

Inclusive Education
Приобщаващо образование

ОТНОСНО ВЪПРОСА С ПРОБЛЕМИТЕ В ПОВЕДЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ

(В подкрепа на Закона за предучилищното и училищното образование)

Анет Маринова

Средно училище „Фредерик Жолио-Кюри“ - София

Резюме. Училищата се опитват да се справят с проблемите в поведението на учениците чрез подобряване на дисциплината в клас. В направения анализ се обръща внимание на подходи в практиката у нас, които са реактивни и чийто наказателен характер не спира проявите, дори ги подхранва. Образователната реформа отваря място за подкрепата в училище и за проактивни начини за справяне с проблемното поведение и по-адекватни действия от страна на училището. Подкрепата за емоционалното благополучие на учениците, изграждането на позитивен психологически климат, взаимоотношенията на загриженост и сътрудничество ще допринесат за холистично ориентиране на училището с включването на повече и различни отговорни участници. На този фон се разпознава ролята на психолозите в образованието за намиране на по-ефективни отговори от страна на училището.

Keywords: behavioral problems; punishment; support to students; school psychologists

Справянето с трудностите в поведението на учениците е част от изграждането на сигурна образователна среда, в която са развити и се прилагат практики за упражняване на социален контрол от страна на училището. Нормативните документи у нас (Законът за предучилищно и училищното образование и Наредбата за приобщаващо образование) регламентират налагането на „санкции“ и „мерки“ при нарушаване на закона, „дейности за мотивация и преодоляване на проблемното поведение“, „дейности за превенция и преодоляване на проблемното поведение“ и „планирана обща подкрепа на ученика“. Думата „наказание“ от предишния Закон за народната просвета е заменена в новия закон със „санкция“. Дисциплиниращият подход е запазен като водещ с цел определяне на вина и процедура за наказание, което е предпоставка за формиране на негативни ценности и нагласи в учениците. От гледна точка на промяната в езика¹⁾, „санкцията“ в сравнение с „наказанието“ придвижва смисъла по-близо до разбирането за нарушение на законовия ред, доколкото

наказанието може да се приеме повече като мъчение, унижение и причиняване на страдание. По този начин училището (респ. учителят) причинява страдание на провинилия се ученик. От една страна, санкцията внася дистанция във взаимоотношенията учител – ученик и представлява опит да се подсили действието на функцията на закона. От друга страна, обаче разбирането за причините за проблемите е от съществено значение. Децата не са умален модел на възрастните и следователно към тях трябва да се подходи с внимание към спецификата на възрастовите прояви и на аспектите, които представят когнитивното, емоционалното, моралното и социалното развитие на детето.

Във визията за училището от 2011 г., описана в Концепцията, за основните принципи и иновативните моменти в Закона за предучилищното и училищното образование²⁾ се формулират целите и мисията на образованието за: *„насърчаване и подкрепа за личностното развитие на детето и ученика като самостоятелна автономна личност, която поема отговорност за собствената си реализация“*. Тази задача трябва да доведе до *„промяна на мисията на училището от „обществена“ към „хуманистична“ – която служи на човека и неговото развитие и преуспяване и по този начин обслужва и общността“*. За да се придвижи училището в желаната посока, е необходимо училищната политика да дава възможност за прилагане на дейности за развитие на *социални умения, емоционална интелигентност и образование за развитие на характера* на учениците. Тези качества са пряко свързани с образователните цели на XXI век за изграждане на социални и емоционални умения в класната стая и чувство за общност в учениците, а формирането на характера е на базата на универсални човешки ценности, като честност, морал, щедрост, загриженост, внимание, уважение, равнопоставеност.

Раздел II „Подкрепа за личностно развитие на децата и учениците“ в Глава девета „Децата и ученици“ на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) регламентира самостоятелното разработване и прилагане от образователните институции на цялостна политика за: *„(1) подкрепа за личностно развитие на детето и ученика; (2) изграждане на позитивен организационен климат; (3) утвърждаване на позитивна дисциплина; (4) развитие на училищната общност“* (чл.174, ал. 2). Училищната политика трябва да доведе до *„изграждането на позитивен организационен климат чрез сътрудничество, ефективна комуникация и отношения на загриженост между всички участници в процеса на образование“*³⁾, с което се поставя фокус върху взаимоотношенията в училище. Реформирането на училището трябва да закрепи взаимовръзките и сътрудничеството със семействата на учениците, като постави ударение върху отговорността на родителите за поведението и за обучението на техните деца, но и върху социалната и моралната отговорност на учениците, самодисциплината и емоционалното им благополучие. На практика новият закон в образованието въвежда нови принципи в работата с

учениците и техните семейства, което предполага прилагане на нови подходи към проблемите в поведението и изоставяне на остарели практики.

