

40 години Факултет по педагогика при Югозападен университет „Неофит Рилски“
40 Years Faculty of Pedagogy at South-West University “Neofit Rilski”

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ПОВИШАВАЩАТА СЕ ДИНАМИКА НА ДЕСТРУКТИВНОСТТА И ПРЕВЕНЦИЯТА НА ПРОБЛЕМНИТЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИ ПРОЯВИ В УЧИЛИЩЕ

Снежана Попова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. В статията се поставя акцент върху актуалността и значимостта на въпроса за превенцията на насилието в училищна среда и ключовата роля на възпитанието като защитен фактор за предпазване от детско и юношеско проблемно поведение. Разнообразните форми на насилие в съвременното българско общество детерминират проявите на агресия в междуличностното общуване в училищната среда.

Теоретичните разсъждения в настоящата разработка се организират основно върху тезата, че игнорирането и подценяването на възпитанието, като защитен фактор, задълбочава неблагоприятното въздействие на множеството негативни явления в социалната ни действителност (безработица, бедност, недоверие в институциите, насилие в междуличностното общуване, нарастваща престъпност и пр.). Именно поради това вниманието се съсредоточава върху преосмислянето на специфичните начини за активизиране на възпитателните ресурси на българското училище във връзка с преодоляване влиянието на деструктивните фактори в нашето общество. В изследването се акцентира върху значимостта на професионалната компетентност на учителя, като възпитател, за осъществяване на адекватни превантивни инициативи, свързани с предпазването от деструктивно и насилническо поведение на подрастващите.

Keywords: upbringing; bulgarian school; preventive aspects of upbringing; classroom behavior management; preventive programs

*Изворът на доброто е вътре у тебе самия.
Той няма да престане да шурти, додето ти го изкопаваш.*

Марк Аврелий

Социалната дезорганизация и напрегнатостта в ежедневието на хората рефлектира върху функционирането на отделните институции, включително и върху живота в българското училище. Разнообразните форми на насилие в

обществото ни детерминират проявите на агресия в междуличностното общуване в училищната среда. Особено тревожна е ситуацията, когато присъствието на насилието и агресията в училищното всекидневие е продължително по времетраене и се превръща в негова същностна особеност. Това задълбочава последиците от травматичните преживявания на потърпевшите, и не само на тях, и оказва влияние върху конструирането на реципрочни агресивни и деструктивни стратегии за адаптиране към съществуващите условия.

Въпросът за превенцията на детските и юношеските поведенчески отклонения на ниво училище и за отдиференцирането на неговите специфични отговорности, както и ролята във взаимодействието му с другите институции (семейство, полицейски служби, локална общинска администрация и пр.), не бива да бъдат подценявани. Усилията на обществото ни трябва да бъдат насочени не само към постигане на ефективна педагогическа и социалнопедагогическа намеса в специализираните институции, но най-вече към осъществяване на резултатна превантивна възпитателна дейност от най-ранна детска възраст. Необходимо е да се изгради оптимално действащ технологичен модел за взаимодействие между всички ангажирани институции за предпазване на децата от деформации в ценностната им система и извършване на противобществени и криминални прояви.

David Elkind подчертава идеята, че училището отразява състоянието на обществото и на семейството. В наши дни според автора училището е подложено на сериозна трансформация – независимо от съществуващите съзнателни програми и насоки за реформиране – просто в отговор на промените в обществото и в семейството. В последните десетилетия настъпват значителни структурни модификации в начина, по който разсъждаваме, възприемаме и оценяваме самите себе си и нашия свят. Тази реорганизация на мисленето ни за себе си и за света около нас се отразява в изкуството, научното познание, индустрията, междуличностните взаимоотношения и в нашите семейства. Тя се дефинира от изследователите като *преход от модерност към постмодерност*. Необходимо е да се отбележи, че училищната институция отразява тези изменения и днес тя е много по-различна от това, което беше само преди няколко десетилетия. Всичко това предполага неотложността на модернизацията и обновяването на училищните дейности не като следствие от съзнателно конструирани образователни реформи, а по-скоро като адаптивен отзвук на промените в семейството и в цялото общество (Elkin, 1995).

Модерното образование се фокусира върху адаптацията на младите хора към социалния свят, в центъра на вниманието са термини като „добре адаптирани“ или „дезадаптирани“ ученици. Успешното социално приспособяване на подрастващите в училището и в обществото се детерминира от начина, по който се осъществява приспособяването в рамките на семейната общност (Elkin, 1995). В постмодерното училище вниманието се измества от адапта-

цията към автономията на подрастващите. Самочувствието и самоуважението на учениците се превръща в централна тема в постмодернистките разсъждения на авторите, изследващи тенденциите в развитието на съвременната образователна система.

