

Превенция на агресивното поведение у децата в училище и детската градина
The Prevention of Aggressive Children's Behavior in School and Kindergarten

АГРЕСИЯТА И НАСИЛИЕТО В УЧИЛИЩЕ

Иван Иванов

Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“

Резюме. Статията разглежда теориите за агресията и насилието в училище, превенцията на агресията в училище и методите за контрол и управление на агресията. В тезисна форма е сумирана препоръчителната педагогическа позиция.

Keywords: aggression and violence in schools, prevention of aggression, methods of control and management of aggression.

1. Теории за агресията и насилието

Съществуват редица теории за агресията, които по много интересен начин се преливат една в друга и бележат по-скоро етапи в развитието на една обща парадигма. (Андреева, 2003; Хекхаузен, 1986).

Агресия и насилие. *Агресията* е всяко преднамерено поведение, което приключва с физическа или психическа вреда на човек, животно или повреда (унищожение) на собственост.

Насилието е тотално ликвидиране на алтернативите за действие на субекта. Човек се третира като лишен от избор физически или биологичен обект, уязвим на болка и разстройване на жизнените му процеси. Насилникът е този, който избира какво ще се прави, а целите се постигат при съпътстващо неподчинение. Затова насилието лесно постига негативни резултати. Непосредственият контакт на двете страни е задължителен. Насилието е винаги умишлено. (Иванов, 1985).

Теории за влеченията. Те са исторически първи и в много отношения се считат за остарели. Напоследък обаче може да се говори за известно възраждане на някои техни идеи.

3. Фройд разглежда агресивността като устойчива диспозиция на индивида. Тя е самостоятелно влечение – към смъртта или към разрушението. Насочено навътре, то се изразява в самонаказания, самоубийство; насочено навън се проявява във враждебност и агресия. Това е влечение, на което може чрез културата да се придаде безобидна форма (сублимация). Нормите, а с това типове и честотата на агресивните форми на поведение, се задават именно от културата.

К. Лоренц разглежда човека и животното като зареждаща се с агресивна енергия система, която може да се разреди при определен пусков сигнал.

У. Мак-Даугал разглежда агресивността (гнева) като един от дванадесетте основни инстинкта на човека.

Както посочва Е. Арънсън, и досега няма убедителни и ясни доказателства нито за инстинктивния характер на агресивността, нито против това твърдение. (Арънсън, 1984).

Фрустрационна (драйв) теория – преходна степен в развитието на разбиранята за агресията. Свързва се с имената на Дж. Долард, Л. Дъб, Н. Милър и др.

Първоначално изследванията се водят в руслото на хипотезата, че агресивното поведение винаги предполага наличието на фрустрация (всяко условие, блокиращо достигането на целта) и обратно, съществуването на фрустрация винаги води към някаква форма на агресия (поведение, чиято цел е да разруши или отстрани фрустрата).

Агресивното поведение може да се съдържа, ако се очаква негативно последствие, а ако има препятствия за реализация на агресията към фрустрата, тя може да се пренасочи и към други, безобидни обекти.

Фрустратите могат да бъдат: физически (стена и др.), биологически (болест и др.), психологически (страх и др.), социокултурни (норми и др.). Те могат да бъдат свързани и с низшите (по Маслоу) потребности – тогава фрустрацията има патогенен характер; могат да са свързани и с висшите потребности – такива психически нарушения не се забелязват.

Фрустрационното поведение може да е няколко типа: двигателна възбуда – безцелни и неподредени действия, апатия, агресия и деструкция, стереотипия, регресия. Негов основен признак е загубата на ориентация.

Реализацията на агресивното поведение може да усилва агресивния драйв, да го отслаби, да промени силата на съдържането. (С. Фишбах).

Теория за социалното учене. Тя се свързва с имената най-вече на Л. Бърковиц и А. Бандура. Поведението възниква в резултат на взаимодействие между когнитивните фактори и фактори от околната среда.

Л. Бърковиц доказва, че агресивността невинаги е свързана с фрустрацията и обратното. Той въвежда две междинни променливи – гняв (подбудителен елемент) и пускови раздразнители (ключов признак). Гневът следва блокирането на достигането на целите отвън, но за да съществува агресивност, трябва пусков момент, свързан пряко или косвено с източника на гнева, както и фрустрат.

Впоследствие А. Бандура започва да разглежда агресията като научена форма на социално поведение. Тя е естествено, но не неизбежно следствие на фрустрацията. Чрез учене (моделиране, подражание, наблюдение на образци, възпитание) могат да бъдат получени и неагресивни отговори на фрустратите. Гневът не е необходимо и достатъчно условие за агресивност. Той е само изначално състояние на възбуда. Причинители на агресия може да са оскъблението и заплахата, както и всяка друга негативна емоция. Особено противоречиви данни има за наказанието. В зависимост от неговата природа

и детерминанти то може да усилва, да отслабва, а може и да не променя агресивността. (Андреева, 2003; Хекхаузен, 1986).

Негативната емоция може да предизвика агресия, но и друго поведение, в зависимост от предполагаемите последствия (резултат от социално учене): зависимост, стремеж към достижения, покорност, психосоматични реакции, употреба на алкохол и наркотици, конструктивно решение на проблема. (Арънсън, 1984; Шибутани, 1998).

Неагресивните отговори на фрустратите могат да се проявят и в следните защитни реакции на личността, известни още на Фройд: отстъпване, сублимация, рационализация, фантазия, регресия.

Социобиологична теория. След 60-те години на XX век се разви социобиологията – концепция, че социалното поведение има биологична основа (Е. Уилсън, У. Хамилтън и др.). Агресията е механизъм, който осигурява видовата способност за оцеляване. Тя е част от нашата унаследена биологична природа.

При повечето животни съществуват агресивни модели на поведение в условията на съперничество за даден източник. Те са различни от ловуването и убиването на други животни за храна, при което липсва обичайната емоция, свързана с агресията – гневът.

Човекът е най-агресивното животно. Едно от обясненията е, че човекът е развил прекалено бързо технологията за разрушение. Освен това хората живеят в символичен свят и за разлика от животните, които са агресивни в момента, стават агресивни и за неща, които са се случили в миналото, ще се случат в бъдеще или които са им казали, че ще се случат.

Теория за социалната атрибуция. Социалната атрибуция, приписването на агресивни намерения на партньора, е важна детерминанта на собственото агресивно поведение. В случая атрибуцията действа съвместно със закона за когнитивния баланс между приписваните мотиви на увреждащото поведение и стандартните норми за справедливост, господстващи в социалната култура.

Екологичен подход. Моделът на Юри Бронфенбренер разглежда човека в контакт с обкръжаващата го среда. Взаимодействието с нея влияе на детската агресивност. Насилието може да бъде породено от различни фактори на различни етапи от развитието на живота му.

Детето е разположено в центъра на системата с неговите индивидуални генетични особености и биография.

