ОБЩИНА ВАРНА, ДИРЕКЦИЯ „ПРЕВЕНЦИИ“

Иванка Бончева

Агресия в начална училищна възраст

Стратегии за овладяване и преобразуване

В ПОМОЩ НА ПЕДАГОГА

Динамиката на процесите в заобикалящия ни свят изисква адекватна реакция на новите тенденции и перспективи.

Учителите в начален етап на училищното образование са първите, които се докосват по специален начин до децата – изразители на ставащото в семейството и обществото и проявяващи понякога неодобрявано от социалната среда поведение, определяно като агресия.

В отговор на потребността от адекватен отговор на детската агресия от страна на възрастните, Община Варна, дирекция „Превенции“ от 2009 г. осъществява „Програма за превенция на агресивното поведение сред деца 7 – 14 г.“, с целева група - учители, деца, родители.

Настоящият наръчник е книгата, която надяваме се, ще бъде добрият съветник на учителите в разбирането на детското поведение и възпитаването на децата в приемливи форми на прояви на агресията. Практически ориентиран, замислен като отговор на заявките в проведените тренинги и супервизии с учители, разглеждащ случаи от практиката, наръчникът е добър ориентир в търсенето на нови идеи и модели за отговор на високите изисквания на обществото, отправени към педагозите.

Дирекция „Превенции“ е активно ангажирана с устойчиви дейности в превантивната политика на Община Варна, насочена към децата, младите хора и техните родители.

Наръчникът **„Агресия в начална училищна възраст. Стратегии за овладяване и преобразуване“** е поредната стъпка в мисия ни за по-добро бъдеще.

Светлана Коева
Директор на дирекция „Превенции“
Август, 2012 г.

Община Варна, Дирекция „Превенции“
www.prevencii.com

© **Автор:** доц. д-р Иванка Бончева - психолог-психотерапевт
Редактор: Капка Николова - главен експерт, дирекция „Превенции“
Предпечатна подготовка: Ин Дизайн Медия, www.indesign-media.com
Издава: Ин Дизайн Медия, Варна 2012

ISBN: 978-954-92812-2-4

ОБЩИНА ВАРНА, ДИРЕКЦИЯ „ПРЕВЕНЦИИ“

Иванка Бончева

Агресия в начална училищна възраст

Стратегии за овладяване и преобразуване

В ПОМОЩ НА ПЕДАГОГА

Ин Дизайн Медия
Варна 2012

Съдържание

1. ПРЕДГОВОР 5
2. ЩО Е АГРЕСИЯ? 7
3. ГРАДИВНА И ДЕСТРУКТИВНА АГРЕСИЯ 11
   ГРАДИВНА АГРЕСИЯ 11
   ДЕСТРУКТИВНА АГРЕСИЯ 12
4. КОРЕНИ НА АГРЕСИВНОСТТА 14
   ВЪЗРАСТОВИ КРИЗИ И ВЪЗПИТАТЕЛНИ МОДЕЛИ 14
   ПЪРВА ВЪЗРАСТОВА КРИЗА – „КРИЗАТА НА ИНАТА“ 15
   „КРИЗАТА НА ПЪРВОКЛАСНИКА“ 16
5. ТРАНСАКЦИОНЕН АНАЛИЗ. АГРЕСИЯТА КАТО РЕАКЦИЯ И ПОВЕДЕНИЕ 19
   АГРЕСИВНАТА РЕАКЦИЯ НА ДЕТЕТО В ОТДЕЛНИТЕ МОДЕЛИ 21
   АГРЕСИЯТА КАТО ПОВЕДЕНИЕ – ПРОДУКТ ОТ ПРЕМИНАВАНЕ ПРЕЗ ДВЕТЕ ВЪЗРАСТОВИ КРИЗИ 23
6. СПЕЦИФИКА НА АГРЕСИЯТА В III-IV КЛАС 25
7. ЖЕРТВАТА НА АГРЕСИВЕН АКТ 28
8. АГРЕСИЯТА НА УЧИТЕЛЯ 32
9. ПРИНЦИПИ И МОДЕЛИ ПРИ СПРАВЯНЕ С ДЕСТРУКТИВНАТА АГРЕСИЯ 33
   ПРИНЦИПИ 33
   МОДЕЛИ НА УЧИТЕЛСКО ПОВЕДЕНИЕ 42
10. ПОМОЩ ЗА САМОПОМОЩ. ПРИМЕРНИ ФОРМИ НА ДЕСТРУКТИВНА АГРЕСИЯ И СПРАВЯНЕ С ТЯХ 45
11. ГРАДИВНА АГРЕСИЯ – СЪЗДАВАНЕ И ОТСТОЯВАНЕ 73
12. АГРЕСИЯТА У ДЕЦА СЪС СОП 76
    ФУНКЦИОНАЛНИ РАЗСТРОЙСТВА 76
    УМСТВЕНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ 77
    СИНДРОМ НА ДАУН 78
    ХИПЕРКИНЕТИЧЕН СИНДРОМ 78
    АУТИЗЪМ И СИНДРОМ НА АСПЕРГЕР 79
    ЕПИЛЕПСИЯ 80
    ЛИТЕРАТУРА 82

Предговор

1

„Най-висшата форма на знанието е добротата.“
Талмуд

Агресията в училищна възраст е все по-често дискутирана тема.

