човека да се ангажира в процес, който различните автори наричат по различен начин: рационално реструктуриране, когнитивно самообучение или ваксинация към стрес. Основната характеристика на този процес е да се правят вербални „Аз“-твърдения, които ефективно самоконструират човека да реагира на чувствата на гнева и възбудата с по-ефективно и по-малко агресивно поведение.

о Тренингът в комуникативни умения – тренинг в преговаряне следва по-общия тренинг и накрая двете страни в конфликта се обучават да съставят и изпълняват писмени споразумения (поведенчески договори).

Вследствие на всичко това е необходимо да кажем, че има вариант и алтернатива както на агресивното и пасивно поведение при учителите, така също и на гнева като тяхно емоционално изживяване. Това е уменията да бъдеш конструктивен и продуктивен във взаимоотношенията си с околните, да бъдеш уверен и независим, които са основните характеристики на асертивното (уверено) поведение.

Всеки жив организъм на земята има естествена нужда от пространство, за да живее и да се развива. Липсата на такова е протиестествена и води до биологичния край на засегнатото същество. Заявяването и отстояването на личното пространство се възпитава от ранна детска възраст.

Асертивните хора, усетили неизбежната необходимост от лично пространство, трудно успяват да се наложат в един объркан и нездравословен свят, затова много често се наблюдава бягство, нежелание или неспособност да заявим себе си или собствените си интереси.

Някои от причините, поради които не смеем да заявим себе си и да бъдем асертивни са няколко:

- изпитваме страх да не ни помислят за егоисти или егоцентрични и да ни отхвърлят;
- чувстваме се виновни, че искаме нещо за себе си;

- мислим, че да обичаш някого, означава да му позволиш всичко, включително и да ти обсеби пространството;

- самите ние не уважаваме чуждото лично пространство и поради това и другите не уважават нашето.

Асертивното поведение е доказателство за независимост, за добра самооценка и самоуважение. Важно при демонстрацията му са мотивите и собствените ни реакции. В следващата таблица са показани основните специфики на асертивното поведение, сравнени с останалите два основни поведенчески подхода.

СПЕЦИФИКА НА АСЕРТИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ

	<i>Агресивно</i>	<i>Неасертивно/Пасивно</i>	<i>Асертивно</i>
Какво е мнението ми за себе си ?	Високо или ниско, но го крия на всяка цена	Ниско, не отдавам значение на себе си	Имам равни права с всички останали
Как се чувствам?	Сърдит, напрегнат	Изплашен, тревожен	Добре, малко възбуден, но спокоен
Как стоя?	Изправен, с вдигната глава; навеждам се напред, за да отстоявам мнението си; гледам да съм прав, когато другите седят	Свити рамене, наведена глава; гледам встрани; сядам, когато другите стоят	Спокойно, уравновесено, точно пред другия човек
Какво правят краката и стъпалата ми?	Стоя разкрячен, тропам с крак или го люлея; когато се движа, крача нетърпеливо	Пристъпвам от крак на крак, отпускам се повече на единия, извивам го настрани; отстъпвам назад; свивам рамене, влача си краката	Стоя спокойно, тежестта ми е разпределена поравно на двете стъпала

	<i>Агресивно</i>	<i>Неасертивно/Пасивно</i>	<i>Асертивно</i>
Какво правят китките и ръцете ми?	Ръце или юмруци на кръста; скръстени на сърдите ръце; вдигната ръка като при лекция; чукам с юмрук; соча с пръст или го размахвам; резки движения на ръцете; ръкувам се, като стискам до болка	Обгръщам тялото си с ръце; „чупя ръце“; прикривам уста с ръка; жестикулирам нервно	Китките ми се движат свободно и канят другия да говори; ръцете ми са отпуснати свободно встрани или едната е в джоба; леко скръстени, жестовете ми са спокойни; когато седя, ръцете ми лежат удобно в скута и не се движат
Къде гледам?	Гледам нервно и втръчено, с присвити очи, без да мигам; гледам през другия или покрай него	Гледам наголу и встрани, избягвам погледа на другия, хвърлям плахи и бързи погледи наоколо, очите ми бягат наляво-надясно, докато говоря	Гледам другия право в очите, погледът ми е внимателен и спокоен, от време на време поглеждам встрани, но пак се връщам към него
Какво изразява лицето ми?	Намръщен, със стиснати зъби; вирната глава; зачервявам се от гняв, вдигам вежди (не вярвам на другия), сърдит или възмутен израз; саркастична гримаса	Напрегнат, тревожен; човек, който се извинява; хапя устни, изчервявам се или пребледнявам; усмихвам се, когато изразявам гняв или когато ме критикуват	Спокоен, мускулите на лицето са отпуснати; твърд, но приветлив израз, усмихвам се, когато трябва
Какво изразява гласът ми?	Саркастичен, студен, много силен, остър, застрашителен, бърз, отсечен говор	Тих, напрегнат и несигурен, монотонен и глух като детски глас	Равен и твърд, нисък, средно силен, ясен говор, топъл тон

За да се развие напълно асертивното поведение в който и да било човек, са необходими някои предпоставки и предприемането на действия за развитие на някои човешки характеристики и способности. Много важна предпоставка за така нареченото асертивно поведение е човек да разпознава пасивно-агресивното поведение и да си създаде граници, като

не позволява да го манипулират. Нужно е да се усъвършенстват уменията за комуникация, така че да се откликне зряло, честно и открито. Не трябва да се забравя, че именно уменията за комуникация и зрялото поведение са основните елементи на всички успешни взаимоотношения. Използването на „Аз“ – послания, уменията за активно слушане, перифраза и обобщаване,

недопускането на интерпретации в общуването, са само част от уменията, които всеки един педагог трябва да развие в себе си и постоянно да актуализира.