Дисциплината в клас

Проблемите в поведението на учениците нарушават образователния процес. Естествената реакция е да се покаже на учениците, че има последствия. Подходът за управление на дисциплината в клас си поставя задачи да се предотвратят проявите, да се прекратят чрез съответното действие и да се планират последващи стъпки. За целта учителят предприема като действия последици за нарушенията, които значително редуцират проблемите, но не са достатъчни с оглед на превенцията на подобни прояви. За много ученици с поведенчески проблеми тези действия не са ефективни и влизат в конфликт с вида интервенции, от които учениците имат нужда. Това особено проличава при налагане на дисциплиниращи мерки, които обичайно се описват като стратегии за промяна на девиантното поведение. Те обръщат внимание към едната страна от проблемите на учениците, когато са спрямо подрастващите с емоционални и поведенчески разстройства. В новата нормативна уредба водещото решение за санкция натоварва практиката на предоставяне на психологическа помощ. Противоречията, които възникват между училището и родителите на детето, са по отношение на разбирането на причините за трудностите. В резултат усилията на училището се провалят.

За съжаление, все още повечето учители и училищни ръководства виждат наказанията и дисциплиниращите мерки като единствения и най-надежден начин за справяне с трудното поведение на учениците. В тази посока е развит потенциал от училищата да прилагат възможно най-бързо наказания и стриктно да упражняват контрол, който да покаже на виновния ученик („да се стресне“) и на останалите ученици, че подобно поведение няма да бъде толерирано. Наказателната мярка, свързана с отстраняване от час, или санкцията за предупреждение за преместване в друго училище показват на ученика, че той не е желан. Много често с порастването на учениците и преминаването им в прогимназиален и гимназиален етап продължава да се разиграва тази ситуация, но вече има множество неблагоприятни ефекти от нея. Един от тях е изграждането на негативни нагласи у учениците към ученето, училището и към учителите, което, от своя страна, засилва поведенческите и асоциалните проблеми, както и психичноздравните затруднения (Patterson, DeBaryshe, Ramsey, 1989). По сходен начин оказват влияние и някои сурови форми на дисциплиниране от страна на родителите (Ballantine, 2001). Има изследвания (Mahtur & Ruthenfor, 1995), които установяват, че строгата дисциплина оказва въздействие върху детската агресия в периода на ранното детство, като се формира неуспешен модел на социализация на детето. Съществува и взаимовръзка между физическите наказания при юношите и опитите им за самоубийства, депресия, злоупотреба с вещества и по-късно домашно насилие в живота им като възрастни (Mahtur & Ruthenfor, 1995).

Правила за поведение, базирани на последици

Последиците дават сигурност на учениците и защитават тяхната физическа и психична безопасност. Повечето ученици смятат последиците за наказателни по природа, но също така ги приемат за справедливи, уместни, безпристрастни и достатъчни. Последиците помагат за поставяне на граници и гарантиране на справедливост, като се подкрепя и поддържа просоциалното поведение за сметка на редуциране на негативното. Съществуват естествени последици – например, ако ученик се отнася лошо с другите, ще има за естествена последица отхвърлянето му от връстниците.

Последиците са в периметъра на действие на учителя. Тяхната функция е в логическото им следване, което се основава на разума, търпението и самоконтрола му (обикновено в същата степен, която учителят очаква от учениците). Логическите последици няма да бъдат просто наказателни действия, ако при прилагането им се спазват следните принципи: да са свързани с нарушението, да не са натоварени с гняв, да уважават учениците и да не ги унижават, да бъдат основателни и да не са сурови. Изпълнението им е по йерархията на броя разумни последици, като всеки учител може сам да изобрети система за прилагането им. *Например:*⁴⁾ (1) *Изискване за подходящо поведение – „Иване, моля те, върни се на мястото си“;* (2) *Аз-послание, ако първата стъпка не е ефективна – „Аз ще продължа урока, когато всички са на местата си“;* (3) *Прилага се първа стъпка от списъка с последици – „Трябва веднага да седнеш на мястото си, за да имаш междучасие. Какво избираш, да седнеш сега или да загубиш 10 мин. от междучасието? Иване, сега ли ще седнеш, или през междучасието ще седиш с мен в класната стая?“;* (4) *Прилагане на последица.*