Възпитателният потенциал на училището е силно обвързан с начина, по който се осъществява общуването на децата в него, тъй като именно детските интеракции са своеобразна школа за формиране на социална компетентност. Проявите на агресивност и жестокост в общуването между учениците създават сериозни затруднения и са основен фактор, дестабилизиращ междуличностното взаимодействие в детската общност. В условията на стресови и силно фрустриращи ситуации често хората изгубват контрол над себе си, което сериозно дестабилизира и задълбочава невъзможността за пълноценно осъществяване на междуличностните интеракции. Училищната ситуация предоставя необходимите възможности за отработване на умения за адекватна реакция на учениците в подобни напрегнати моменти от тяхното ежедневие, за конструктивно справяне с тревожността и безпокойството, за овладяването на силния гняв и възмущението, породени от независещи от тях обстоятелства.

В контекста на засилващата се агресивност в междуличностното общуване и сериозните предизвикателства за цялостното личностно развитие на подрастващите е особено наложително възрастните хора в училище (училищно ръководство, педагогически съветници, учители, училищна охрана, помощен персонал и пр.) *да реагират адекватно и своевременно при проявата на разнообразни форми на насилие между децата.*

Изследванията на Gary Ladd и Kim Burgess установяват тесни връзки и зависимости между спецификата на взаимоотношенията между учителите и учениците, приятелските отношения със съучениците, агресивността и възможностите за успешна адаптация на малките ученици към училищната среда. Авторите твърдят, че конфликтите между учители и ученици увеличават вероятността от социална дисфункция, особено при агресивните ученици; някои форми на релационна подкрепа, като например приятелските отношения с връстниците, намаляват вероятността от социална дезадаптация предимно при агресивните ученици. Ненадеждните взаимодействия между учителите и учениците (особено при учениците със завишен агресивен рисков статус) увеличават значително вероятността от неприспособяване и дезадаптация към училищната среда (Ladd & Burgess, 2001: 1601). Проблемите в общуването с учителите в съчетание с отхвърлянето от връстниците генерират негативни преживявания, страх, безпокойство, гняв, разочарование и желание за отмъщение след учениците. Важно е да се подчертае, че ролята на учителите е ключова по отношение създаването на предпоставки за спокойна или напрегната атмосфера в класната стая, а и извън нея. Учителите могат да бъдат сериозен рисков, стресиращ фактор или пък да бъдат значим, защитен фактор,

подкрепящ децата в процеса на тяхното собствено развитие. Ролята на учителя, като източник на подкрепа или на стрес в училищната среда, се подчертава от много автори в световната наука.

В последните години са получени твърде много научни доказателства, че проблемните детски и юношески поведенчески прояви са основен фактор за учителското „прегаряне“ (*burnout* – силна физическа и психическа преумора в резултат от продължителен стрес) и желанието на начинаещите учители да се откажат от професията (Allen, 2010). Важен е въпросът за подготовката на бъдещите учители за справяне с проблемните детски и юношески поведения, умението им да поддържат вътрешното си душевно равновесие и емоционалната си издръжливост на стрес.

Ентусиазмът в учителската професия е изключително важен фактор за постигане на високо качество както в процеса на възпитание, така и при обучението на подрастващите. Проблемните поведения на децата и юношите демотивират много учители, довеждат ги до отчаяние и дезориентация относно смисъла на всичко, което те правят в училище.

Thomas Farmer, Elizabeth Farmer, David Estell и Bryan Hutchins отбелязват, че насилието в училище се дължи на динамичното развитие на агресията у подрастващите. Концептуалната рамка на училищната социална динамика, която авторите разработват, предполага, че развитието на агресията и насилието в училище се детерминира както от динамичното развитие на стремежа за приобщаване към социалната среда в училище, така и на личните истории на младите хора, които са изложени на риск поради участието им в антисоциално поведение. Въз основа на тази перспектива авторите представят теоретична рамка за превенция на агресивното и насилническото поведение в училищата, която се допълва от установените всеобхватни модели за поддържане на общественото здраве (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007: 197).

Предложената от Thomas Farmer, Elizabeth Farmer, David Estell и Bryan Hutchins концептуална рамка се фокусира върху взаимното допълване на трите нива на превенцията на и интервенцията, насочени към ефективното намаляване на тормоза и насилието в училище:

- универсални стратегии за справяне с нарастващата динамика на агресията и действията на „конвенционалните“ връстници, които насърчават и поддържат междуличностните конфликти в училищната среда;
- селективни стратегии за подкрепа на силните страни на най-уязвимата част от подрастващите, за предотвратяване на негативната реорганизация на тяхното развитие в обществото;
- насочени стратегии, включващи координирани действия на провайдъри (които предоставят социалнопедагогически услуги) за предпазване на най-рисковата част от младите хора (подрастващите с емоционални и поведенчески разстройства) (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007: 197).