Когнитивните процеси също могат да повлияят върху развитието на асертивността, развивайки връзката с моралното съзнание. Агресията се осмисля чрез проследяване генезиса и разбирането на собствената и чуждата агресивност и разбирането на последиците от нея върху другите. Именно това осмисляне води до разбиране на различните когнитивни дефицити. Агресивното поведение е следствие от използване на „сценарии“ с агресивно съдържание, което не изключва и изкривявания при оценяване на ситуацията. Човек, който реагира агресивно, може да игнорира противоречието между собствения идеал и агресивността. Оневиняването може да стане чрез: снемане на отговорността, позоваване на действията на другите, приписване на заслуженост на другия и пр. Отслабеното самоосъзнаване може да повлияе върху агресивността чрез: засилване на анонимността или загуба на индивидуалност. В тази връзка емпатията е преживяване, което ограничава агресията. Развитието на емпатията регулира агресивността, която е отрицателно свързана както с диспозиционалната, така и със ситуативната емпатия. Връзката емпатия – агресия се открива и чрез емпиричния анализ на ефектите от формирането на емпатията върху поведението. Не трябва и да се забравя, че емпатията обединява афективни и когнитивни компоненти.

В когнитивен план *емпатията* ограничава агресивността и засилва асертивността чрез:

- заставане на чужда гледна точка;
- намаляване на погрешните разбирания, които придружават фрустрациите, конфликтите и агресивността.

В емоционален план емпатията ограничава агресивността чрез:

- съпреживяване на изпитваната болка от причинената нараненост;
- ограничаване на гнева – изпитваната

емпатия, може да повлияе на гнева и оттам на агресивността;

- засилване на просоциалните нагласи.

Засилването на афективната емпатия влияе силно върху ограничаването на агресията, тъй като при нея емпатийното отношение остава ограничено. В тези случаи на реакция, възбудата не е ограничена със състрадание към жертвата. Емпатийните дефицити засягат афективния план и по-специално съпреживяването на вътрешните емоционални състояния.

Заклучение

Хармония има само там, където всеки е постигнал своята и я е напаснал с тази на другия. Индивидите се учат, като наблюдават останалите, било то преднамерено или случайно, това е процес, познат като моделиране чрез подражание. Децата, а и възрастните в някаква степен, оформят начина си на поведение, моралните си ценности, лични предпочитания и дори някои навици – чрез подражание. Те се учат от обкръжението си – семейство, приятели, учители, колеги, книги, филми, музика и медии. Хората свикват да се държат така, че да пасват с околната среда. Агресивното поведение на нашите деца например е резултат от агресията в обществото като цяло. Теорията за социалното научаване най-общо се състои в това, че хората се научават на агресивно поведение (то не е вродено) и също така се научават при какви условия такъв тип реакция би била успешна за постигане на желаната цел, като негативният афект или фрустрацията не са от решаващо значение. Главен представител на тази теоретична постановка е Албърт Бандура (1973). Той смята, че агресията има преди всичко инструментална функция, т. е. има адаптивна стойност заради подкреплението, което носи, или заради оперантния ефект от прилагането ѝ. Агресивното поведение се учи, както и всяко друго, по пътя на условните връзки на подкреплението и наказанието, но освен това при човека действа и наблюдението или моделирането, както и съпреживяването.

Насилието не е константна величина.

То расте както с възрастта на децата ни, така и с възрастта на човечеството. Нужна е силна съпротива от страна на всеки един от нас, за да направим живота си и живота на другите изпълнен с приятни емоции, с надежда, оптимизъм и щастие. Ние сме тези, които сътворяваме жестокия свят, в който живеем, и ние сме тези, които можем да го превърнем в мирен, спокоен и толерантен. Ако всеки от нас дава най-доброто от себе си, ако влага сърцето си в това, което прави, със сигурност ще получи удовлетворение. А тогава ще изчезне цялото това болно желание за власт и надмощие над „по-слабия“. Докато има неосъществени желания, ще има и агресивност. Агресивността може да се намали, ако желанието изчезне или ако се задоволи. Да осъзнаем по-скоро, че животът е в наши ръце. Може да бъде по-лек, изпълнен с хиляди прекрасни емоции и много приятели. Зависи от нас какъв ще го направим.

Библиография

1. *Александрова, А.* (2002) Социална психология
2. <http://psihologia.net/forum/viewtopic.php?p=19>. Посетен на 28/10/2013
3. *Андреева, Л.* (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие. София: Булгарика.
4. *Арънсън, Е.* (2009) Човекът – социално животно. София. изд. Дамян Яков. <http://www.libsu.uni-sofia.bg/Statii/Aransen.html> Посетен на 28/10/2013
5. *Бардов, Ив.* (2001) Психологически възгледи за личността. София: Кота
6. *Бончева, И.* (2010) Градивна или деструктивна агресия. София: Ена
7. *Зографова, Й.* (1997) Проблеми на агресивността у човека. София: Парадигма,
8. *Карагьозов, И.* (1999) Психологическа диагностика на отклоненията в развитието и поведението на детето и юношата. Благоевград: ЮЗ.
9. *Койчев О.* (2007) Агресия и социална адаптация на юношите в училище. – В: Социална компетентност, II част. Пловдив: УИ П.Хилендарски.
10. *Костов, Й.* (2005) Агресия и агресивно поведение. <http://www.psihologia.net/forum/viewtopic.php?t=678>. Посетен на 28/10/2013
11. *Левкова, И.* (2003) Психология на развитието. Велико Търново: Фабер.