От мотивационна гледна точка е важно да се подчертае, че логическите последици се основават на осъзнатото им възприемане от учениците и обикновено минимизират негативните въздействия на проблемното поведение. Теоретиците (Deci & Ryan, 1985), които се занимават с мотивацията, смятат, че когато се установи общоприет набор от последици, тогава се увеличава преживяването на учениците за социално приемливо отношение („строго, но справедливо“), както и че доброто управление на последиците спомага за чувството на интегритет, запазва достойнството и автономността им. Прилагането на последици в условия на овластяването на учениците ще ги насърчи да избират доброто поведение и да избягват нежеланото, като съхраняват себеуважението си. У нас използването на последици в управлението на класа и проблемите в поведението е пилотирано през 2006 г. в контекста на модела на Олвеус за справяне с насилието и тормоза в училище⁵⁾.

Трениране на учениците в социални умения

Натискът спрямо нежеланото поведение невинаги води до желани действия. Все по-необходимо е да се развиват други практики в образованието, които са

различни от дисциплината и управлението на класа. Един такъв отговор е тренирането в социални умения. Още повече че оскъдните социални умения са добре разпознати като симптом и като фактор при корелацията им с наличието на широк набор от обучителни, психосоциални и психичноздравни проблеми на учениците (Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller & Sayette, 1991). На нивото на превенцията тренингите за социални умения и решаване на междуличностни проблеми са обещаваща практика в училище. Според изследователите в областта обаче въпреки ефективността им, която данните показват, има основание за предпазлив оптимизъм, доколкото необходимите умения са ограничени в генерализирането и прилагането им. Тренингите за социални умения са насочени към формиране на специфични умения – например какво да се каже или как да се постъпи в конкретни ситуации, или създаване на генерални стратегии при вариации на междуличностни отношения или разбиране за когнитивно-афективни ориентации и емпатия. У нас се разширява и все повече се развива това поле на дейности, но все още в рамките на отделни часове на класа, проекти или еднократни тренинги, отколкото продължителна и системна работа в клас. Психолозите в образованието традиционно все още са силно ограничени както на нивото на превенцията, така и при иниципирането на групова работа за формиране на социални умения при поведенчески проблеми⁶⁾.

Мотивиране и адресиране на вътрешната (скрита) мотивация

В подходите за работа с поведението наред с управлението на дисциплината в клас и превенция чрез тренинги за социални умения е необходимо усилията да се насочат към разпознаването на корените на проблемното поведение, и особено към вътрешната (скрита) мотивация за неговите проявления. Тук става въпрос за ученици, които прекарват някаква част или повечето от времето си в това да не изпълняват учебната програма и изискванията на учителя. Тяхната скрита вътрешна мотивация ги подтиква към избягващо поведение. Обикновено този модел отразява възприемането от учениците на училището като място, където те не могат да се преживеят като успешни, знаещи и свързани с другите (Deci & Ryan, 1985). От гледна точка на мотивацията, трудното поведение е израз на проактивна или на реактивна (избягваща) мотивация. Некооперативните, разрушителните и агресивните сценарии на поведение по природа са проактивни (дори когато ученици извършват криминални прояви), създават преживяване на удоволствие за индивида, защото само по себе си това е вълнуващо, забавно и се забелязва от другите ученици. Негативните прояви, които произхождат от тази мотивация, обаче стават определящи за асоциалното поведение (Deci & Ryan, 1985).