Първият слой около детето е микросистемата – родители, учители, връстници, приятели, интимни партньори и всеки в близък контакт за продължително време с него. Микросистемата постепенно се разширява с възрастта. Тя има най-непосредствен ефект върху детето и може да благоприятства склонността към агресия.

Следващият слой е мезосистемата. Тя се състои от непосредствените връзки в общността, в която е включен човек, с нейните социални отношения –

училище, работно място, съседски връзки и др., много от които имат фрустрационен ефект.

Екзосистемата се отнася до социалната среда, която засяга детето, но не го включва, като здравната, образователната, икономическата и социалната политика в неговия квартал и град.

Макросистемата съдържа фактори, като култура, норми и закони, свързани с насилието като допустим начин за разрешаване на конфликтите; с правата на родителите по отношение на децата; с господството на мъжа над жените и децата и пр.

Агресия и контекст. Агресията се разглежда от Ж.-Ф. Лейенс и А. Фрончек като взаимодействие и междуличностно явление, проявяващо се в даден социален контекст. За да се дефинира агресията като междуличностно явление, трябва да се отчитат три гледни точки: на извършителя на действието, на жертвата и на страничния наблюдател. Едно и също действие може да се разглежда като агресивно и заслужаващо упрек или не, при това именно значимият друг прави оценката. Той узаконява начините, по които може да се достигат определени цели, и същевременно забранява другите начини. С промяната на центъра на властта и на реалната ѝ сила се променят и процесите на легализиране и забрана на някои средства и начини на поведение. На такава основа са и най-честите конфликти – различни представи за норми и насилие. (Лейенс, Фрончек, 1990).

Нормите, самите типове и честота на агресивните форми на поведение се диктуват от културата. Известни са редица закономерности (Арънсън, 1984): децата на възраст от 3 до 11 години демонстрират средно по девет агресивни акта в час. Около една трета от тях представляват непосредствени реакции на нападения от противоположната страна. Тази част остава една и съща в различните култури и се изменя само в зависимост от пола, като мъжете са по-агресивни от жените (има разлика и в мотивацията за агресията – жените стават по-агресивни, когато считат, че са морално оправдани). Във всички култури по-малките деца са по-агресивни от по-големите деца. В първите години от живота агресията се появява почти изключително в импулсивни пристъпи на упорство и в конфликти с връстниците.

Видове агресия. Една от основните насоки при изследването на агресивното поведение на човека е определянето на границите му. В зависимост от това дали фрустрацията е обусловена от враждебни намерения или не, се правят различни класификации на агресивността.

Най-известната от тях е на С. Фишбах (Хекхаузен, 1986):

Експресивна (импулсивна) агресия. Непроизволен взрив на гняв и ярост, нецеленасочен и бързо преминаващ. Източникът на фрустрация невинаги се подлага на насилие. Непреднамерената агресия е свързана с играта още от най-ранна възраст и е обща и естествена форма на поведение за децата (борба за

игралка). С течение на времето у някои деца агресията от случайна може да прерасне в инструментална.

Враждебна агресия. Има за основна цел нанасянето на вреда на другия.

Инструментална агресия. Целта ѝ е с неутрален характер. Агресията е само средство за достигането ѝ. От своя страна, инструменталната агресия може да е: индивидуално мотивирана, социално мотивирана, своекористна, безкористна, антисоциална, просоциална. (Хекхаузен, 1986)

Друга изключително популярна класификация е тази на А. Бас:

Телесна (физическа) агресия – склонност към физическа атака към други хора (не към предмети) чрез собственото тяло или чрез оръжие.

Вербална агресия – стремеж за насочване и нараняване на другите и за победа над тях чрез думи и изрази.

Индиректна агресия – атакуване на другите хора чрез злостни клюки, осмиване, говорене зад гърба на хората, употреба на прякори, зъл хумор, чупене на предмети, удряне по масата и др. подобни.

Опозиционно поведение (негативизъм) – от пасивно неприспособяване към изискванията на другите хора до явно противопоставяне на норми и правила за постъпване и разговор.

Агресивна раздразнителност (гняв) – гневът често води до агресивни реакции. Самите агресивни реакции в много случаи (но не винаги) са провокирани от гняв.

Агресивно недоверие (подозрителност) – прехвърляне на собствената враждебност върху други хора.

Ревност и омраза – готовност за реагиране със силни, агресивни реакции на най-малката провокация на определени хора.

Чувство за вина след агресия – изразява се в преживяване на упреци към самия себе си, вслушване в „гласа на съвестта“.

Много от посочените разновидности на агресивното поведение не са задължителни за агресора. Освен това те имат и множество варианти на проявление, които са социално приети и от много хора не се считат за агресия.

Ефекти от агресията. Интересен въпрос на теориите за агресивността е за резултатите от агресията. Сред най-често посочваните ефекти е възстановяването на самооценката на агресора и изпитването на „чувство за власт“ (С. Фишбах), както и търсенето на самооправдание.

А. Бандура посочва шест типа *самооправдание, което се прави при предприета или планирана агресия*:

1. Снижение на значимостта на агресията чрез едностранно сравнение с подобните актове на друг човек.
2. Оправдание на агресията с това, че служи на висши ценности.
3. Отрицание на отговорността си.
4. Разделяне на отговорността и размиване на ясните представи за нея (при колективна агресия, опираща се на силно разделение на функциите).

5. Разчовечаване, дехуманизация на жертвата. Непризнаване на наличието на човешки качества.

6. Постепенно примирение. (Хекхаузен, 1986).

2. Училище, агресия и насилие

Училище и насилие. Училищният тормоз и насилие постепенно се осъзнават като най-важния проблем на съвременните образователни системи. Това е световен проблем, който може да има отрицателни последствия за общата училищна атмосфера, тъй като учениците учат в състояние на постоянен страх.

Той може също да окаже влияние на целия следващ живот на учениците – както на нарушителите, така и на жертвите. Той намалява възможностите на учениците да се развиват академически и социално.

Тормозът се различава от другите форми на агресия по това, че е враждебна, злонамерена агресия (извършвана с цел причиняване на физическо или психическо страдание); многократно (систематично, за продължителен период от време); от един индивид или група спрямо друг от позицията на злоупотреба със сила.

Училищният тормоз и насилие се изразяват в преки действия: *физически* – удряне, хапане, дращане, спъване, блъскане, плюене, скубане, затваряне в стаята (тоалетната), увреждане или кражба на лични вещи; *вербални* – обиди, неприлични прякори, подигравки, дразнене, осмиване, викове, крясъци, заплахи, натиск, издевателства и др., които се извършват от един или повече ученици над жертвите.

Училищният тормоз може да е и *косвен (индиректен)* – преднамерено изолиране на някого от другите, клюки, клевети, агресорът манипулира другите, за да атакуват те жертвата вместо него. Може да е и „*нехаен*“, „*лекомислен*“ – по-безобиден, незлонамерен, без съзнателно намерение за причиняване на физическа или психическа болка – участниците са конформисти, които не осъзнават или не разбират какво правят.

Вторият вариант е по-характерен за момичетата, а първият – за момчетата.