ДОБРИ ПРАКТИКИ

САМОУВАЖЕНИЕ ИЛИ „ВЪЗПИТАНИЕ“

Време: 40 минути

Цели:

- да се насочи вниманието към значението

В митологията агресията се свързва с огъня, който е символ на властта и силата. Древните науки представят присъствието на четирите елемента: огън, земя, въздух, вода, във всеки един човек. И именно уравниовесяването и поддържането на баланса между тези енергии носи нашето здраве. Така ние можем да приемем агресията като неразривна част от нас, сила, която присъства във всеки от нас и само от нашия избор зависи дали тя ще е съзидателна, или разрушителна. Всеки е способен да преодолее агресивните си чувства. Решението е в *желанието* и *волята* да се справим с вътрешния подтик към агресивно поведение, в *желанието да се подобрим* и в *усилията*, които ще положим, за да го постигнем. Човешкият живот е една събирателност от *избори*, които правим ежедневно, ежеминутно, ежесекундно.

12. *Милков, Л.* (2004) Обща педагогика. София: УНСС.
13. *Петков, А.* (1978) Психология на личността. София.
14. *Попов, Н.* (1994) Обща психология. София: НСА Прес.
15. *Попов, Хр.* (2000) Психология на човешката агресия. София: УИ Св. Климент Охридски.
16. *Попов, Хр.* (1999) Социално-психологически аспекти на човешката агресия. София: УИ Св. Климент Охридски.
17. *Попов, Хр.* (2007) Човешката агресия. София: ИБЦ Информа Интелект ООД.
18. *Сталатов, Р., Минчев, Б.* (2004) Психология на човека. Пловдив: ПУ Паусий Хилендарски .
19. *Трифонов, Т.* (2009) Глобална психология. Т. 1. София: Офир.
20. *Трифонов, Т.* (1996) Обща психология. София: Памет.

Електронни агресии:

<http://freud.pribor.cz/>. (07 септември 2013 г.).

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/medicine/laureates/1973/lorenz-bio.html. (07 септември 2013 г.).

http://www.psych.ualberta.ca/~gcpws/Bandura/Biography/Bandura_biol.html. (07 септември 2013 г.).

Борисова Е., Р. Раїкова, М. Рагулова, Цв. Брестничка, Г.

Апостолов, Н. Кирилова,

Св. Стоянова, К. Петров. Виртуално и реално насилие.

Наръчник за превенция, Асоциация „Родители“ <http://www.roditeli.org/> /посетен на 28/10/2013/

на самоуважението за изграждането на асертивно (уверено поведение);

- да се развият нагласи за търсене и утвърждаване на собствената ни ценност като хора.

Материали:

- копие от работната карта:

„Възпитание или самоуважение“ /виж
Работна тетрадка/

Инструкции:

1. Дефинирайте основните елементи на самоуважението и защо е важно то за хората.

2. Дефинирайте задачата.

3. Дефинирайте трудностите и предизвикателствата, които стоят пред младите хора, за да изградят самоуважение.

Инструкция 1: Направете кратко въведение, като обясните на учениците колко важно е самоуважението за всеки човек, когато става дума за умението му да се справя с агресивни реакции и да превръща пасивността си в уверено поведение.

Инструкция 2: Кажете на ученика, че ще трябва да представи себе си по начин, отговарящ най-точно на неговата ценност като човек. Кажете му, че много бихте се радвали, ако това стане на базата на няколко въпроса, на които може да отговори за себе си.

Дайте следната инструкция на ученика:

Моля, запознай се с въпросите от Работната карта и ми отговори, като се стараеш да изброиш възможно най-голямо количество отговори. Не се притеснявай, че ще изглеждаш нескромно. Ти определяш цената си и не е необходимо да даваш обяснения.

В нашето общество е широко прието да бъдем стеснителни и да се притесняваме, когато става дума за нашите способности, умения или дарби. Скъмността се възприема като добродетел, а на изтъкването на собствените качества не се гледа с добро око. Реалността на ежедневието е пълна със ситуации, които са потенциална заплаха за самоуважението ни. Живеем в многомерна конкурентна среда и сме засипани чрез средствата за масова информация от препоръки за това, как трябва да изглеждате, да се държим, да мислим и да чувстваме.

ВНИМАНИЕ! Вие сте най-голямата ценност, която притежавате!

ПОМНЕТЕ! Никога и при никакви обстоятелства да мразите себе си не е поздравословно от това – да се обичаш и уважаваеш!

НЕ ЗАБРАВЯЙТЕ! Вие сте твърде ценен, за да си губите времето, като се самоподценявате!

Отговорете на следните въпроси, като се стараете да изброите възможно най-голямо количество отговори. Не се притеснявайте, че ще изглеждате нескромни. Вие определяте цената си и не е необходимо да давате обяснения никому!

1. Какво особено харесвате в себе си и в начина си на мислене?
2. Какво можете да правите по-добре от повечето хора?
3. С кои свои умения се гордеете, че сте доразвили?
4. Коя е най-голямата трудност, с която сте се справили в живота?
5. Какво харесвате в своята личност?
6. С какво се гордеете най-много в живота си?

Приложение

РАБОТНА КАРТА:

РОЛЯ 1: Елена е момиче на 16 год. Тя има нисък успех в училище и смята, че ученето е губене на време. Според нея е достатъчно да познаваш силни, богати и влиятелни хора, за да успееш в живота. Освен че е твоя съученичка, тя е момиче, което не може да остане незабелязано, красива е и има много познати, а също и обожатели. Тя знае това за себе си, смята се за „най-красивото момиче в училище“ и има много високо самочувствие. Елена не харесва и не уважава учителите си, някои от тях дори ги съжалява. При разговор с тях тя се държи надменно и често има много претенции. Същото е и по отношение на нейните съученици, към които подхожда или с насмешка, или агресивно и с обиди.

Помислете какви чувства и емоции изпитва Елена, когато се държи така към своите съученици.