Когато в класната стая има ученик с проблемно поведение, което е реактивно, то в основата му стои действието на избягваща мотивация. Такова поведение е защитно. Например ученици, които имат обучителни затруднения, често пъти проявяват избягващо поведение, за да се предпазят от ситуации, в които

ще се окажат несправящи се и ще изпитат срам (Adelman & Taylor, 1993). В този случай е необходимо да се предложи съответната подкрепа в обучението, която включва и психологическа подкрепа. За решаването на такива проблеми на учениците е необходимо да се започне с промяна в обучението и подкрепа, чиито цели са да се предотврати създаването на негативна нагласа към ученето и училището. Подкрепата трябва да бъде едновременно за учителните затруднения и за промяна на вътрешната мотивация, като учениците могат да се ангажират с дейности извън училище или с други интересни за тях занимания. Стриктното следване на стъпки за преодоляване на спецификите на вътрешната мотивация обаче може да не бъде успешно и да направи учениците пасивни, често пъти дори да имат враждебно отношение, което, от своя страна, води до сериозни негативни последици за детето.

Когато се работи с мотивацията, трябва добре да се оцени причината за поведението: дали поведението има намерение, или не; ако е така, дали става въпрос за проактивно, или за реактивно поведение; към какво е насочена реакцията, ако е проактивна, и дали ученикът има други интереси, които могат да бъдат включени, за да се отклони асоциалната тенденция. Работата с мотивацията е силно подценена в практиката с проблемното поведение у нас, защото не се познават механизмите, които отразяват отблъскването на преживявания на учениците, свързани с липса на себедоверие, чувство за некомпетентност, загуба на автономност и неудовлетворителни отношения. Лошото поведение е начин за справяне и защита срещу подобни преживявания. Проявите невинни са директни, могат да изразяват физически или психологични аспекти на отклонения. Затова отговорите на училището изискват голяма промяна в начина на подхождане: преди всичко да не се допуска създаването на негативни нагласи към училището и отчуждаване от ученето, да се поддържа добра и жива мотивация, да се разпознаят вътрешните фактори, които подбуждат проблемите, да се ангажират учениците с дейности, които разширяват възможностите за позитивен опит с ученето. Важно е интервенциите при такива ученици да не започват от наказанието и да не се занимават с девиациите, а да се основават на подкрепата и помощта, за да могат да доведат до изграждане на чувство за себедоверие. Трябва да се помогне на подрастващите да разпознаят и следват ценности и социално приемливи алтернативи на отклоненията в поведението. Точно затова успешната работа зависи от споделянето на тази гледна точка от всички – от учителите, от родителите, от психолозите, от педагогическите съветници в училище и от самите ученици. Училищната политика следва да се базира на съгласие между участниците в процеса и споделено знание за мотивацията на поведението. Днес това се оказва трудно, особено що се отнася до ролята на психолозите и внасянето от тях на друго знание и разбиране за причините за проблемите, което често пъти се разминава с гледните точки на учителите или на родителите.

Мотивацията на учениците присъства в нормативната уредба на ЗПУО и Наредбата за приобщаващо образование в контекста на санкционирането на нарушенията на закона и дейностите за преодоляване на проблемното поведение. Но също както другите подходи – за управление на дисциплината в клас, последиците за проблемно поведение, тренирането в социални умения, на практика тези действия имат реактивен и наказателен характер – реализират се заедно или след санкционирането, което не е ефективно, обезсмисля усилията и дори води до влошаване на проблемите. Включването на психологическата работа с мотивацията детето на този етап създава невъзможност да се отговори на натрупаните напрежения в отношенията между учителите, учениците и родителите, и по-скоро отблъсква детето.

Етикетирание на проблеми: „специални образователни потребности“

В образователната система у нас диагностицирането на обучителни проблеми все още се доминира от медицинския модел за „дефицит“ или „патология“ у индивида. През 2007 г. е създадено Методическо указание за работата на Екипа за комплекснопедагогическо оценяване (ЕКПО) при РИО на МОН⁷). Указанието съдържа Класификатор на затрудненията в обучението с описание на видовете заболявания, увреждания и състояния, диагностицирани съгласно международните инструменти МКБ10 и DSMIII и IV, заедно с конкретни описания на влиянието им върху ученето и функционирането на децата. Този документ не се познава в достатъчна степен, а разпространението му е ограничено, но базисните описания от него са първата стъпка за разбиране и внимание към ученици с емоционални и поведенчески разстройства, още повече че последните вече са включени в класификатора на специалните образователни потребности. По този начин е изградена формална база за разпознаване на проблеми в поведението на децата и учениците в предучилищното и училищното образование въз основа на психичноздравни неблагоприятията на индивида. Някои от тези проблеми са определени като уязвимост, която се проявява при стрес или критични събития в живота на детето. Повечето от диагностицираните диференциални проблеми поставят фокус върху едно или повече разстройства (например хиперактивност с дефицит на вниманието, разстройство на привързаността, смесено разстройство на способността за учене, разстройство на социалната адаптация и други). По този начин специалната образователна потребност отговаря на въпроса дали проявите на детето са съответни на критериите за обучението му като дете със специални образователни потребности (СОП) и получаването на допълнителна подкрепа за личностно развитие, което гарантира индивидуалния подход към него.