В редица публикации у нас се разглеждат социално-психологическите корени на детската агресивност (*Г. Пирьов*, 1993, *Р. Кирилова*, 2005). Акцент се поставя върху:

- ролята на семейството, изразена във възпитателните модели на родителите;
- социалното заучаване на агресивно поведение под формата на подражание;
- повтарящото се поведение спрямо агресия от връстници;
- поведение, възприето от телевизионния или компютърния екран.

Не се пренебрегва фактът, че агресията е свързана с инстинкта за самосъхранение; т.е. че тя е вродена даденост (*Г. Пирьов*, 1993; *Р. Стаматов*, 2000). Формите, чрез които агресията се проявява, зависят от поведението на тези, които обгрижват и възпитават подрастващото поколение.

Б. Кривирадева (2000) очертава облика на агресивния ученик. Обсъжданите в българската литература мерки за справяне касаят социално-психологическото и педагогическо структуриране активността на децата в училищна възраст (*Л. Иванова*, 2005; *Н. Бояджиева* и *П. Митева*, 2008; *Т. Манасиева*, 2009).

Пл. Калчев (2003) поставя акцент върху зачестилата детска престъпност, резултат от насилието върху децата и от насилието на деца върху техни връстници. Констатираните нива на агресивност, както и въведените програми за справяне с училищната агресивност, са първите системни опити у нас за контрол върху проблематиката (*П.Митева*, 2000, 2005).

В англоезичната литература навлиза понятието ***„психология на мира“*** (*D. J. Christie и сътр.*, 2001; *J. P. Lederach*, 2005). Има се предвид разбирането, че човек може да живее безконфликтно. За целта е нужно да се създават *индивидуални и групови умения за кооперативен/задружен живот* (*M. Deutsch и сътр.*, 1993, 2006).

Немскоезичната литература (*D. Sauter и сътр.*, 2006) поставя акцент върху необходимостта да се изгради разбиране на *индивидуалните мотиви* на ученика, които довеждат до появата на агресивно поведение и да се работи за усвояване на конкретни *оперативни похвати на учителите* за справяне с всеки отделен казус.

Все по-определено в световен мащаб се налага постановката, че **по-важно е да се усвояват умения за изграждане на градивна агресия, отколкото да се работи за разграждане на деструктивната агресия**. Търсят се нови способи за овладяване на учебните знания *„вън от класната стая – по-близо до живота“,* с цел разгръщане на социалните умения и детската креативност за практическо приложение на знанията.

Агресията в училищна среда е проявление на отделни ученици. Справянето с нея е дело на целия учителски колектив и на всеки учител поотделно. Както коментира *M. Deutsch* (1993), добрият резултат идва, когато „се блокира терена за

проявление на агресията“ и когато „децата се учат да живеят в един обединен и единен свят, в който решаването на конфликтите става по конструктивен, а не по деструктивен начин“. *M. Deutsch* (2000) и *J. P. Lederach* (2003, 2005) сочат, че за това е нужно работа на 3 нива:

а) изграждане на училищна култура;

б) моделиране на професионалното поведение на педагозите;

в) работа върху комуникативните способности на децата.

Училищната култура предполага наличието на способи за изграждане в детското съзнание на усета за принадлежност към конкретната институция. Атмосферата на училищните празници и тематичните съревнования с други училища и институции за славата на собственото училище, гради социалната идентичност на ученика. Същото се постига с носене на външните белези на институцията – униформа, значка, знаме, химн на училището и др. Изграждането на чувството за гордост, „че съм ученик на това училище, клас, учител“ и на задоволство от постигнатото, завършва картината на училищната култура. *„Да съм ученик на **това училище**“* е нагласа, която се изгражда с непрекъснатото огласяване спецификата на училището; чрез представяния пред обществеността, родителите и учениците на *„добрите практики“*, на добрия модел, въведени и отстоявани във времето в конкретната образователна институция.

Професионалната подготовка на педагозите в съвременното общество изисква компетентност в две посоки – универсално професионално поведение на учителя като преподавател на определена учебна дисциплина и от друга страна - поведение на възпитател с актуални и адекватни форми на възпитаване.

Такава професионална педагогическа визия се усвоява посредством периодично повишаване на квалификацията под различни форми – квалификационни курсове, конференции, семинари (*програмите „Коменски“, „Учене през целия живот“ и др.*), участие в проекти на общинско, национално и международно ниво и т.н.

Работата върху ***комуникативните способности на учениците*** е предшествана от тренинг-семинари на учителите за усвояване на практически умения за справяне с конкретни ситуации от детското общуване. Системните супервизии (*форма на обсъждане на казуси от практиката*) държат будно съзнанието на педагозите и подкрепят уменията им за реагиране в конкретни училищни ситуации.

Способността на учителите да отстояват професионално стандартизирано поведение за безконфликтно общуване между тях и децата, както и между самите ученици, е залог за ниското ниво на агресивни прояви в училището и вън от него.