Моля, отговорете как бихте се чувствали, ако тя се държи с вас така, както се държи обичайно:

Какво бихте направили, за да бъдете уверени и асертивни, ако ви се наложи да взаимодействате с Елена? Моля отговорете:

РОЛЯ 2: Иван е момче на 17 год. Той има среден успех в училище. Той е много тих и плах във взаимоотношенията си към своите приятели и съученици. Иван почти не разговаря с никого в училище. Често през междучасията е сам, мълчалив и някак тъжен. Всички от класа го избягват, а някои го подиграват и обиждат. Иван знае, че никой не

го харесва и има много ниско самочувствие. Много често, когато му се наложи да общува с някого от класа, той се изчервява и предпочита да се съгласява с всичко. Отдавна Иван е привикнал с обидите и насмешките и затова предпочита да не изказва мнение за каквото и да било.

Помислете какви чувства и емоции изпитва Иван, когато общува със своите съученици.

Моля, отговорете как бихте се чувствали вие, когато общувате с Иван?:

Какво бихте направили, за да бъдете уверени и асертивни, ако ви се наложи да взаимодействате с Иван? Моля отговорете:

Как би се чувствал Иван в обкръжението на Елена? Какво бихте му препоръчали да направи, ако му се наложи да общува с нея?

Нека всеки ученик да попълни индивидуално работната карта.

Направете споделяне в групата или в малки групи – по ваша преценка (според нивото на доверие в класа), на това, кой как се е чувствал, докато е работил(а) върху задачата. Някои въпроси за насочване на разговорите:

- ▶ Лесна или трудна беше задачата за изпълнение?
- ▶ Защо се затрудних? Какво ми помогна да се справя?

Анализ на резултата и изводи – насоки:

- Много хора трудно успяват да се наложат в един объркан и нездравословен свят, затова много често се наблюдава бяство, нежелание или неспособност да заявим себе си или собствените си интереси;
- Асертивното поведение е доказателство за независимост, за добра самооценка, за самоуважение;

- Важно при демонстрацията на асертивно поведение са мотивите за собствените ни реакции, а едни от най-значимите мотиви – това е нашата собствена ценност.

Причините, поради които не смеем да заявим себе си и да бъдем асертивни, са няколко:

- изпитваме страх да не ни помислят за егоисти или да ни отхвърлят;
- изпитваме страх да не ни помислят за егоцентрични;
- чувстваме се виновни, че искаме нещо за себе си;
- мислим, че да уважавах някого, означава да му позволиш всичко, включително и да ти обсеби пространството.

ТЕМА № 16

ВЗЕМАНЕ НА РЕШЕНИЕ И КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ

Автор: Ивайло Илиев

Цели:

- Да се получат знания за същността на процеса на вземане на решение индивидуално и в група;

- Да се усвоят знания за дефиницията и елементите на критичното мислене като способност;

- Да се упражнят знания за разпознаване на логически заблуди и некачествени аргументи като част от способността за критично мислене.

Теоретична рамка на темата:

Дефиниции

Вземане на решения

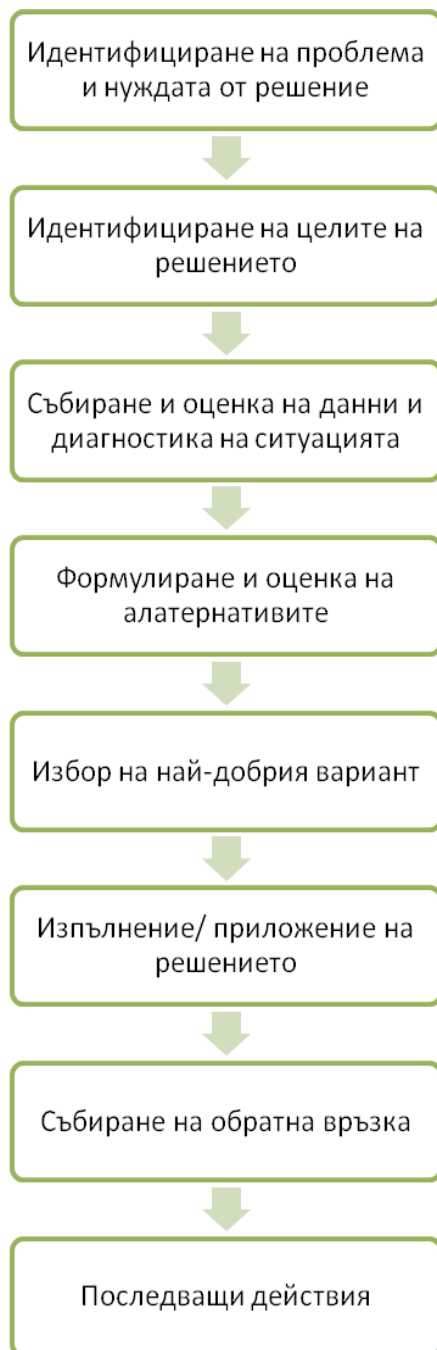
Процесът на вземане на решения може да бъде дефиниран като когнитивен процес, в резултат на който се избира дадено действие или се формира конкретно мнение като избор между няколко алтернативи.

Критично мислене

Критичното мислене е процесът, който ни помага да не вярваме на всяко нещо, което прочетем, чуем или направим като извод, без да сме го поставили под критичен анализ, с цел да елиминираме рисковете от манипулация, логическа грешка, изводи, направени на базата на недостатъчна или неточна информация, и т.н. В Учебното помагало за обучение по дебати и публична реч Дж. Зомпети и У. Дрискол описват следните характеристики на критичното мислене:

„Критично мисленето се научават да навлизат под повърхността на един аргумент. Те се научават как да артикулират незааявени предположения и да проверяват валидността на идеите. Те се научават как идеите се свързват една с друга; те разбират важността на логическото съответствие. Освен всичко останало, критично мисленето се учат как да мислят абстрактно.“, Дрискол и кол. 2005 [18].