Въпреки това все още липсва система, която да включи причини за трудното поведение като дължащи се на *фактори в средата на детето или във взаимодействието между детето и средата му*. Този факт се пресреща с констатираното в ежедневно работата на много учители, психолози, педагогически

съветници, специални педагози, логопеди и други специалисти за влиянието на най-близкото обкръжение на детето върху ученето и справянето му в училище. Ситуацията на всяко дете се характеризира със своя специфика на съчетаване на аспекти от развитието му с тези на средата, които са предпоставка за проблемите (Douglas, 2004). Има деца с трудности в поведението, които са разпознати от учителите и от другите специалисти с множество проблеми в семейната среда. Тези случаи се оценяват в практиката като *деца в риск* по смисъла на системата за закрила на детето, но от страна на образователната система обичайно се третират с мерките и санкциите за нарушаване на закона. Дори едновременно се прилага санкция и се задейства сигнализиране на системата за закрила на детето, което създава конфликт за несъответни действия спрямо нуждите на детето от ефекта на „обвинение на жертвата“. Някои от децата с трудности в поведението са диагностицирани от здравни специалисти, а впоследствие и насочени за обучение при специални образователни потребности. Въпреки това, ако проблемите в поведението на детето продължават, се стига до напрежение с останалите ученици и с родителите. Екипите за подкрепа за личностно развитие в детските градини и училищата включват специалисти с различна експертиза, но повечето работят отделно едни от други – вътре и/или извън образователната институция, и имат различни цели в индивидуалната си работа с детето. Много деца, които проявяват проблеми в поведението си, все още не са разпознати с психично-здравни неблагополучия и не получават никаква помощ. Така те по-често остават в системата за прилагане на санкции (мерки), а в случаите на асоциално поведение попадат в системата за противообществени прояви на малолетни и непълнолетни граждани.

Подкрепата в училище

Данни от представено проучване⁸⁾ на Световната здравна организация през 2013 – 2014 г. показват, че българските ученици заемат първите места по отношение на рискови за здравето поведения, в това число и за психичното им здраве. Тези данни, както и множеството случаи на насилие сред тийнейджъри и юноши, предизвикали бурна обществена реакция към проблема с агресията сред учениците, поставят въпроса с проблемното поведение в светлината на детското психично здраве и детското развитие и ролята на най-значимата среди за детето (семейството, връстниците, детската градина, училището). За спирането на проблемите в поведението във фокуса на внимание следва да бъде *емоционалното благополучие на децата* като част от образователната политиката за изграждане на позитивен организационен климат, позитивна дисциплина и превенцията на училищния тормоз. Наказателният подход към учениците трябва да се отмени, а отговорите на училището да се развият на основата на психологическата подкрепа.

Проблемното поведение е включено в нормативните документи като обект на намеса и отговори от страна на училището в зависимост от индивидуални-

те потребности на детето, причините за проявите му, мотивиране на детето, преодоляване на проблемите, дете в риск, работа по случай. На това поле се очертава ролята на психолозите в образованието, която ги поставя в буферна зона между учениците, учителите, родителите, училищното ръководство и обществото. Задачите на психолозите са на индивидуално ниво, с групата или класа, с учителите, родителите и с цялата училищна общност, като психолозите извършват интервенции с фокус върху психичното здраве⁹⁾. Според утвърдения нормативен документ мястото на психолозите е и на участници в създаването на училищните политики за работа с родители, културата на отношения и за подкрепата за личностно развитие¹⁰⁾.