В контекста на световната наука проблемът за насилието в училищната институция се обсъжда с повишена загриженост и с необходимия акцент върху неговата значимост за личностното развитие и благополучието на подрастващите млади хора. Тази тенденция в развитието на научноизследователските търсения се допълва и с повишен акцент върху превенцията на асоциалното поведение в училищата (Hoagwood, 2000). Трите относително самостоятелни и взаимно допълващи се подхода – универсална, селективна и насочена стратегия, отразяват концептуалната рамка по отношение на превенцията, очертана от Института по медицина, САЩ (Mrazek & Haggerty, 1994). Универсалните стратегии (общоучилищната дисциплина, общоучилищните тренинги за развитие на социални умения) са разработени за насърчаване на поведенческите умения на всички ученици (Lewis, Powers, Kelk & Newcomber, 2002; Lewis, Sugai & Colvin, 1998). Функционалното предназначение на селективните стратегии е свързано с насочване и подпомагане на децата и юношите, при които се откриват рискове за развитието на противообществени модели на поведение¹⁾ (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007: 197).

Според Т. Farmer, Е. Farmer, D. Estell и В. Hutchins програмните модели са особено полезни за определяне на ефикасността на превантивните подходи, но въпреки това училищата и свързаните с формалното образование доставчици на услуги (психично здраве, здраве, младежко правосъдие, социални дейности) трябва да разработят конкретни програми за превенция, които отговарят на специфичните нужди на децата и юношите в техните общности и които използват съществуващите личностни и контекстуални ресурси. За адекватното организиране на усилията на училищната администрация и педагогическия състав е необходима ясна и съобразена със социокултурния контекст концептуална рамка за общоучилищна система от превантивни намери, които: 1) да обхващат различните нива на превенцията; 2) да стимулират подобряването и насърчаването на сътрудничеството в междуетаблиционната система за предоставяне на образователни и социални услуги (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007: 197).

В развитието на научната концептуална рамка за предотвратяване на насилието в училище Thomas Farmer, Elizabeth Farmer, David Estell и Bryan Hutchins поддържат идеята, че деструктивното поведение в тази институция се дължи на динамичното развитие на агресията и конфликтите. Фокусът в научноизследователските търсения на авторите е върху разбирането за взаимодействието между индивидуалните и контекстуалните фактори при превенцията на агресивните детски и юношески поведенчески прояви. От позицията на екологичната перспектива те приемат, че изясняването на сложността на тормоза и агресията в училище изисква отчитането на две базисни постановки, а именно: 1) моделите на поведение трябва да се разглеждат във връзка с тяхната обществена функция; 2) факторите, детерминиращи деструктивността при

децата и юношите, „работят“ заедно като система от ограничения (Farmer, Farmer, Estell & Hutchins, 2007: 198).

В научната литература са описани две основни стратегии за възпитанието на учениците в класната стая с цел подобряване на дисциплината и предпазване от проблемни поведенчески прояви: *проактивни и реактивни стратегии*. Най-обобщено, проактивни стратегии са тези, които учителят може да използва, за да се намали вероятността от деструктивно поведение в класната стая и са насочени към подобряване на ситуацията, преди проблемите да ескалират (например установяване на правила, използване на похвалата за насърчаване на положителното поведение и т.н.). Проактивните възпитателни стратегии може да бъдат концептуализирани като превантивни и позитивни по отношение управлението на поведението на учениците в училищната среда. Учителите стимулират желателното поведение на подрастващите посредством позитивната си реакция в конкретната житейска ситуация. Реактивните възпитателни стратегии обхващат реакциите на учителите, които възникват вследствие нежелателно детско и юношеско поведение (например вземане на мерки за понасяне на последиците от проблемните поведенчески прояви). Нагласата на учителите, които използват реактивните стратегии, е да реагират на нежелателното поведение, а не да насърчават желателното поведение на учениците (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008: 695).

Интересни и доста полезни за подобряване качеството на педагогическата практика са резултатите от проучванията на световноизвестни учени, свързани с по-дългосрочните ефекти от използването на реактивни стратегии за справяне с поведенчески проблеми при децата. Проведеното през 1999 година изследване на Gardner, Sonuga-Barke и Sayal за разкриване влиянието на родителския стил на възпитание върху развитието на поведенческите проблеми при 3-годишните деца установява, че родителите на децата, които имат по-ниски нива на проблемни поведенчески прояви, използват проактивни, а не реактивни стратегии за възпитание. Освен това изследователският колектив получава доказателства, че използването на реактивни възпитателни стратегии при 3-годишните деца прогнозира задълбочаване на поведенческите проблеми на 5-годишна възраст. Анализът на резултатите от проучването убедително потвърждава, че реактивните стратегии са по-малко ефективни в сравнение с проактивните стратегии за възпитание (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008: 696).