Процес на вземане на решения



Ефективният процес на вземане на решения се състои от няколко стъпки, както е показано на Фиг.1. Първата стъпка е признаване на проблем или, с други думи, осъзнаване, че трябва да се вземе решение. В този етап е важно дефинирането на истинския проблем. Много често рискът в този първи етап е да се дефинират само симптомите или последствията, но не и основната причина за проблема. Следващата стъпка е дефиниране на целите на решението. С други думи, какво искаме да постигнем с това решение или към какво се стремим. Третата стъпка в процеса е генерирането на полезна и приложима информация по проблема. Важен елемент от този етап е да се събира информация от повече източници, тя да бъде валидирана и проверена и да се борави с факти, а не с мнения и впечатления. Четвъртата стъпка се отнася до формулиране на различните алтернативи и тяхната оценка, с цел да се избере най-добрата. Изборът на най-добрата алтернатива зависи от правилното изпълнение на първите три стъпки от процеса. Ако проблемът е правилно дефиниран, събрана е пълна и релевантна информация и има ясни критерии или цели на решението, то изборът на най-добрата алтернатива е бърз и лесен процес.

Дори и най-доброто решение няма никакъв смисъл, ако не е изпълнено. Също така нерядко пропуски в изпълнението компрометират взетото решение. Важна част от етапа на изпълнение на решението е следене дали то постига поставените цели. За да оценим правилно последствията от взетите и изпълнените решения, е важно да съществува и процес на обратна връзка от засегнатите и въвличените страни в това решение и съответно последващи действия за поддържане на ефекта, постигнат от решението, или да се предприемат допълнителни коригиращи действия.

Важно! Дори и най-доброто решение няма никакъв смисъл, ако не е изпълнено. Важна част от етапа на изпълнение на решението е следене дали то постига поставените цели.

Модели за вземане на решения

В теорията за вземане на решения са познати три основни модела за вземане на решения: рационален модел, модел на ограничената рационалност, модел на кошчето за отпадяци.

Рационалният модел представлява логичен, последователен подход, който включва цялостен анализ на алтернативните и техните последици. Според *Simon* рационалният подход е основан на разбирането, че вземащият решението е напълно рационален и съдържа следните важни допускания:

- Резултатът от процеса ще е напълно рационален;
- Вземащият решения има единна, консистентна система от предпочитания, която използва, за да избере най-добрата алтернатива;
- Вземащият решения е идентифицирал всички възможни алтернативи;
- Вземащият решения може да изчисли вероятността за успех на всяка от алтернативите.

Моделът на ограничената рационалност, предложен от Хърбърт, твърди, че има ограничения в това, доколко вземащият решения може да бъде рационален. Моделът твърди, че всеки човек, вземащ решения, е притискан от ограничения, които го принуждават да не бъде напълно рационален. Моделът на ограничената рационалност се основа на следните допускания:

- Хората избират първата алтернатива, която изглежда задоволителна;

- Хората осъзнават, че имат опростено схващане за света;

- Хората се чувстват комфортно да вземат решения, без да са определили всички алтернативи;

- Хората вземат решения на базата на собствени правила, които са изградили; на базата на неща, които са проработили в миналото, или един вид – преки пътища към вземането на решения на базата на минал опит.

Този модел твърди, че когато вземат решения, хората имат тенденцията да действат по пътя на най-малкото съпротивление или, иначе казано, избират първата алтернатива, която е достатъчно добра. Причината за това е, че спестените по този начин време и усилия се възприемат като ползи, които надхвърлят потенциалните рискове от това, че не е взето най-доброто решение.

Според модела „кошче за отпадяци“, често решенията, които се вземат, особено в екипи и организации, са наслуки и несистематични¹. Моделът разглежда организацията или екипа като кошче, контейнер за отпадяци, в който проблемите, възможностите, решенията, участниците във вземането на решения се носят свободно, самостоятелно и на случаен принцип. Ако тези четири фактора се свържат в даден момент, се взема решение.

1. Cohen, M.D., March, J.G., Olsen, J. P, A Garbage Can Model of Organizational Choice", Administrative Science Quarterly 17, 1972

Предимства	Недостатъци
<ul style="list-style-type: none"> • Синергия – членовете на групата стимулират нови решения на проблемите чрез процеса на взаимно влияние и окуражаване между членовете на групата • Ниво на приемане на решението – по-високото ниво на разбиране и приемане на решението, когато хората са участвали във вземането му, и усещането за съпричастност към вземането на решението, увеличават степеня, в която хората приемат взетото решение • По-добра информираност – в групата има по-голям обмен на знания и информация между различните членове 	<ul style="list-style-type: none"> • Групов натиск – мнозинството оказва натиск върху различно мислещите • Влияние на „силните“ – по-силните и социално умели членове на групата може да повлияят на решението, поради по-голямата си способност да повлияят върху останалите хора, а не поради по-високата им степен на компетентност или рационалност • Време – груповият процес на вземане на решение изисква повече време • Групово мислене

Брвинг Джанис, съзателят на концепцията за груповото мислене, го описва като „намалване на менталната ефективност, проверката на реалността и моралната преценка в резултат от натиск в групата“, Джанис и кол. 1982 [20]

Симптоми на груповото мислене:

– Илюзия за неуязвимост – членовете на групата разглеждат себе си като непогрешими, което води до прекомерен оптимизъм и поемане на рискове;

– Илюзия за групов морал – членовете вярват в нравствената правда на групата и нейните решения, което е свързано с първия симптом. Този симптом води до пренебрегване на моралните последици от решенията на групата;

– Илюзия за единодушие – членовете погрешно вярват, че решението е единодушно. Тъй като противоречащите гледни точки не се изразяват, се приема, че мълчанието означава съгласие;

– Стереотипизиране на врага – групата вярва, че „другите“ са зли или глупави и омаловажават всякакви противоположни на техните гледни точки;

Колективни рационализации – членовете на групата измислят обяснения на своите решения и действия, които ги представят като рационални и прави. В резултат на това не се отчитат други алтернативи и има силно нежелание да се преразгледат допусканията, с които групата работи;

– Авотоцензура – членовете не споделят своите съмнения или критики по отношение на решението, което не позволява да се направи критичен анализ на решението;

– Групов натиск – когато се изрази противоположно мнение или съмнение, се прилага натиск отцепникът да се подчини на решението, като се потапя под съмнение лоялността към групата;

– Пазачи – някои членове играят ролята на пазители или изолиращи групата от всякакви противоположни мнения или негативна обратна връзка.