Психическият тормоз е по-разпространен от физическото насилие сред учениците по данни на УНИЦЕФ.

Независимо дали е пряк или косвен, ключов негов компонент е, че физическото или психологическото сплашване се реализира многократно във времето, за да се създаде ситуация на продължително безпокойство у жертвата. (Banks, 1996).

Тормозът е групов процес – форма на социална агресия. Издевателствата обикновено се извършват на места, където липсва надзор от възрастните, но в присъствието на „публика“ от връстници (85% от случаите). Той е свързан с динамиката на отношенията в групата. Хората, които измъчват другите, заемат определена социална позиция в групата. Техните действия са насочени не само към жертвата, но и към останалите – укрепват властовата си позиция, заявяват изискваната зависимост и подчинение.

Груповият характер на тормоза усилва връзките между членовете на групата, като е особено характерен за момичетата.

Като социални причини за училищното насилие се сочат бедността, расизмът, безработицата, недобрата дейност на институциите, лесният достъп до оръжие, неадекватните или оскърбителни родителски методи и рекламата на насилието по телевизията.

Много често училищната среда е анонимна, отчуждена и изпълнена с опасности, безразлична към агресивните прояви. Не достигат ресурси за ефективно обучение. Големите училища и класове не дават възможност на учителите и на другия училищен персонал да опознаят и да контролират достатъчно учениците.

Според един от основните изследователи на училищното насилие Дан Олуеус няма никаква връзка между мащаба на проблемите с издевателствата (процента на учениците – жертви или извършители) и броя на персонала на училището или на учениците в класа.

Много автори твърдят, че ставаш жертва, защото си видимо различен от другите. И тази хипотеза не се подкрепя от никакви емпирични данни.

Събраните досега данни показват, че характерът на личността (обичайният начин на реакция) в съчетание с физическата сила или слабост при момчетата играят определяща роля в генезиса на тези проблеми на индивидуално равнище.

Други фактори, по-специално отношението и поведението на учителите, имат огромно значение за мащабността на тези проблеми в даден клас или учебно заведение.

Изследователите не са единодушни за основните причини за увеличението на насилието, тези причини са така комплицирани и взаимосвързани, че опитът да се изтъкне една от тях вместо друга води до невъзможност за цялостен анализ. (Ascher, 1994; Walker, 1993).

Училището може да направи против насилието много – фокусиране на образователните цели, моделиране на уважително поведение и бързо, ненаатрапчиво вмешателство при регистриране на агресивно поведение намаляват безпорядъка, който може да прерасне в насилие.

Училищата с ниско ниво на насилие се различават от тези с високо ниво по положителната училищна атмосфера – силно чувство за включеност. (Walker, 1993).

Традиционната практика за предотвратяване на училищното насилие е да се отстраняват децата правонарушители от училище и да се изпращат в специални заведения. Това за момент защитава училището от такива действия, но твърде бързо на мястото на едни правонарушители идват други, а и отстранените и въдворени в специални училища много често продължават и задълбочават престъпната си кариера. Съвременните търсения са насочени към превенцията (предотвратяването) на насилието като по-хуманен и по-икономически изгоден отговор на този многоизмерен проблем. (Walker, 1993).

Характеристика на агресивните ученици. Агресивните ученици имат силна необходимост от власт. Обичат да се налагат над другите.

Изпитват враждебност към хората и света като цяло. Агресивни са към учителите, родителите и възрастните изобщо, към животните. Традиционен мит е, че агресията им е предизвикана, че е отговор по отношение на възрастните, че е реакция на училищния ред.

Получават удовлетворение от нанасянето на вреди и страдания на другите, като не се интересуват от техните чувства. Не изпитват състрадание.

Считат, че жертвите ги предизвикват и им пречат.

Сравнително ниско ниво на тревожност и високо ниво на самоуважение. Изключително слабо се поддават на страх и чувство за несигурност, но при някои агресивното поведение прикрива страха и тревогата.

Агресивността много често е източник на престиж. (Banks, 1996).

Агресията им често е инструментална – принуждават жертвите си да им правят услуги, да им дават пари, цигари, да им купуват алкохол и т.н.

Често проявяват дефицити на някои социални умения – тълкуват погрешно социални знаци и враждебни намерения на другите, особено по време на стрес; импулсно самоуправление, ниска толерантност, ограничена способност за генериране на алтернативни отговори при решаване на проблеми, ограничен поглед върху чувствата на себе си и другите.

Често (но не винаги) – ограничен интелект, особено вербална интелигентност; ниски постижения в училище и липса на привързаност към училището; разочарование и чувство на безсилие.

Най-често са от семейства, където се прилага много непоследователна и неефективна система от наказания, особено физически; малтретиране и злоупотреба; пренебрегване, отхвърляне; където децата виждат одобрение на насилието като средство за решение на проблемите, където топлите родителски чувства са малко. (Flannery, 1998).

Допълнителни провокатори за тези ученици са: дезорганизирани или непоследователни учители, скука, липса на положително подкрепление, трудна учебна програма, преекспониране на наказанието. (Fitzsimmons, 1999).

Характеристика на жертвите на агресия. Често са деца на свръхпротективни родители и от семейства, където родителите прилагат насилие като средство за разрешаване на семейните конфликти. Дори ако с децата не се злоупотребява физически, те могат да страдат от психологически травми от това, че са били свидетели на насилие. Два типа:

1. *Пасивна (покорна) жертва.* Това са деца тревожни и несигурни; с ниско себеуважение, с отрицателна представа за себе си – чувстват се глупави, страхливи и несимпатични. Академични затруднения. Изпитват отчуждение, самообвинение, агресия срещу по-малки и слаби деца и животни. Беззащитни са пред насилниците, реагират със страх и подчинение, съзли и бягство. Често са социално изолирани, не им достигат социални умения и приятели. Обикновено са по-слаби физически от другите, по-ниски, пълни, носят очила и пр.

2. *Провокираща жертва*. Поведението им е странна комбинация между страх и агресивност. Предизвикват гнева на хората около себе си. Доста от тях са хиперактивни. (Banks, 1996; Massey, 1999).

3. Превенция на агресията в училище

Превенция на агресията и насилието – с този термин се означава най-често системата от мерки за предотвратяване (предпазване) от нежелани бъдещи събития, свързани с насилие и противообществени прояви.

Превенцията е насочена към все още незапочнал, но очакван и предотвратим процес, както и към вече започнало и протичащо нежелано събитие във фаза, в която все още може да бъде овладяно.

Видове (степени) превенция. Те са три:

1. *Първичната превенция* е насочена към предпазване от нововъзникващи проблеми, за да не се стигне до необходимост от корекция. Засяга деца без агресивни прояви, които са 80–90% от всички в училище (универсални интервенции).

2. *Вторичната превенция* изисква индивидуално адаптирани интервенции, прилагани към ученици в риск (5–15% от всички). Работа със специфични групи и планове за управление на поведението.