Тези данни представляват сериозно научно доказателство за необходимостта от приложението на проактивни стратегии за възпитание в педагогическата реалност (при възпитателните интеракции във всички възпитателни фактори) и предпазване от използване на реактивни стратегии, ако действително искаме нещо да подобрим в живота на детето и да го стимулираме към личностно израстване и промяна. Овластяването на принципите на проактив-

ното общуване в училищната среда може да има позитивен ефект и върху учителя, който го използва във възпитателната си практика. Установено е, че негативните начини на реакция, използването на продължителни забележки, наставления и наказания изтощават педагозите и блокират вътрешноличностните им ресурси за по-оптимално справяне с професионалните задачи. Коренната промяна в начина на междуличностно взаимодействие в училищната среда и преориентацията на учителите от негативизъм (налагане на забрани, използване на забележки, критикуване, сарказъм, подигравки, наказания) към позитивно разрешаване на проблемите (насърчаване на позитивните поведенчески прояви) в общуването с учениците има много по-силен ефект в дългосрочен план и съдейства за създаване на благоприятна възпитателна среда. На този аспект от подготовката на бъдещите педагози трябва да се отдели специално внимание, тъй като реалното приложение на такива възпитателни стратегии се детерминира от спецификата на тяхната личностна философска ориентация и нагласа към живота.

Не е достатъчно подготовката на бъдещите педагози да бъде фокусирана предимно към обогатяване на тяхното познание за такива възпитателни стратегии, най-съществената част е вътрешното приемане на нов начин за общуване с хората, като цяло, изграден на принципите на взаимното уважение, взаимното доверие и взаимното разбиране. Много автори доказват положителните ефекти на проактивните стратегии, въпреки това в практиката голяма част от учителите не ги използват достатъчно. Те са склонни по-често да реагират чрез правене на забележки, наказване и заплашване при демонстриране на проблемни поведения от учениците. Изследването на Martin, Linfoot и Stephenson (1999), проведено в австралийски начални училища, показва, че причината за недостатъчното използване на проактивните стратегии е в ниските нива на информираност и разбиране на учителите за начините, чрез които могат да ги прилагат в практиката си. Следователно съществува разлика между това, което учените знаят за ефективното управление на поведението в класната стая, и действителното приложение на тези знания в педагогическата практика от учителите в развитите страни (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008: 696).

В нашата страна този проблем въобще не се обсъжда, съществуват отделни разработки в контекста на мениджмънта на ученическия клас, които не интерпретират конкретните измерения на проблема от позицията на възпитанието на подрастващите млади хора. Голяма част от педагогическите разработки, които обсъждат визираните проблеми, представят възпитанието твърде абстрактно, от позициите на изчерпали своите ресурси концепти от императивната педагогика или използват без необходимото адаптиране понятийно-терминологичен апарат, който е създаден в друг социокултурен и езиков контекст. В областта на концептуалните разсъждения за възпитанието са необходими

фундаментални изменения, съобразени с новите житейски реалности и тенденциите в развитието на съвременното общество.

Penny Clunies-Ross, Emma Little и Mandy Kienhuis отдиференцират следните проблемни детски поведенчески прояви при изследваните от тях деца в начална училищна възраст: *бърборене и обсъждане на глас, когато някой друг говори; възпрепятстване работата на другите ученици; безделие/мудност; неподчинение; физическа агресия; ставане от чина по време на час; вдигане на шум; безредие; закъснения и т.н.* Проактивните стратегии, които най-често се използват от учителите, са: 1) *Активно слушане и договаряне на ангажиментите;* 2) *Възпитаване на умения за справяне на децата с житейски проблеми;* 3) *Изменения в обичайния стил на общуване с децата;* 4) *Отделяне на време и енергия за подпомагане на децата;* 5) *Проучване на научни разработки по съответния проблем и обогатяване на познанието;* 6) *Подсигуряване на адекватно възпитание и подкрепа на децата;* 7) *Излагане на целите и очакванията във връзка със спазването на установените стандарти и правила и т.н.* Реактивните стратегии, които преобладават в педагогическата практика на австралийските начални училища, са следните: 1) *Препоръчване на медикаментозно лечение;* 2) *Използване на наставления и заплахи;* 3) *Използване на награди и наказания;* 4) *Отдалечаване и силно дистанциране от детето;* 5) *Използване на телесни наказания и т.н.* (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008: 700).

Според Bill Rogers и Elizabeth McPherson децата усещат интуитивно увереността и истинността на хората, с които общуват. Те разпознават учителите, които са несигурни в себе си и в това, което казват, нямат ясна визия за нещата, които вършат, и „не правят това, което казват“. Също така те разбират, когато учителят „си знае работата“ и е вътрешно убеден в това, което прави. Такива учители могат да вдъхновяват, да ентусиазират децата в процеса на собственото им развитие. По този начин те ще изпълняват пълноценно и възпитателната си роля, която се свързва със стимулирането и насърчаването на цялостното личностно развитие на всяко дете и интегрирането му в детската общност (детска група, ученически клас, група по интереси, спортен клуб и т.н.) (Rogers & McPherson, 2008: 3).