Подкрепата за личностното развитие на децата и учениците е регламентирана в образователния закон като съвкупност от предоставяне на ресурси и организирани с различна продължителност и интензивност дейности, които са задължителни, осигуряват се и се предоставят от образователните институции за целите на „подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията на децата и учениците“¹¹⁾. Двата вида подкрепа я разграничават като обща и допълнителна. Общата подкрепа адресира проблеми, свързани с обучението. Като тук формулировката „образователни затруднения“ е широка, макар че е дефинирана в рамките на обучението. За децата в предучилищна възраст общата подкрепа по-ясно обхваща цялостното функциониране на детето, докато за училищната възраст тя включва институционални ресурси в един порядък с дейности към децата, като: допълнително обучение, кариерно развитие, здравни потребности на учениците и аспекти от справянето с проблемното им поведение. Това поражда известно объркване, което представя подкрепата като външна, допълнителна на образователния процес и се приема от учителите като увеличаване на техните часове и задачи. Допълнителната подкрепа е насочена към четири групи деца, които трябва да бъдат разпознати от детската градина и училището и за които те имат ангажимента да осигурят и предоставят допълнителни ресурси за обучение от специалисти, обучителни и рехабилитационни програми, технически средства, информационна и физически достъпна среда. Групата на *децата в риск* поставя нови въпроси за програми от грижи и координирана междусекторна работа не само за децата със специални образователни потребности, но и за деца, които имат проблемно поведение, не посещават училище или бягат, въвличат се в криминални прояви и други. Необходими са сериозни организационни, институционални промени и промени в подходите за работа на училището.

Организирането на подкрепата трябва стане част от ежедневието на децата и от обучението им в клас. Наред с това е необходимо да се развият програми за интервенции, които спират появата на проблемите достатъчно рано – от грижа и образование в ранна детска възраст, подкрепа и услуги за родителите,

ранно разпознаване на затруднения, стратегии за справяне с проблемите и социални умения, индивидуализиране на подкрепата (индивидуалният подход е превенция на проявите). При неприемливи прояви да се прилага категоричен, но не авторитарен и наказателен подход, дори ако е необходимо ученик да получи санкция. Изграждането на добър психологически климат и позитивна дисциплина означава училището да се насочи към семействата, да въвлича родителите и да обсъжда с тях, да се грижи за емоционалното, социалното и моралното развитие и формиране на учениците с внимание към себедисциплината, вътрешния интегритет, различието на способностите, етиката и чувството за общност.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. В Речник на българския език се посочва, че „санкция“ означава: „Потвърждение на решения, наредби от по-висша власт, които са: 1. Наказание, предвидено в закон, правилник и други; 2. Временни мерки като средство за наказание. БАН. Речник на българския език. (2012). Институт за българския език. София. АИ „Проф. Марин Дринов“.
2. Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование. (2011). http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uqy7zCP4JwsJ:www.capital.bg/getatt.php%3Ffilename%3Ddo_1063817.pdf+&cd=1&hl=bg&ct=clnk&gl=bg
3. Чл.174, ал.3, ЗПУО.
4. Попова, Ю. (2009). Изобретяване на система от последици, когато правилата се нарушават. Обучителни материали. Обучение на обучители на училищни психолози и педагогически съветници. МОН, Дружество на психолозите в България.
5. „Социални работилници“ за начален и прогимназиален етап“ в „Училище без насилие“. (2006). УНИЦЕФ. Дружество на психолозите в България.
6. Тук като източник и добра опора в практиката у нас са трудовете на Даниъл Голман, както и ресурси от проекта „Класна стая без тормоз“ на фондация „Асоциация Анимус“. Разбира се, има много други наръчници, но тези примери често се ползват в практиката у нас и са предпочитани за работа от педагогическите специалисти в посока на трениране на социални умения. Най-новият наръчник на РААБЕ „Позитивна образователна среда. Превенция на проблемното поведение, тормоза и насилието“, 2018 г., също съдържа добри примери за социално учене и трениране от учителите, психолозите и педагогическите съветници.
7. Методическо указание за работата на екипите за комплексно-педагогическо оценяване към РИО на МОН (2007).
8. Международно изследване за употребата на алкохол, цигари, ранни сексуални контакти и училищен тормоз сред младите хора от 40 държави (2013 – 2014). Световна здравна организация. УНИЦЕФ. БАН ИИНЧ. Научен център