3. *Третичната превенция* включва интензивни интервенции, които излизат извън училището и обхващат семейството. Тя се прилага към най-силно изложените на риск ученици с хронично (интензивно) проблемно поведение, които са 1–7% от всички. Индивидуално консултиране (Bundy, Mcwhirter, 2011; Fitzsimmons, 1999).

Универсални принципи на превенция на агресията. Докато различните видове превенция изискват използването на различни интервенции, тези постановки имат универсален характер:

1. Да се ограничават влиянието на условията и факторите, които предизвикват агресия. Да се намалят моментите на фрустрация.

2. Да се ограничава представянето на агресивни модели на поведение в медиите.

3. Проблемните ученици имат нужда от всеобхватни образователни, психологически и социални услуги.

4. Агресивно и насилствено поведение не се развива светкавично и следователно не може да бъде облекчено или изкоренено за по-кратки периоди от време. Дейностите трябва да са своевременни, подходящи, всеобхватни и дългосрочни.

5. Цялата общност – на ученици, персонал, родители, печели, когато проблемните ученици се контролират по-успешно. Въвличане и участие.

6. Трябва да бъдат обхванати всички ученици.

7. Дейностите да развиват социалната компетентност на учениците. Да изискват използването на неагресивни модели на поведение.

8. Дейностите да подобряват общо климата в училище. Безусловно положително отношение към учениците. Точно дефиниране на неприемливото

поведение. Приложение на последователни нефизически, невраждебни негативни последствия при нарушаване на правилата. (Бэрон, Ричардсон, 2001; Fitzsimmons, 1999; Flannery, 1998).

Програми за превенция. Известни са много такива програми, които се реализират на различни нива и имат различен обхват и ефективност.

Превенция на законодателно ниво. В повечето страни съществуват законодателни инициативи за намаляване на насилието в училище – изразяват се основно в ограничаване на достъпа на непълнолетните до огнестрелно и други видове оръжие, както и в засилване на строгостта на мерките против родителите, които не осъществяват надзор над децата си. (Schwartz, 1993).

Превенция на обществено ниво. Обществени инициативи за намаляване на насилието в училище – институционални (социални дейности, полиция и прокуратура) или на НПО:

1. Най-ефективните мерки са дългосрочни и свързани със семейството. Основната идея е за създаване на семейна среда, която не стимулира насилието, засилване на вътресемейните връзки и др.

2. Програми за разрешаване на конфликти и за управление на гнева, които се разработват за учениците с цел промяна на ценностната им система.

3. Програми за работа с деца в риск (особено от непълни семейства) с цел да се усвоят правилни ролеви поведенчески модели и да ги предпазят от отрицателното влияние на уличното и телевизионното насилие.

4. Разяснителна работа за значението на училището за бъдещето на човека – професия и трудова заетост.

5. Кампании против криминалните прояви и особено против младежките банди. (Schwartz, 1993).

Училищна превенция. Училищните програми за антинасилие са насочени към специфични типове противозаконно или противообществено поведение. Те включват учениците, учителите, родителите. Счита се, че неправилните детски действия са реакция най-вече на образователните неуспехи, на чувството за малоценност, неуспех.

Съдържание и тематика на програмите за превенция на насилието

Информиране на учениците. То им помага да разберат същността и дълбочината на проблема, запознава ги с възможните мерки и служи за стандарт, за да се измери степента на подобренията в училищната атмосфера. Запознаване с различни оръжия, опасностите и възможните аварии; отрицателните последици от членството в улични банди; сексуалното насилие. Гражданско образование – задълженията, отговорностите и законите.

Разясняване на училищния правилник – мощен фактор за сигурност. Правилникът трябва ясно да описва правилата и наказанията за нарушенията.

Подобряване на психологическия климат в ученическите общности. Засилване на колективизма, разбирането на другия (емпатия), уважението на другите, развитие на съчувствие, толерантност, перспективно мислене (днешните ти постъпки са основа на бъдещето ти), мирно съжителство с другите хора.

Подобряване на материалната база (достъпност на ресурси).

Създаване на контролни органи на ниво училище и клас. В тях се включват учители, родители и ученици, като имат и юридическа и административна подкрепа. Силен контрол от страна на учители, администратори и охрана на възловите места и във възловото време (междучасия, обяд, идване и напускане на училище и пр.).

Индивидуални контакти с насилниците и жертвите, повече кооперативни дейности при организацията на учебния процес, за да се намали изолацията на някои деца. Работа с подложените на насилие ученици за намаляване на травматичния шок, напрежението, безпокойството, страха, безсънието и др. симптоми, както и за предотвратяване на гневните импулси и стремежа за отмъщение.

Мерки за повишаване на самоуважението и самодисциплината на учениците и навременната обратна връзка.

Управление на гневните реакции, импулсите, посредничество, разрешаване на конфликти.

На ниво клас учителите и учениците разработват правила за живот в класа, насочени против насилието. Тези правила след това се използват за въвеждане на учениците в серия формални упражнения, за усвояване на алтернативни методи на взаимодействие, както и да помагат на жертвите. Водят се беседи за необходимостта от съвместен живот и че насилието не е печелившо поведение.

Развитие на сътрудничество като основа на просоциалното поведение – доброволна взаимозависимост, възможности за продуктивна и устойчива дружба чрез непрекъснат достъп до приятели, канене на приятелите да играят вкъщи или на гости, подпомагане на децата да не забравят приятелите си, когато не ги виждат често или са инцидентно скарани. Авторитетно, а не авторитарно дисциплиниране, свободно изразяване на любовта на детето.

Работа с родителите: информиране, включване в училищни дейности, родителска поддръжка на програмните цели, кабинети за родители и пр. (Ascher, 1994; Banks, 1996; Jewett, 1995; Schwartz, 1993; Walker, 1993).

Превенция според фазата в цикъла на насилието. Насилието е цикличен процес. Премахва през няколко фази. Сигнал до края, цикълът започва отново. Теорията съществува в няколко варианта.

Четирифазен модел

1. Нарастащо напрежение. Прекъсната комуникация, жертвата се опитва да предположи насилника; сприхавост, нервност, избухливост, раздразнителност и обвинения към другите. Дори най-невинна дума или жест могат да доведат до ескалация.

2. *Инцидент*. Вербално, физическо и психическо насилие, унижение, бой, причиняване на болка, крясъци и обиди. Спор, обвинения, гняв. Закани и заплахи.

3. *Сдобряване*. Насилникът се извинява, оправдава, обвинява жертвата, не признава насилието или го омаловажава, отрича да се е случило.

4. *Затишие* („Меден месец“). Инцидентът е забравен. Жертвата вярва, че всичко ще се оправи.

Шестфазен модел:

1. *Агресия*. Насилникът започва агресивна атака, вербално или физическо насилие, предназначени да контролират и потискат жертвата.

2. *Вина*. Насилникът се чувства виновен за нанасяне на вреда главно от опасения да бъде признат за виновен, а често и от чувства на симпатия към жертвата.

3. *Извинения*. Рационализация на поведението.