Bill Rogers и Elizabeth McPherson споделят, че „като учители, ние успяваме да постигнем лидерството в зависимост от степента, в която сме в състояние“ да усъвършенстваме следното:

- начина на разговаряне, който използваме ежедневно в общуването си с децата, за установяване на атмосфера на спокойствие, сигурност и комфорт;
- установените правила и норми, процедурните стандарти и изискванията, които сме съобщили още в началото на общуването си с децата;
- способността ни да формираме усещане за предвидимост и сигурност в класната стая, да осъществяваме контрол и да регулираме събитията, които се случват там (Rogers & McPherson, 2008: 3).

Авторите правят разлика между „контролиране на детето“ и *контролирането на ситуациите и условията*, в които учителите осъществяват ръководството, надзора, дисциплината и насърчават психосоциалното развитие на подрастващите. Поощряването и стимулирането на детското развитие се осъществява посредством внимателното планиране на дейностите, създаването на ясни и справедливи правила, цялостната организация на учебно-възпитателната дейност в класната стая и синхронизирането между преподаване и учене (Rogers & McPherson, 2008: 3).

Голяма част от учителите въобще не обмислят предварително начините, чрез които да реагират на предизвикателните детски и юношески поведенчески прояви. Най-същественото при дисциплината е, че *дава възможност на децата да добият ясна представа за собственото си поведение*. Те имат нужда да разберат, че някои поведенчески прояви са не само безполезни и не обмислени, но те също са погрешни и несправедливи. Дисциплината никога не е (а и не трябва да бъде) просто самоцелна – тя трябва да даде възможност на децата да осъзнаят значимостта на своето поведение и отговорността си към себе си и към другите. Установените правила и норми в класа (предварително обмислени, ясни, справедливи) също фокусират вниманието на учениците върху личната отговорност. Възпитанието в класа научава детето на отговорно и хуманно отношение както към себе си, така и към хората, с които общува. Установяването на правила и тяхното спазване подпомага личното развитие на детето, но не бива да се стига до крайности по отношение ограничаването на неговата инициатива и свободна воля (Rogers & McPherson, 2008).

Според Bill Rogers и Elizabeth McPherson добрата дисциплина има няколко основни функции.

1. Тя осигурява безопасна близка среда. Изключително важно е, че отговорното поведение се научава, признава и оповестява, поддържа и насърчава.

2. Тя научава децата на отговорно поведение. Децата се научават да изразяват любезното си отношение към другите по различен начин (например да използват думите: „моля“, „благодаря“, „извинете“, „може ли да взема...“ и т.н.). Дисциплината в ученическия клас съдейства за развитието на чувството за лична отговорност, учениците научават, че в общуването между хората трябва да има ясни и справедливи правила, и всеки човек е отговорен както за собственото си здраве и благополучие, така и за благополучието на останалите хора.

3. Добрата дисциплина в ученическия клас е превантивна. Децата осъзнават, че в поведението на хората съществуват разумни и справедливи граници.

4. Добрата дисциплина дава възможност за формиране на чувството за справедливост (Rogers & McPherson, 2008: 4 – 5).

При изпълнението на професионалната им роля често от учителите се изисква да се справят с предизвикателството да балансират между текущото благосъстояние и правата на групата и поведението на един или двама души. Много често те казват на децата какво не трябва да правят („не викай...“, „недей да ме прекъсваш...“, „не се блъскайте...“ и т.н.), вместо какво е необходимо да се направи. Използването на т. нар. „не“ съобщение е може би една от най-често използваните думи при възпитанието, заедно с въпроса „защо“ („защо направи така...“, „защо крещиш...?“) (Rogers & McPherson, 2008: 3). Този начин на комуникация е изключително неефективен и блокира възможността на учителя да изпълнява пълноценно възпитателната си роля.

Важно условие е да се дава възможност на децата да се чувстват спокойни и приети, уважавани и подкрепяни от учителя. По този начин се осигурява изграждането на стимулираща и подпомагаща личностното развитие на учениците образователна среда.

Peggy Hester представя позицията си относно основните проактивни стратегии за подпомагане и поддържане на положително детско поведение и подбързване на семейните и училищните взаимовръзки в следния обобщен вид:

- установяване на училищен климат, който поддържа позитивното детско поведение;
- реализиране на високи стандарти на подходящо поведение през целия ден във всички училищни контексти;
- определяне на очакванията за подходящо поведение в класната стая и навсякъде в училището;
- нарастване на предвидимостта в ежедневието (например да се направят описи, програми; да се осъществява подготовка за училищни промени и преходни периоди; очертаване и моделиране на подходящи реакции в общуването);
- формиране на умения за *самопревъзпитание* (к.м. – С.П.), замяна на неморалното поведение с приемливи поведенчески прояви на учениците;
- утвърждаване силата на духа, устойчивостта, ефикасността, уменията и способностите на децата – учебни и неучебни;
- даване на ясни инструкции и поддържане към определени начини на действие чрез съответните ефекти като следствие от конкретното подходящо и неподходящо детско поведение;
- поддържане и утвърждаване на уменията за социална комуникация на учениците;
- вслушване в децата и поддържане на взаимната връзка с тях;
- позитивно реагиране, когато детето изпраща сигнали или се опитва да комуникира (например реакцията както при вербални, така и при невербални инициативи);
- използване на позитивни и насърчаващи действия (например отзивчивост, чувствителност) в интеракциите;