За да се постигне качествено групово решение, е необходимо групата да спазва определени правила за вземане на групово решение с консенсус. Основните принципи,

които е добре да се следват, са:

- да се избягват всякакви форми на гласуване, изчисляване на средни аритметични или други видове статистически измервания на разпределението на индивидуалните предпочитания в групата;

- да се избягва отстояване на мнение „на всяка цена“, както и да не се приема решение само за да се избегне противопоставянето или да се спести време;

- да се гледа на различията и различните гледни точки като на полза за качеството на решението;

- предложенията да се аргументират и изясняват добре, за да не бъдат отхвърлени преждевременно, без да бъдат разбрани и осмислени от останалите членове на групата;

- да не се случва „пазарене“ от типа: „Ще се съглася за, ако вие отстъпите за.....“.

Способността да мислим критично:

Според *Society of Critical Thinking*, човек, притежаващ способността да мисли критично, демонстрира и прилага следните практики:

- повдига важни и значими въпроси и проблеми, като ги формулира ясно и прецизно;

- събира и използва релевантна информация, като използва абстрактни идеи, за да я интерпретира правилно и достига до добре обмислени заключения и решения, като ги проверява спрямо приложими критерии и стандарти;

- мисли непрегубедено и без предразсъдъци, като прилага алтернативна система на мислене, разпознава и оценява своите допускания, следствията и последиците от възприетите идеи и начин на мислене;

- комуникира ефективно с другите, докато се търсят решения на сложни проблеми.

Как можем да се научим да мислим критично?

Стъпка I: Да се научим да разпознаваме недостатъците в аргументите, с които

другите се опитват да ни убеждават.

Стъпка 2: Да се научим да разпознаваме логическите заблуди, които понякога се използват.

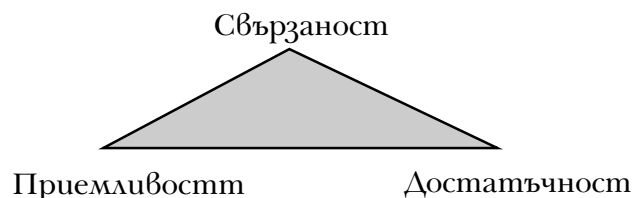
Недостатъците на аргументите са свързани с трите стандарта за качество на аргумента:

Приемливост: Приемлива ли е за мен логиката на това твърдение или на ценностите, които то въплъщава?

Свързаност: Ясна ли е връзката между

примерите и доказателствата, които се дават, и изводът, който се прави?

Достатъчност: Достатъчно доказателства и примери ли съм получил, за да приема направения извод или твърдение?



Основни типове логически заблуди:

Тип грешка или манипулация	Описание
„Ad Hominem“	Напада се не самия аргумент, а авторитета на човека, който го представя: „Нали не очаквате от един слаб ученик да казва истината?“.
„Червена херинга“	Дискутира се незначителен въпрос, за да се измести вниманието от важната тема. Например, за да се избегне въпросът с неизпълнение на собствените задължения, колега може да вземе някакъв малък проблем и да се опита да го увеличи и да насочи вниманието към него.
Да „Отровиш кладенеца“	Дискредитира се източникът на доказателствата, за да се отхвърли аргументът. Например, да се омаловажат неприятните констатации от доклада на неправителствена организация чрез дискредитиране на самата организация или експертите, направили доклада.
Вина по асоциация	Атакуват се не аргументите, а групи, свързани с представящия аргументите. Например, отхвърлят се аргументите на ученик за причините за конфликти между учениците, тъй като е приятел с неформалната група, която е участник в повечето конфликти.
Използване на страх	Опит да се предизвика страх, за да се отклони фокусът от дискусия върху аргумента: „Ако сега не накажем някого, тук ще стане анархия“.
Използване на традиция	Използва се традицията, а не логичните аргументи, за да се защити някакво действие: „Всяка година сме подхождали по този начин. Как така ще спрем тази година?“.
Прибързана генерализация	От няколко отделни примера се прави генерален извод или заключение: „Три закъснения само тази седмица! Аз ви казвам – в това училище всеки си прави каквото си иска!“.