4. „*Нормално*“ поведение. Насилникът възвръща самоконтрола си, прави опит да накара жертвата да се чувства спокойна в отношенията.

5. *Фантастика и планиране*. Мисли за това, къде жертвата е сгрещила, как той или тя да се накаже и разработва план за реализиране на фантазията.

6. *Прилагане на плана*.

Мерките за превенция са зависими от фазата на цикъла.

Ефективност на програмите за превенция. Ефективността на програмите зависи от:

- да се направи точна оценка на нивото на насилието;
- да засегне цялото училищно общество, а не само агресорите и жертвите;
- проблемът не трябва да се затваря само в училище, а да се използват всички обществени ресурси, включително полицията и системата на социални грижи;
- да се включи активно семейството в борбата с насилието;
- да се планират дългосрочни програми, а вмешателствата трябва да започнат още в ранното детство;
- да се използват не само стратегии за антинасилие, но и положителните традиции на училището;
- училището трябва да има точно определени правилници и регламентации на поведението и те да се спазват строго и еднакво за всички. (Schwartz, 1993).

Оценка на програмите за превенция на агресията. Програмите за превенция подлежат на оценка от гледна точка на потребностите, резултата, процеса, анализ на разходите и ползите.

Оценка на нуждите (формативна оценка) – помага на училищата да определят своите конкретни нужди по отношение на намаляването и предотвратяването на агресията. Много често тази оценка не се прави и се приема, че трябва да се направи нещо по принцип.

Оценка на резултатите. Програмата намалява ли проблемното поведение, агресията, престъпността; подобрява ли посещаемостта на училище, дисципли-

ната, социалната компетентност и води ли до по-добри социални умения – за решаване на проблеми и разрешаване на конфликти, увеличава ли привързаността към училището и академичния успех, подобрява ли комуникацията и т.н.

Оценка на процеса. Какъв е обхватът на програмата (училище или клас), има ли активно участие в изпълнението на програмата и подкрепа от ученици и родители, каква е административната подкрепа за програмата,

Оценка на разходите и ползите (рентабилност). Разходи по програмата за един ученик и училище и свързаните с тях ползи. (Flannery, 1998).

Методи за оценяване на програмите. Стратегията за оценяване включва събиране на данни за резултатите преди интервенцията (изходно ниво) – поведение на учениците, оценки, обслужване и т.н., от които по-късно може да бъде определена промяната. Често се прави сравнение на експериментална (интервенция) и контролна група (най-често от друго училище).

Възможните *источници на информация са много.*

Данни от ежедневието на училището – обслужване, оценки, поведение, дисциплинарни отчети, нарушения, посещения на медицинския кабинет, разходи за поправяне на базата и др.

Училищата трябва да си партнират с местната полиция и социалните служби и да получават данни за общата престъпност и за вида на контактите на децата от училището със службите.

Доклади от ученици, учители, родители и директори за дисциплинарни мерки.

4. Методи за контрол и управление на агресията

Механизми на регулация на агресивното поведение. Основен действащ фактор за социален контрол са нормите. Те са правила и схеми за поведение, широко следвани в дадена общност или група, неизпълнението на които води обикновено до дифузни или конкретни санкции и които се приемат от повечето от членовете като ценност.

Системата от норми е исторически кристализирал опит, предписващ определено поведение в една императивна форма.

В процеса на социализация опитът, натрупан в тези норми, се интериоризира от индивида и се превръща в регулатор на неговото поведение, наред с експектациите, ролите, обичаите, правилата, законите, вербалните инструкции.

Нормите се усвояват по пътя на социалната мимикрия, внушението, заразяването и почти несъзнателно.

Най-значимата част от социалните норми се кодифицират и за тях се предвиждат административни санкции, а внедряването им се институционализира. Голяма част от тях обаче са неформализирани, предават се в процеса на възпитанието, социализацията, с **традициите** (разчленена поведенческа програма, в която са формулирани само общите правила и принципи, разчетени да бъдат творчески реализирани) и **обичаите** (специфични форми на приемстве-

ност, отнасяща се към исторически създали се стереотипни начини на масово поведение, които представляват стандартизирани действия, възпроизводими в неизменен вид в течение на дълъг исторически период). (Джонев, 1990).

Ефекти от регулацията на агресивното поведение. Сред най-очевидните ефекти е предизвикването на конформистко поведение – тенденция на отделния човек да приспособява собствените мнения, нагласи и начини на поведение в резултат от действителен или въображаем натиск от страна на друга личност или група. (Арънсън, 1984).

Върху конформизма влияят редица променливи: единодушието на групата, самооценката на личността, съставът на въздействащите (експерти, зависимост), степента на сигурност (несигурност).

Конформизмът се дели най-често на *вътрешен* и *външен*, а в съдържателен план: дължащ се на информация, убедила човек в неправилното до момента действие и дължащ се на стремеж за избягване на наказание (отхвърляне, присмех или друго) или спечелване на награда (любов, приемане или друга).

Конформизмът има три форми: *съгласие* (външен, временен), *идентификация* с източника на влияние, *интернализация* на ценности.

Създаването на конформиста започва като правило в най-ранна възраст и е един от най-честите резултати от възпитанието в семейството и училището. На него не бива да се гледа като на отрицателно явление нито в личностен, нито в социален план. Напротив, *умереният конформизъм е средство за запазване на социалната структура, той е една от главните цели на социализацията и възпитанието. Той обаче става личностен проблем, когато конформизмът се превърне в тотален и автоматизиращ.*

Тук ще дадем и една резюмирана, допълнена и доразвита понятийна схема на социалното влияние, която привежда К. Шейвър (Джонев, 1990: 159):

ВЛИЯЕЩ ПРОЦЕС	Информационно социално влияние (убеждаване)			Нормативно социално влияние (получаване на предимство от съгласяването)	
ФУНКЦИЯ НА РЕФЕРЕНТНАТА ГРУПА ИЛИ ЛИДЕР	Сравнителна (референтът е пример)			Нормативна (правила на поведение и санкции)	
ОСНОВА НА ВЛАСТТА	ЕКСПЕРТ	ЗАКОН	РЕФЕРЕНТ	НАГРАДА	ПРИНУДА
	↓	↓	↓	↓	↓
ПРОЦЕС НА ПРОМЯНА	ИНТЕРНАЛИЗАЦИЯ		ИДЕНТИФИКАЦИЯ	СЪГЛАСЯВАНЕ	

Методи за управление на агресията. Това е един от безкрайно обсъжданите въпроси. Отговорът му зависи от общата постановка за агресивността.

Ако се приеме, че агресивното поведение на човека е генетически програмирано, изводът е, че агресията не може да се намали и контролира, а може

временно да се съдържа или да се трансформира в безопасни форми или да се насочи към по-малко уязвими цели.

Ако агресията се приеме за придобита (научена) форма на поведение, на което влияят множество ситуационни, социални и когнитивни фактори, то контролът върху тях е възможен и необходим.