- усъвършенстване на собствените позитивни умения за общуване, така че учениците да научат подходящите за възрастта начини за взаимодействие;
- моделиране на адекватни стратегии за социална комуникация;
- приспособяване на подкрепата и научаване на детето чрез надграждане на това, което то разкрива, *съобразяване с текущото ниво на развитие и постепенно подпомагане прехода към следващите етапи в развитието на детето*; насочване към потребностите, за да се подсигури ефективното развитие на компетентността (к.м – С.П.) (например разширяване на това, което детето казва, или се търси допълнителна информация от него за случилото се);

- последователност в прилагането на поведенческите стратегии за подпомагане по всяко време и при всякакви условия, но трябва да се вземат предвид специфичните силни и слаби страни на всяко дете (Hester, 2002: 37).

Поведенческите проблеми на учениците във всички възрастови периоди представляват особено значимо предизвикателство пред образователната система. Р. Hester изтъква, че след като поведенческите проблеми възникнат, те са склонни да продължат да съществуват и да се активизират в определен период от живота на детето, като по този начин го поставят в повишен риск от негативни взаимоотношения с членовете на семейството, учителите и съучениците (Hester, 2002: 33).

За Peggy Hester успешната превенция е свързана с умението на учителя да идентифицира децата с висок риск от развитие на тежки поведенчески проблеми и да обхване в превантивните дейности колкото се може повече хора, с които детето си взаимодейства. Както подчертава авторката, успешната намеса зависи и от сложното взаимодействие (комплексно-интегративното взаимодействие) между детето и тези хора (родители, учители, съученици и други възрастни). Съответно ефективността на всяка превенция и намеса се повишава значително, когато учителят си сътрудничи с родителите и взаимно синхронизират своите усилия за предпазване или преодоляване на деструктивни поведенчески прояви на учениците (Hester, 2002).

Първата стъпка в създаването на учебна среда, която благоприятства развитие на позитивно поведение на учениците е **предефинирането** (коренно различно определяне) **на училищната култура** (Hester, 2002: 35). Това означава, че фокусът трябва да бъде насочен към стимулиране на положителните аспекти на детските поведенчески прояви. Обикновено се практикува въвеждането на общоучилищен „рефрейминг“ (коренна промяна в начина на мислене) на правилата и очакванията, както и на начина, по който те се представят пред учениците. Характерното за този подход е, че учителите трябва да се откажат от заядливото и критично отношение към учениците, които демонстрират неприемливо поведение. Акцентът е върху ангажираността на децата в положителни взаимодействия и стратегии, които стимулират и подпома-

гат изграждането на социалните им умения. В това отношение от значение е предоставянето на ясни очаквания и насърчаването на подходящо поведение (Hester, 2002: 35).

Kerr и Nelson (2002) установяват, че по-голямата част от учителите признават необходимостта от последователност и структуриране на средата в класната стая, което изисква изготвяне на графици, програми; очертаване и моделиране на подходящи реакции в общуването на учениците с възрастни и връстници, както и създаване на възможности за практикуване на позитивни стратегии за социална комуникация (Hester, 2002: 35).

Важни условия за ефективното научаване на подходящи социални умения са **систематичността** и **прякото участие на учениците** в превантивните дейности. Според Kaiser и Hester (1997) чрез моделиране, ролеви игри и поведенческо упражняване, както и посредством индивидуални интерактивни игрови сесии, децата в риск развиват и усъвършенстват комуникативните си умения (Hester, 2002: 35).

Като основен акцент в литературата, посветена на тази проблематика, се отделя на ролята на позитивното стимулиране на учениците чрез **похвалата**. Насърчаването на социално желателно поведение се осъществява, когато учителите проявяват повече **отзивчивост и чувствителност** към потребностите и проблемите на своите ученици. Начинът на разговаряне между учителя и ученика също има изключително значение. Например, ако учител на деца в начална училищна възраст използва специфични стратегии, като позволява на всяко дете да говори спокойно за това, което го интересува и притеснява, и го изчаква да започне разговора, да има възможност да изрази вербално и невербално своите притеснения и безпокойства, това ще се отрази благоприятно върху детето и може да насърчи ефективната комуникация (Hester, 2002: 35 – 36).

Подходите, насочени към подобряване на обстановката в класната стая и цялостната училищна среда, включително и редуцирането на отрицателните последици от разрушителните и смущаващи поведенчески прояви, може да съдействат за повишаване ефективността на обучението и възпитанието както на учениците, които демонстрират нежелателно поведение, така и на техните съученици.