Тип грешка или манипулация	Описание
„Хлъзгавият слон“	<p>Прави се причинно-следствена връзка между множество действия, които накрая завършват с „бедствие“:</p> <p>„Ако разрешим да се ходи без униформи, после ще трябва да премахнем и системата за контрол на достъпа, след което и контрола върху използването на телефони в час и накрая ще имаме анархия“.</p>
„Два минуса“	<p>Публиката е приканена да приеме или опрости едно погрешно нещо, защото друго подобно нещо, също погрешно, се е случило или е било прието:</p> <p>„Щом не изключваме за неизвинени отсъствия, не можем да изключим и за употребата на алкохол в рамките на училищния двор“.</p>
Използване на грешна практиката	<p>Този заблуждаващ аргумент приема, че даден човек има право да прави неща, които са обща практика, дори ако тя е напълно погрешна. „Всички пушат, следователно и аз мога да го правя“.</p>
Грешки и заблуди за събиране	<p>При този заблуждаващ аргумент доказателството е за част от дадено цяло, но заключението е за цялото:</p> <p>„Имаме най-голям брой ученици, значи сме най-доброто училище в региона!“.</p>
Грешки и заблуди за разделяне	<p>При този заблуждаващ аргумент доказателството се представя за цялото, но заключението е за частта. Аргументът приема, че което е вярно за цялото, трябва да е вярно за съставлящите го части:</p> <p>„Имаме 5 златни медала от олимпиади по математика, значи общообразователната ни подготовка е на отлично ниво“.</p>
„След това, следователно заради това“	<p>Заблудата идва от предположението, че понеже едно нещо предхожда друго, първото трябва да е причинило второто:</p> <p>„След като постъпи новият директор – дисциплината в училище се влоши“.</p>
Погрешна аналогия	<p>Тази заблуда се случва, когато два случая се сравняват, без да са подобни по отношение на връзката, показана при сравнението:</p> <p>„Предишния път, когато имахме проблем, не го разгласихме, сега трябва да направим това“.</p>
Грешка на подмяната	<p>Едно понятие се подменя с друго, макар че между тях няма пълна заменяемост:</p> <p>„Нали приехте, че трябва да има съкращения на разходите, значи се съгласихте и на съкращения на хора“.</p>
Грешка на смислово натоварения термин	<p>Появява се, когато убеждаващият означава нещо с дума, която включва оценка, и тази оценка играе роля при подкрепата на заключението:</p> <p>„Тоест, вие не сте съгласни да приемете един малък компромис в замяна на огромната полза, която ще имаме след това?“.</p>

Използвана литература

1. Бояджиева, Н., П. Митева, (2008) Гняв и агресивно поведение при деца. Превенция, технологии, методи за справяне, София
2. Джонев, С. Социална психология. Т. 1 – 4. – София : Софи – Р, 1997
3. Калчев, П., (2003) Тормоз и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация, Изд. „Парадигма”, София
4. Карагъзов, И., (1996) Диагностика на отклоненията в психическото развитие на детето и юношата, Изд. „Вега Словена”, Велико Търново
5. Циркова, Д. (2007) Психологично консултиране на деца, юноши и родители, Център за психосоциална подкрепа, С.
6. Arons, A. B. (1986) Critical thinking as a self-conscious activity. *Liberal Education*, 72(3), 251-252.
7. Barnes, C. P. (1979) Questioning strategies to develop critical thinking skills. Paper presented at the 46th Annual Meeting of the Claremont Reading Conference, Claremont, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 169 486).
8. Beyer, V. K. (1985) Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49(4), 270-276.
9. Bromiley, Philip, and Devaki Rau (2011) “Strategic Decision Making.” In *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 1, *Building and Developing the Organization*. Edited by Sheldon Zedeck, 161–182. Washington, DC: American Psychological Association.
10. Brookfield, S. (1987) Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, Inc.
11. Brookfield, S. (1992) Uncovering assumptions: The key to reflective practice. *Adult Learning*, 3(4)
12. Capaldi, N. (1987) The art of deception: An introduction to critical thinking.: Prometheus Books.
13. Cohen, M.D., March, J.G, Olsen, J. P., (1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice”, *Administrative Science Quarterly* 17
14. Cray, D., Geoffrey R. Mallory, R. J. Butler, D. J. Hickson, Wilson, D. C. (1991) “Explaining Decision Processes.” *Journal of Management Studies* 28.3
15. Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1) Winter
16. Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3) April
17. Ennis, R. H. (1990). The extent to which critical thinking is subject-specific: Further clarification. *Educational Researcher*, 19(4) , May
18. Driscoll, W., Zompetti, J.P. (2005) Discovering the world through debate, Chapter 17. IDEA Press Books, Third Edition
19. Huber, G. (1980) Managerial Decision Making. Glenview, Ill.: Scott, Foresman
20. Janis, I. L., *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascos*, Second Edition, New York: Houghton - Mifflin, 1982.
21. Janis, I., *Victims of group think.*, Boston, Houghton Muffin, 1972
22. Mintzberg, H., Raisinghani, D., Theoret, A., (1976) “The Structure of ‘Unstructured’ Decision Processes.” *Administrative Science Quarterly* 21.2: 246–275.
23. Mintzberg, H., Watersm J., (1985) “Of Strategies, Deliberate and Emergent.” *Strategic Management Journal* 6.3: 257–272.
24. Nutt, P. C., Wilson, D. C. eds. (2010) *Handbook of Decision Making*. Hoboken, NJ: Wiley.
25. Trapp, R., (2005) Discovering the world through debate, Chapter 6. IDEA Press Books, Third Edition

ДОБРИ ПРАКТИКИ

Урок за ученици в гимназия

Заглавие: Анализ на качеството на аргументите

Време: 45 минути

Цели:

- да се упражнят умения за анализ на качеството на аргументите и разпознаване на пропуските в аргументацията, чрез приложение на модела за стандарти за качество на аргументите;
- да се упражнят умения за разпознаване на логически заблуди в аргументацията на другите.

Материали:

- копие от обяснителен модел за стандарти на качество на аргументите;
- копие от описание на видовете логически заблуди в аргументацията;
- копие от Работна карта за оценка на аргументи и логически заблуди.

Инструкции:

1. Обяснете, че в предстоящото упражнение

участниците ще упражняват своите умения за критично мислене.