Повечето съвременни теории са от втория тип, но страдат от съществени недостатъци в частта си за превенцията и контрола:

1. Много често се счита, че агресията може да се контролира чрез т. нар. „негативен“ метод – елиминиране на провокиращите фактори. За съжаление, количеството и интензивността на факторите непрекъснато се променят и тенденцията е да нарастват.

2. Прекалено много надежди се възлагат на традиционните методи – наказание и катарзис, и опитите да се излезе извън тях са сравнително малко. По-известните нови подходи са наблюдение на модели на неагресивно поведение, индукция на несъвместими реакции у потенциалните агресори, когнитивни вмешателства, развитие на социални умения за избягване на агресивно взаимодействие с другите и развитие на разнообразни техники на самоконтрол. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Общи превантивни мерки за безопасност. Има множество опити за ефективно намаляване на агресията и вандализма:

- най-общата мярка за безопасност в училище е контролът при идване и напускане на училище и местата, където учениците се събират – кафене, лавки, столове и пр., дежурства от учители или се наемат специални охранители, които да патрулират в училището и около него;

- традиционни методи – специални брави, огради, идентификационни карти, контрол на посетителите;

- системи за видеонаблюдение; алармени и домофонни системи;

- металдетекторите за оръжия са скъпи и противоречиви; оспорвани са от гледна точка на законност;

- доброволци от родителите и общността – този опит се счита за много положителен и ефективен;

- обучение на персонала – учителите, шофьорите на училищните автобуси и др. Те трябва да имат точна информация за случаите на насилие в училището и да познават склонните към това деца;

- най-важното е, че всяко училище трябва да има кризисен план с възлагане на специфични роли на членовете на персонала в случай на извънредна ситуация – за комуникация с ученици, родители, персонал, служителите на правопалагащите органи, спешна медицинска помощ, медиите. (Gaustad, 1990).

Наказание. По думите на К. Левин то е средство за задържане на детето в границите на определено психическо поле. За да не избяга детето от полето, трябва да се обкръжи с бариери. Бариерата може да е „физически-веществена“ (изолиране),

„идеологическа“ (включване на цели и ценности, признавани от самото дете) или „социологическа“ (властни думи, заповед, упрек, ирония и други оръдия на властта, с които разполага възрастният поради социалната си позиция). (Зейгарник, 1981).

Това е методът, на който традиционно се възлагат най-много надежди. В много култури считат, че страхът от наказанието сам по себе си възпира човек от причиняване на вреда на другите. Истинската картина е твърде сложна: при определени условия наказанието (или страхът от възможното наказание) може да възпре агресията, но при други условия това може и да не стане, а дори и да провокира и усилва агресивните реакции.

Най-важните променливи са:

1. Силата на гнева – при ниска и средна наказанието възпира, но при силен афект на човек му „пада пердето“ и не мисли за последиците.

2. Получаването на изгода от агресията. Тя кара хората да рискуват.

3. Строгостта на възможното наказание – зависимостта е нелинейна.

4. Вероятността от неизбежност на наказанието.

5. Времевият диапазон агресия–наказание.

6. Строгостта и неприятните последици от наказанието.

Особено дискуссионно е суровото физическо наказание. Наказваните деца в бъдеще са склонни към повече агресия.

Определящ е проблемът за справедливостта. Наказанието възпира агресията, ако се приема за справедливо, и обратното.

Наказанието е пример за агресия и може да провокира подражание. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Принуда. Изразява се в намаляване или ограничаване на възможностите за действие на субекта минимум до две при запазване на способността му за избор.

Възпирането се отличава от принудата по това, че докато при последната е налице ограничаване на алтернативите за избор на действие, то за него е характерно ограничаването на възможността за действие. (Иванов, 1985).

Катарзис. Това е другият традиционен метод. Много десетилетия идеята, че агресията може да бъде намалена с „безопасни“ дейности, че агресивните импулси може да бъдат пренасочени и да се получи освобождаване на агресивна енергия, е основната насока на превенцията на агресията. Хората се възличат в безобидни форми на агресия, за да се намали тяхната агресивност.

Най-синтезирано звучат думите на Долард: резултат от всеки акт на агресия е катарзисът, който намалява вероятността от други агресивни действия.

Емоционалният катарзис е факт, но при някои хора действието е точно обратното. Освен това катарзистичен ефект може да се получи и от други, неагресивни реакции.

Поведенческият катарзис е твърде нееднозначен. Той е свързан с:

– гледане на филми, телевизия, интернет със сцени на насилие;

– агресивни действия с неодушевени предмети: играчки, изображения, предмети;

- вербални атаки;
- изпълнение на интензивни физически дейности (работа, спорт), което може временно да снижи емоционалното напрежение и нивото на агресия, но обикновено ефектът не е дълговременен.

Данните са противоречиви. В някои случаи го има, но в други води до засилване на агресивността. Зависи най-вече от принципа на справедливостта или равната отговорност. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Когнитивна регулация на агресията. Не е задължително причина за агресията да са гняв или сходни емоции. Тя може да е резултат от хладнокръвна неемоционална преценка, от когнитивни процеси – памет, мислене, нагласи и атрибуции – нашето възприемане на причините и мотивите, подбуждащи хората да постъпват точно така, а не другояче. Реакцията ни на провокациите на другите зависи в значителна степен от нашите атрибуции по повод на техните намерения.

Отчитането на смекчаващи обстоятелства (преди или след агресията) намалява вероятността от агресивен отговор. Същото се отнася и за извиненията и оправданията. Това важи особено за предварителното извинение и обяснението на своите действия. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Манипулация. Цели изменение на съзнанието и поведението при отсъствие на санкции чрез контрол на достъпа до информация. Пасивната страна остава в неведение относно целта на активната и дори понякога не осъзнава факта на комуникацията. Счита се за най-изтънчената форма на властване.

Основните видове манипулации при общуването са следните:

- отправяне на упрек към някого, демонстрация на оскърбление и др., с цел да се избегнат аргументираните обвинения на другия;
- прехвърляне на вината „от болната глава на здравата“;
- подготвяне на почвата за даден акт чрез повишаване на нивото на търпимостта на другия;
- провокиране на другия към нервни реакции, преди да се постави същинският въпрос;
- демонстриране на лошо самочувствие или умора, за да се избегне поръчка или задължение. (Иванов, 1985).

Речево влияние. Техниките за влияние на агресивното поведение чрез преки речеви актове могат да бъдат класифицирани като:

Директивни техники. Представяват указание да се направи нещо; да се направи нещо по различен от досегашния начин; да не се прави повече нещо, което е правено досега (Ф. Баркер). Мерки за усилване на ефективността им: да се направи директивата колкото може по-точна; да се използва помощта на другите членове на групата за напомняне на периметъра на забраната; да се установи система от награди и наказания, които биха помогнали на индивида да се въздържа от нежелателни действия. Друг вид директива е парадоксалната – противоположна на декларираната, т.е.

изисква се някакво поведение от детето с разчет, че то ще постъпи точно по обратен начин.