„Психология и здраве“. цит.: „Ежеседмична употреба на алкохол и цигари, като 30% от 15-годишните момичета пушат поне веднъж седмично. По този показател България заема второ място в класацията, която обхваща над 40 държави в Европа, както и САЩ и Канада. Българските ученици са на първо място в класацията по употреба на бира. Поне веднъж седмично 16% от 13-годишните момчета и 9% от момичетата на тази възраст, както и 27% от 15-годишните момчета и 12% от момичетата пият бира. В същата възрастова група 23% са опитвали канабис. Освен това страната ни е лидер по ранни сексуални контакти. Средната възраст на първия полов контакт в България е 14 г. В анкетата 40% от 15-годишните момчета са съобщили, че са имали вече полов акт, а от момичетата това са посочили 21%. Проучването посочва също, че между 12 и 20% от момчетата между пети и девети клас са били жертви на тормоз от съучениците си, както и 10 – 17% от момичетата. Училищният тормоз се очертава като съществен проблем за българските тийнейджъри. Децата най-често се оплакват от изнервеност (36.8%) и раздразнителност и лошо настроение (30.9%)“.

9. Указание за дейностите на психолозите и педагогическите съветници за подкрепата за личностно развитие на децата и учениците, (2017), работна група към МОН със Заповед № РД 09-1754/06.03.2017 г. на министъра на образованието и науката.
10. „Наблюдение, оценяване и подкрепа на психичното здраве и развитие на децата и учениците, подкрепа за разбиране на влиянието на психичноздравните проблеми върху обучението и участие в преодоляването им, участие в изграждането на училищната политика за закрила на детето и за превенция на тормоза и насилието между учениците, активно участие в изграждането на позитивен психологически климат, подкрепа в създаването на училищна култура за ценене на различията, толерантност, сътрудничество и взаимопомощ“, Наредба за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, 2016.
11. Наредба за приобщаващо образование.
12. Михова З., Маринова А., Дюлгерова М. (2011). Оценка на психичното здраве на децата в училище. Национален доклад.
13. Международно изследване за употребата на алкохол, цигари, ранни сексуални контакти и училищен тормоз сред младите хора от 40 държави (2013 – 2014). Световна здравна организация. УНИЦЕФ. БАН ИИНЧ. Научен център „Психология и здраве“.
14. Mihova Z. & Marinova A. (2011). Mental health problems and use of care in Primary school-aged children: Focus on Bulgaria. 3rd International conference on emotional wellbeing in school settings, Cambridge, 15 – 17 September 2011.
15. Mihova, Z. & Marinova, A. (2009). The SCMHE project: Discrepancies between externalised/internalised disorders recognised by the teachers face to the Dominic Interactive in Bulgaria. 10th European Conference on Psychological Assessment, Ghent, 16 – 20 September 2009.

REFERENCES/LITERATURE

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ballantine, J. (2001). Raising Competent Kids: The Authoritative Parenting Style. *Childhood Education*, Vol. 78.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Douglas, D. (2004). *Child Development: A Practitioner's Guide*. The Guilford Press.
- Goleman, D. (2011). *Емоционална интелигентност*. Sofia: Iztok-Zapad [Голман, Д. (2011). *Емоционалната интелигентност*. София: Изток-Запад].
- Goleman, D. (2010). *Novata socialna inteligentnost*. Sofia: Iztok-Zapad [Голман, Д. (2010). *Новата социална интелигентност*. София: Изток-Запад].
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F. & Branden-Muller, L. R. & Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*. 61. 409 – 417.
- Mathur, S.R. & Rutherford, R.B. (1995). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? *Behavioral Disorders*. 22. 21 – 28.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A development perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44.

ON THE ISSUE OF PROBLEM BEHAVIOR OF STUDENTS (in support of the law of pre-school and school education)

Abstract. Schools are trying to cope with and manage the behavioral problems of schoolchildren by improving discipline in class. This accomplished analysis draws the attention on approaches in practice in our country which are reactive and whose punishing character do not stop the acts and even nurtures their manifestation. Educational reform opens a place for school support and proactive ways of dealing with problem behavior and for more adequate actions by the school. Supporting the emotional well-being of students, creating a positive psychological climate of concern, caring and cooperative relations will contribute to a holistic orientation of the school with the inclusion of more and different responsible participants. Against this background, the role of school psychologists for finding more effective answers of the school side is more recognizable.

✉ **Ms. Anette Marinova**

Secondary School “Frederic Juliot-Curie”

Sofia, Bulgaria

E-mail: anet.marinova@gmail.com