Epstein, M. и неговите колеги предлагат конкретни препоръки към учителите (в средното детство), които са насочени към подпомагане на техните усилия за *справяне с проблемните поведенчески прояви на учениците*.

1. Определяне спецификата на проблемното поведение и на условията, които го пораждат и подсилват. Всеки учител е изпитвал многократно затруднения или е попадал в изключително трудни и напрегнати ситуации в опитите си да се справи с конкретни поведенчески проблеми на отделни ученици, които не проявяват отзивчивост към превантивните му усилия. Тъй като из-

следванията показват, че успехът на превантивните намеси зависи от идентифицирането на специфичните условия, които провокират и затвърждават поведенческите проблеми (т.е. поведенческите прояви в „миналото“, тяхната история и „последниците“), ние препоръчваме на учителите внимателно да проучат условията, в които проблемното поведение може да се очаква да се прояви или да не се прояви. По този начин учителите могат да използват тази информация при разработването на конкретни превантивни инициативи, които да отговарят на индивидуалните потребности на ученика и да съответстват на обстановката в класната стая.

2. Модификация на образователната среда за намаляване на проблемното поведение. Много фокусирани върху класната стая интервенции за намаляване на проблемното поведение на учениците трансформират или отстраняват факторите, които ги провокират. Тези активиращи проблемните поведения фактори може да са резултат от несъответствието между обстановката в класната стая или образователните изисквания и възможностите, предпочитанията или уменията на учениците.

3. Научаване и насърчаване развитието на нови умения за увеличаване на подходящото поведение и поддържане на позитивната атмосфера в класа. Препоръчваме учителите активно да възпитават у своите ученици подходящи и социални и поведенчески умения, които да променят проблемните поведения, като използват стратегии, насочени към отделни ученици и към целия клас. По този начин учителите ще стимулират учениците с проблемно поведение да осъзнаят как, кога и къде да използват тези нови умения; ще дадат шанс на учениците да изпробват публично желателното поведение; ще стимулират изграждането на положителен климат в класа; като по този начин ще управляват последствията от „променените“ поведенчески прояви на учениците и прилагането на адаптивните умения в общуването с техните съученици и преподаватели.

4. Изграждане на взаимодействия с колегите и семействата на учениците за поддържане на перманентно консултиране и подкрепа. Социалните взаимодействия и възможностите на сътрудничеството могат да играят важна роля в подкрепата на учителите за управление на разрушителното поведение в своите класове. Ние препоръчваме на учителите да се възползват от тези взаимоотношения в намирането на начини за справяне с проблемното поведение на отделни ученици и много внимателно да се проучи мнението на родителите, на педагогическия и помощния състав в училището като съпартньори, които могат да дадат предложения за нови идеи, стратегии и подкрепа.

5. Да се прецени дали общоучилищните програми, свързани с управлението на поведенческите проблеми, гарантират насърчаването и прилагането на ефективни стратегии за предпазване от деструктивни поведенчески прояви и подпомагат утвърждаването на положителни взаи-

модействия. Началните учители в сътрудничество с целия училищен персонал (администраторите, класните ръководители, педагогическите съветници и ресурсните учители) може да се възползват от общоучилищната програма за предпазване от проблемно поведение и да насърчават изграждането на позитивни взаимоотношения между учениците и училищния персонал. Този аспект на системния подход изисква споделена отговорност от страна на целия училищен персонал, и особено на администраторите, които създават и подкрепят общоучилищните практики на учителите в техните класни стаи и извън тях (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008: 6 – 7) (к.м. – С.П.).

Изпълнението на възпитателната роля на учителите е свързано с изключително напрежение и изисква много по-високи нива на компетентност. Отдадеността на учителя в изпълнението на възпитателната роля е свързана с повече разход на физическа и психическа енергия. Усилията, насочени към подобряване на детското поведение, изискват задълбочени познания, емоционална устойчивост, толерантност, търпимост, креативност и доброта. Не всеки може да издържи на това натоварване и обикновено учителите абдикират от възпитателната роля, като прехвърлят отговорността към родителите.

Според Epstein и неговите колеги най-съществена роля в превенцията има създаването на положителни взаимодействия между учителите и учениците, както и между самите ученици. Съществуват множество научни доказателства за взаимната зависимост между позитивните интеракции с учителите и обогатяването на социалните умения на учениците, емоционалната регулация, мотивацията, ангажираността и синхронизирането при изпълнението на правилата и очакванията в ученическия клас и постиженията в овладяването на учебния материал. В научната литература са отбелязани също връзки и между негативните взаимодействия с учителите и увеличаването на риска от учебна неуспеваемост (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash, & Weaver, 2008: 8) (к.м. – С.П.).