Дискусионни техники. Прилагат се при необходимост от обсъждане на широк кръг от проблеми, засягащи живота на детето. При воденето на дискусия се използват: мълчание, подчертаване на умението да се слуша, насочване с помощта на въпроси, избирателни реакции, повторение (резюмиране), обобщение, експликация на емоционалното състояние на детето, конфронтация с определени мнения или хора и др.

Техники на „обусловено общуване“. Въвеждане на някакъв нов момент в привичното общуване със строго определена цел. Типични такива техники са: общуване чрез записки; цетова сигнализация за изпитваното при комуникацията чувство; „фърплей“ и „конструктивен спор“ – регламентиране на правилата за общуване и др.

Ролеви игри. Разиграват се ситуации и роли, моделиращи определен тип взаимоотношения и визиращи определен ефект. Най-често се прилагат в работата с деца. Сред най-известните такива техники са „размяна на ролите“, „жива скулптура“ и др. (Шихирев, 1979; Kratochvil, 1986).

Наблюдение на модели на агресивно или неагресивно поведение. Моделите на поведение са завършени категории на поведението, начин на водене на мисленето или общите чувства в дадена група, предавани чрез обучението или схващани чрез продължително членство в тази група и главното – признавани като валидни. (Джонев, 1990).

Много от опитите за контрол на агресията са свързани с междуличностни интервенции. Викарното подкрепление може да провокира подобни действия от страна на наблюдателите. Същият принцип важи и за моделите на неагресивно поведение – те провокират подражание и снижение на агресивността. Има редица изследвания в това направление на взаимоотношенията учител–ученици. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Индукция на несъвместими реакции. Основен принцип на психиката е, че човек не е способен да осъществява две несъвместими реакции в едно и също време. И гневът, и нивото на открита агресия може да се намали чрез предизвикване на чувства (емоционални състояния), несъвместими с гняв и агресия – наблюдението на болката и страданието на жертвите често предизвиква емпатия или симпатия към потенциалния обект на агресия – чувства, аналогични на тези на жертвата. Агресивността обикновено намалява, но не и в случаите, когато агресорът е много раздразнен или уверен в своята правота.

Хуморът и смехът, предизвикани и свързани с жертвата, намаляват открятата агресия. (Бэрон & Ричардсон, 2001).

Тренинг на социални умения. Причината за агресивно поведение много често е слабо развитие на социалните умения – за общуване, за самоконтрол, за емпатия. (Бэрон & Ричардсон, 2001). По-известните насоки на работа са:

- тренинг в релаксация, за редуциране на напрежението и състоянията на нервна възбуда, които често се разглеждат като предшестваша откритата агресия;
- тренинг в самоконтрол – отделният индивид да се научи да се ангажира в процес на рационално реструктуриране, да се самоуправлява достатъчно ефективно, така че да реагира на чувствата на гняв и възбуда с по-малко агресивност;
- тренинг за комуникативни умения – учи на конструктивни поведения, на разрешаване на конфликти посредством посредничество и преговаряне;
- асертивен тренинг за жертвите на агресия – предназначен да повиши самоувереността на децата да отстояват личното си пространство и да ги насърчи да общуват с връстниците си без агресия и без чувство на безпомощност;
- тренинг на ученически групи за подкрепа, арбитраж, посредничество, менторство.

Подготовка на учителите, съветниците и администраторите. Те трябва да бъдат постоянно готови за ученически актове на насилие и агресия. Подготовката им за справяне с проблемите включва обучение на всички, особено практическо трениране на реакции в кризисни ситуации, които не са свързани само с природни бедствия, но и с човешко поведение. В съответните обучения и тренинги трябва да влязат: техники за разрешаване на конфликти, посредничество; техники на справяне с бурни и агресивни младежи; техники за възпрепятстване на агресивно поведение; техники за мениджмънт на класа; работа в екип, а също и с извънучилищните фактори. (Fitzsimmons, 1999).

Заклучение: педагогика и агресия

Педагогическата позиция към детската агресия и насилие може да бъде изразена в следващите постановки:

1. Агресивното поведение на детето е многопосочно и зависи от множество фактори. Проявленията на детската агресивност зависят от: усвоените модели за агресивно поведение от семейството; от заболявания, които пречат на работоспособността, на общуването, на формирането на адекватна оценка за поведението на другите и пр.; речеви и др. комуникативни проблеми; реакции на агресивно отношение в процеса на общуване и възпитание; някои особености на психиката – силна внушаемост, слабо Суперего, силен Ег; подражание на поведенчески модели от видени филми, случки или литературни източници; промени в социалния статус – загуба на лидерско място, поява на съперници, в т.ч. и друго дете в семейството; алкохол и наркотици.

2. Всички занимаващи се с проблема за агресивността са изправени пред проблема за нейното *ограничаване*. Най-често се посочват следните пътища: развитие на културата на любовта между хората и по-точно емпатията; социално учене, минал опит, околна среда; дозирани наказания и награди, изразходване под формата на физически упражнения; насочване към неразрушителна форма на въображаема агресия.

3. Промяната на подхода към агресивността на детето е едно от най-важните педагогически открития на XX век. Вместо идеята, че всяка проява на детската агресивност трябва да се потиска, се налага тази за *социализиране на агресивността*. Съответно се променят и педагогическите постановки и техники.

4. *Агресивните импулси на детето не бива да се потискат тотално*, тъй като тогава се насочват във вътрешен личностен план и акумулират (могат да доведат до различни болезнени реакции: депресии, крайна самокритика, самоизтезания, самоубийство, както и крайно насилие). Детето трябва да се научи как да избира такива форми на реакция, които са обществено приемливи, в това число и агресивни реакции (например учебни, спортни и др. постижения), и да избягва явната агресивност за сметка на въображаемата.

5. Родителите и учителите трябва да се стремят при осъществяването на властното въздействие да намалят фрустриращия му ефект чрез ясна предварителна регламентация на границите на поведението. Неагресивно властване. Любов и внимание. Непровокативни вербални и невербални сигнали. Някои елементи на облеклото и езика могат да дразнят учениците и да провокират техните агресивни реакции. Кооперативни, а не конкурентни стратегии в клас.

6. Учениците трябва да са наблюдавани и ръководени – те научават важни социални умения, като взаимодействат с другите в добре контролирани (структурирани) дейности. Без надзор децата често имат поведенчески проблеми, които могат да доведат до насилие.

7. Внимателно дисциплиниране. Дисциплина чрез правила – децата имат нужда от тях. Дефиниране на поведенческите очаквания и прилагане на последици за спазване и неспазване на правилото. Яснотата на правила и граници и последователно прилагане на последиците може да спомогне за намаляване на агресивните действия. Дисциплинарите техники трябва да са позитивни, необходимо е положително отношение и високи очаквания към всички деца. Създаване на доверие и разбирателство с учениците. Въпреки че разбирателството само по себе си няма да премахне актовете на насилие и агресия, това ще засили превенцията.