2. Обявете списък от теми, които предварително сте подготвили написани на постер. Ето няколко примерни, които може да използвате:

- В училище трябва да се въведат задължителни униформи за учениците;
- Строгите мерки за дисциплина в училище са един от най-ефективните подходи за намаляване на агресията между децата;
- Свободния достъп до Интернет на децата предизвиква повече вреди за тяхното развитие и възпитание, отколкото ползи;
- В българските училища трябва да се въведе всеобща политика за задължително използване на интерактивни методи за обучение в минимум 75% от учебните часове;
- В учебната програма по предмета Български език и литература трябва да има превес на заниманията по български език за сметка на часовете по литература. Може да изберете и други теми, които биха били интересни на групата и същевременно достатъчно противоречиви, за да няма

консенсус по темата.

3. Обяснете на групата, че трябва да изберат една от темите, по които ще направите импровизиран дебат. След като темата е определена (може и с гласуване, за да спестите време), помолете участниците да станат и да покажат своето мнение по темата, като следват следния принцип: Ако са „ЗА“, застават в единия край на залата, ако са „ПРОТИВ“, застават в другия, и ако са неутрални, нямат мнение или не могат да решат – застават по средата.

4. Помолете по 3-ма души „ЗА“ и „ПРОТИВ“ да се подготвят за дебат, като им дадете 20 минути да структурират аргументи и примери в подкрепа на тезата си.

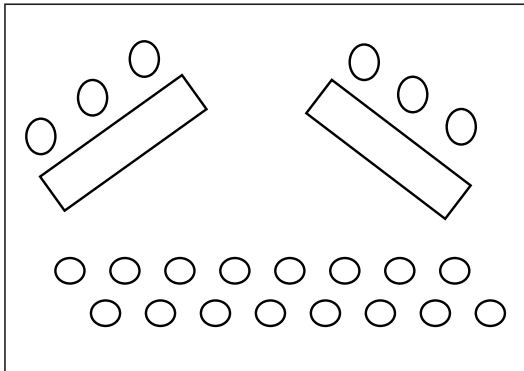
Информирайте останалите в групата, че ще бъдат в ролята на наблюдател-оценители.

5. Докато двата дебатиращи отбора се подготвят, инструктирайте наблюдателите, като им кажете, че тяхната задача е да следят за качеството на аргументите и използването на логически заблуди в изказванията на двата отбора.

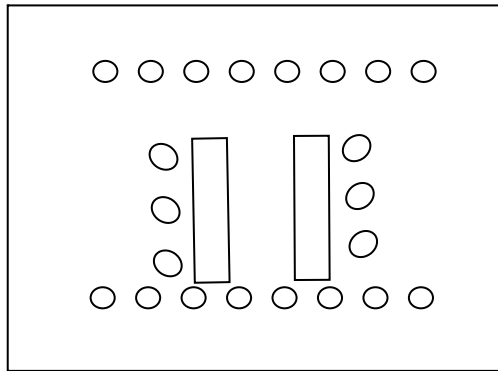
Помолете ги да записват проблемните аргументи и заблудите в Работната карта.

7. След като е свършило времето за подготовка, помолете двата отбора да заемат определените места за дебатиращите, като предварително сте подготвили един от следните варианти на подредба на залата:

Вариант 1: тип „Сцена“



Вариант 2: тип „Аквариум“



8. Проведете дебата, като предварително информирате отборите, че всеки от тях има по 9 минути общо време, разпределено по 3 минути за всеки от членовете на отборите. Двата отбора се редуват в триминутните си изказвания. Не са позволени прекъсвания и намеси в изказването на даден член, нито от собствения му, нито от другия отбор. Може вие да следите за времето или да делегирате тази задача на един от наблюдателите.

8. След като е приключил дебатът, направете кратък анализ, като първо дадете думата на членовете на двата отбора да споделят как се чувстват и да направят самооценка на качеството на техните аргументи.

Анализ на резултата - насоки:

Помолете наблюдателите да коментират аргументи, които не са изпълнили някой от критериите за качество на аргументите, примери за логически заблуди и също така успешни примери за критично мислене, в които някой от противниковия отбор е усетил и използвал или изтъкнал несъответствието на даден аргумент с някой от трите стандарта за качество. Докато се коментират различните аргументи, подпомагайте участниците да бъдат конкретни в примерите си и също така разяснявайте примерите, за да помогнете на участниците да разберат по-добре естеството на стандартите и логическите заблуди.

КАРТА ЗА НАБЛЮДЕНИЕ И ОЦЕНКА НА АРГУМЕНТИ

Кратко описание на аргумента: Не е спазен критерият за: Приемливост, Свързаност, Достатъчност Аргументация:
Кратко описание на аргумента: Не е спазен критерият за: Приемливост, Свързаност, Достатъчност Аргументация:
Кратко описание на аргумента: Не е спазен критерият за: Приемливост, Свързаност, Достатъчност Аргументация:

Аргумент (описание)	Тип логическа заблуда	Аргументация

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представения обучителен пакет са включени текстове по теми, свързани с превенция на агресията, насилието и проблемните поведениа в училище. В помощ на учителите са разработени теоретични концепции по темите, добри практики с упражнения на нивото на индивида, групата, училищната среда – колектива, организацията, които могат да се прилагат успешно в училище. Разработени са упражнения, насоки за работа, съвети, приложими в практиката. Представени са множество литературни източници, интернет адреси и допълнителни текстове, таблици и материали за работа, за да се улесни процесът на включване в реалната работна среда на получените знания и умения.

Без да има претенции за пълна изчерпателност, обучителният пакет прави опит да обхване целия процес на работа по превенция на агресията и насилието в училище, според един цялостен, биоecологичен модел.

Екипът, разработил обучителните материали, пожелава приятна и ползотворна работа в нелекия процес на подобряване на цялостната среда в училище и укрепването на мира и доброто съжителство.

Ще бъдем благодарни на всички, които споделят впечатленията си от прилагането на някои или всички обучителни модули, както и на всички препоръки за подобряване на качеството им.

От авторския екип