Учителите изразяват отношението си към учениците, показват **топлина, уважение, съпричастност** с дребни и непретенциозни действия, като например обръщат се с малки имена към тях, защото се срещат всеки ден и прекарват голяма част от времето заедно, усмихват се, когато разговарят с тях, поддържат физически контакт с очите и т.н. Те също така могат активно да подпомагат децата в изграждането и поддържането на партньорски взаимоотношения с техните съученици. В ситуациите, когато възникват разногласия, те могат да изслушват внимателно всички засегнати, да проявяват съпричастност, за да подпомогнат разрешаването на проблемите в общуването. Greenberg твърди, че поощряването на емоционалното и социалното развитие на децата може да подобри техните междуличностни интеракции и отношението им към училището, което, от своя страна, ще доведе до преодоляване

на проблемните поведения (Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver, 2008: 8) (к.м. – С.П.).

Създаването на благоприятни възможности за изграждане и поддържане на доверителни и конструктивни взаимоотношения в ученическия клас, а и извън него (в общуването с други съученици), за съвместно решаване на проблемите, а не за тяхното отричане или прикриване, е от решаващо значение за ефективното справяне с поведенческите проблеми на учениците.

Нарастващата динамика на деструктивността и агресивността в съвременното българско училище изисква поставянето на съответните акценти върху превантивните аспекти на възпитанието. Спецификата на конкретната дейност, свързана с предпазване от насилие и тормоз в училищната среда, се детерминира от етиологията на разнообразните форми на асоциално поведение на учениците.

Създаването на благоприятни условия за преодоляването на визираните проблеми в училищна среда предопределя необходимостта от усъвършенстване подготовката на педагогическите кадри за ефективно осъществяване на превантивната възпитателна дейност. Важно е да се подчертае, че *качеството на превенцията на ниво училище, а до известна степен и на ниво семейство, зависи особено много от професионалната компетентност на учителя, и най-вече – от уменията му да изпълнява пълноценно възпитателната си роля, да насърчава подходящото детско поведение и да се справя ефективно с поведенческите проблеми на учениците*. Учителите, които срещат трудности в справянето с предизвикателните детски поведенчески прояви и агресията между учениците, могат да потърсят съдействие от съответните специалисти (психолози, педагогически съветници, социални работници и пр.), които имат необходимата компетентност в преодоляването на проблеми от такъв характер.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Conduct Problems Prevention Research Group, 1999, 2002.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34, 1.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 6, 693 – 710.
- Elkin, D. (1995). School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 1, 8.

- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008). *Reducing Behavior Problems in the Elementary School Classroom: A Practice Guide*. Washington: Institute of Education Sciences.
- Farmer, T., Farmer, E., Estell, D. & Hutchins, Br. (2007). The Developmental Dynamics of Aggression and the Prevention of School Violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 197 – 208.
- Farmer, T. Xie, H. (2007). Aggression and School Social Dynamics: The Good, the Bad, and the Ordinary. *Journal of School Psychology*, 45, 461 – 478.
- Hester, P. (2002). What Teachers Can Do to Prevent Behavior Problems in Schools? *Preventing School Failure*, 1, 33 – 38.
- Ladd, G. & Burgess, K. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 5, 1579 – 1601.
- Rogers, B. & McPherson, E. (2008). Behaviour Management with Young Children. Crucial First Steps with Children 3 – 7 Years by the best setting author of Classroom Behaviour, London: Sage Publications Ltd.
- Попова, Сн. (2002). *Савременност и възпитание*. Благоевград: Н. Рилски [Попова, Сн. (2002). *Съвременност и възпитание*. Благоевград: Н. Рилски].
- Попова, Сн. (2011). *Превантивните аспекти на възпитанието*. София: ПРОПЕЛЕР [Попова, Сн. (2011). *Превантивните аспекти на възпитанието*. София: ПРОПЕЛЕР].

THE INTERACTION BETWEEN ASCENDING DYNAMIC DESTRUCTIVENESS AND THE PREVENTION OF PROBLEMATIC BEHAVIOR AT SCHOOL

Abstract. The article focuses on the relevance and importance of the issue of violence prevention in the school environment, as well as on the key role of upbringing as a protective factor for the prevention of child and adolescent problem behavior. Various forms of violence in contemporary Bulgarian society determine the aggression in interpersonal communication in school environment. The theoretical arguments in this paper are organized mainly on the idea that ignorance and underestimation of education as a protective factor exacerbate the adverse impact of numerous negative phenomena in our social reality, such as unemployment, poverty, distrust in institutions, violence in interpersonal communication, rising crime etc. Focusing on rethinking the specific ways of activating the upbringing resources in Bulgarian school is relevant to overcome the influence of destructive factors in our society. The research emphasizes the importance of professional competence of the teacher as educator, in order to

implement adequate preventive initiatives related to prevention of destructive and violent behavior of adolescents.

✉ **Dr. Snezhana Popova, Assoc. Prof.**

Department of Pedagogy

Faculty of Pedagogy

South-West University „Neofit Rilski“

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: sap1962@abv.bg