8. През XX век педагогиката от „двагентна“ (учител–ученик, родител–дете и пр.) стана „триагентна“ (учител–среда–ученик). Основният център на педагогическо въздействие са материалната и духовната среда, в която детето живее. Намаляването на агресивността изисква контрол и над средата. От нея трябва да се отстранят моментите, отключващи насилие – думи, символи, за да се избегне т.нар. „ефект на оръжието“, според който съвпадението на съдържанието на мотивацията и на ключовия дразнител усилва агресивността. Освен това средата може да се разглежда като целенасочено контролиран фрустрат.

9. Човек реагира агресивно при заплахата от нападение или пречка, дори и да ги няма реално. Ако получи извинение за възможното предстоящо агресивно поведение в негова посока, в много случаи агресивен отговор не настъпва.

Това трябва да е едно от направленията на възпитателна работа, особено в границите на поведенческия етикет.

10. Агресията не бива да се бърка с поведението с цел себеутвърждаване, чрез което детето защитава своите права и интереси. Агресивното поведение може да е форма на самозащита от агресията на другите.

11. Агресивното поведение зависи и от очакванията за достигане на целта на агресията и възмездие за агресивното поведение. В това отношение подвластният, респективно детето, не трябва да храни илюзии.

12. Агресивното поведение зависи от съотношението самооценка–оценка от другите хора, като това се отнася както за учителя, така и за ученика, в случаите, когато агресивността се тълкува като средство за педагогическо властване и като предизвикан ефект от педагогическата власт. (Иванов, 1995; Иванов, 1993).

13. Агресивното поведение е заучено. Децата се учат от това, което виждат. Децата възприемат като модел на подражание агресивното поведение на другите в зависимост от това, дали то се наказва или възнаграждава. Това особено важи за образците на агресивно поведение от телевизионния екран и литературата, за които е доказано, че действат подбуждателно и предизвикват агресия.

14. Моделиране – децата се учат чрез пример. Учителите са модели за подражание и затова трябва да имат подходящо поведение, особено в самоконтрол и управление на проблеми, конфликти, гняв и стрес, без да използват насилие. Обсъждането на проблеми с тях им помага да научат мирни решения на конфликти и проблеми.

15. Връзката наказание–агресия не е еднозначна. Тя се детерминира от множество фактори, в това число и от личностен характер. Съществен фактор за възникването на детската агресивност е прилагането от родителите и учителите на възпитателни методи, с които се демонстрира надмощие. Всичките – както словесните (мърмене, напомняне, порицание), така и физическите (бой), по принцип се свързват с по-високо равнище на агресия. Физическото наказание изпраща съобщение, че е приемливо да се удари другият при проблеми. Внимателни рестрикции – строгото възпитание води до формиране на агресивност и се предава от поколение на поколение. Ненасилствените методи за дисциплиниране помагат на децата да се справят с емоциите си и са пример за мирни начини за справяне с проблеми и конфликти.

16. За формирането на по-голяма агресивност въздействат такива фактори като „студенина“ на родителите към детето в бебешкия период и след това, неподходящи грижи за бебето, честите конфликти по време на ранното детство, честата възможност за проява на гняв, наблюдаване на гнева на родителите, понасяните последствия от собствената агресия, възприемането и оправдаването на агресията от околните, разбирането, че агресията е допустимо мъжко поведение.

17. Агресивното поведение зависи и от полученото удовлетворение от постигнатите резултати. Властните отношения на учителя (родителя) с детето не трябва

ва да придобиват характера на война, преживяването от детето на удовлетворение от „победата“ над учителя (родителя) може да има далеко стигащи последици.

18. Положително подкрепление. Поддръжка на всеки опит на детето да реши междуличностните си конфликти по мирен, ненасилствен начин. Да им се помага да изразяват с думи в спокойна форма своите искания и чувства към другите. Да им се обяснява механизмът на конфликтите. Да се учат да искат помощ от другите; да осъзнаят причините и следствията от агресията.

19. Особено важно е да се посочи основният проблем на педагогическото отношение към агресивното поведение, проявявано от детето. Това е лаксизмът – крайната толерантност, нравственото безразличие.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреева, Г.М. (2003). *Социальная психология*. Москва.
- Арънсън, Е. (1984). *Човекът „социално животно“*. София.
- Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2001). *Агресия*. СПб: Питер.
- Джонев, С. (1990). *Стратегии на ръководителя в междуличностните отношения*. София.
- Зейгарник, Б.В. (1981). *Теория личности К. Левина*. Москва.
- Иванов, Д. (1985). *Властта: философско-социологически анализ*. София.
- Иванов, И. (1995). *Педагогическата власт на учителя*. Шумен.
- Иванов, И. (1993). Педагогическа власт и агресия. *Училище*, 4–5, 34–42.
- Лейенс, Ж., А. Фрончек (1990). *Агресията като междуличностно явление. Групата и личността в социалната психология: 14 западно-европейски учени*. София, 141–161.
- Хекхаузен, Х. (1986). *Мотивация и дейтелност*. Т.1 и 2. Москва.
- Шибутани, Т. (1998). *Социална психология*. Ростов на Дону.
- Шихирев, П.Н. (1979). *Современная социальная психология США*. Москва.
- Aidman, A. (1997). *Television violence: content, context, and consequences*. ERIC Digest.
- Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence in the schools: a view from the field*. ERIC Digest.
- Banks, R. (1996). *Bullying in schools*. ERIC Digest.
- Birou, A. (1966). *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Paris.
- Bundy, A., P. Mcwhirter, J. Mcwhirter (2011). Anger and violence prevention: enhancing treatment effects through booster sessions. *Education & treatment of children*. West Virginia University Press. 2/1/, 1-14.
- Fitzsimmons, M. (1999). *Violence and aggression in children and youth*. ERIC/OSEP Digest.
- Flannery, D. (1998). *Improving school violence prevention programs through meaningful evaluation*. ERIC/CUE Digest 132.

- Gaustad, J. (1990). *School security*. ERIC Digest 46<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//NETSCAPE COMM. CORP.//DTD HTML//EN">.
- Jewett, J. (1995). *Aggression and cooperation: helping young children develop constructive strategies*. ERIC Digest.
- Kratochvil, S. (1986). *Zagadnienia grupowej psychoterapii nerwic*. Warsaw.
- Massey, M. (1999). *Childhood violence prevention*. ERIC Digest.
- Schwartz, W. (1993). *An overview of strategies to reduce school violence*. ERIC Digest.
- Smith, M. (1994). *Television violence and behavior: a research summary*. ERIC Digest.
- Walker, D. (1993). *School violence prevention*. ERIC Digest.
- Weiler, J. (1999). *Girls and violence*. ERIC Digest 143.

AGGRESSION AND VIOLENCE AT SCHOOL

Abstract. The article discusses theories of aggression and violence in schools, prevention of aggression in schools and methods of control and management of aggression. The recommended teaching position is summarized in thesis form.

Prof. Dr. Ivan P. Ivanov

✉ Shumen University
115, Universitetska Str.
9712 Shumen
Bulgaria
e-mail: ivanov1@gbg.bg
<http://ivanpivanov.com/>