2 Що е агресия?

„В малки дози агресивността е стимулатор, в големи – тя е отрова“
Артур Кьостлер

Понятието ***„агресия“*** има латински корен.

„Aggredi“ означава ***“доближавам, докосвам“*** хора или вещи. *Агресията подбужда връзка, взаимоотношение.* Тя е типична форма на поведение за всяко живо същество; външен израз на инстинкта за самосъхранение. В този първоначален замисъл, агресията е нещо положително и необходимо.

Агресията е способността на човек да отстоява себе си, да прилага конструктивна сила за оцеляване. Биологично заложената в човешката природа агресивна готовност се възпитава от момента на раждане и приема една или друга форма. Социалните условия, в които човек разгръща своето агресивно поведение, моделират формите на неговото проявление. Съвременното общество (*Н. Белова*, 2000; *Л. Гюрова*, 2004.) потенцира естественото нарастване на агресивността сред хората, а наличието на социални, икономически и идеологически кризи, тласка към по-честите прояви на негативните форми на агресия.

Агресията е поведение, целящо съхраняване на индивида във физически (*тяло*), психологичен (като *постижение в дейност*) и/или социален (като *форма на контакт и израз на възпитателен модел*) смисъл.

Поради възрастовата особеност на детската двигателна активност в ранна училищна възраст, агресивният акт при децата винаги е изразен в областта на ***тялото***. Те бутат, ритат, блъскат, хапят, запращат, трошат и рушат предмети. По изключение, главно при деца с по-висок интелект, в помощ на агресивните им импулси идва речта – заучени фрази от възрастните, вкл. псувни, обидни нарицателни, тиради, изразяващи агресивните им чувства.

Формите на проявление на агресията определят дали тя ще е „добра“, поносима, дори ***градивна*** или „лоша“, нежелана, ***деструктивна***. Усвояването на градивното или деструктивното проявление на агресията е резултат от социално заучено поведение. Когато става въпрос за деца - то е резултат от възпитателните умения на възрастните.

Причините за един агресивен акт са вън от индивида, в социалното пространство – една ситуация, едно събитие на взаимоотношения между индивид и индивид; индивид и група или група и група, породени в разглежданите по-долу области /схема 1/.

Подбудата или мотивацията (като осъзната форма на подбудата) за агресивно поведение е в индивида - неговото преживяване на недоволство (яд, гняв), съчетано с чувството за заплаха или ощетеност и желанието за мъст.

Става ясно, че ***в еднаквата на пръв поглед проява на агресия*** от страна на дете/деца, ***стоят различни причини***. Те формират не толкова ситуацията сама по себе си, колкото ***уникалността на преживяването на детето за дадената ситуация*** (*т.е. неговия субективен „прочит“ под формата на преживяване*). Именно последното се оказва по-значимо за избора на детското поведение.

Овладяването или коригирането на агресивен акт е възможно само при *правилния „прочит“ на причината и мотивацията* за агресията.

/Схема 1/

В ПРАКТИКАТА

Област ТЯЛО

Заплашено от падане дете се хваща неочаквано и рязко за дрехата на друго дете – детето проявява своя ***инстинкт за самосъхранение***.

Размахват срещу едно дете палка, ръка, ценен за него предмет. Детето отвръща с рязко отстраняване, грабване – това е нормална ***себезащитна реакция***.

В посочените два случая става въпрос за неосъзната форма на агресия, целяща запазване на себе си, собственото. Колко стенично или деструктивно се прави това, зависи от възпитанието и усвоените поведенчески модели.

Област ДЕЙНОСТ

Отнета е възможността на детето да се представи – да отговори на зададен въпрос, да реши задача ... В резултат то рязко дръпва чуждата ръка, нанася удар под чина.

Детето ***не е допуснато да играе*** на дадена игра с останалите (напр. футбол), а ***то се счита за успешен играч*** – реагира със саботиране играта на останалите.

Подобно поведение е в резултат на потребността на детето да бъде успешно, да има постижения, с които да се отличи от останалите.

Област КОНТАКТИ

Детето има чувството, че ***не е забелязано*** – тогава то рита, блъска, сваля предмети на земята.

Детето ***се чувства неуважено или пренебрегнато*** – намръщено се отдалечава като руши вещи около себе си; нахлува агресивно в пространството на другите; обижда с думи или неприлични знаци.

В подобни случаи зад осъзнатата потребност за взаимодействие и контакт с останалите, стои несъзнавания опит в контакт с възрастните, при който чрез деструктивно поведение детето е получавало близост, обръщали са му внимание; т.е контактували са с него.

Област ЖИЗНЕНИ КОНЦЕПЦИИ

За да заяви своя потребност ***„Аз съм винаги прав!“*** – детето го прави чрез сърдене, придружено с агресивен акт.

В съгласие с родителската настойчивост: ***„Като те бият – удряш и ти!“***; ***„Няма да си оставяш магарето в калта!“*** – детето недооценява чуждата активност и налита на бой и саморазправа.

Според натрупания психологичен опит, в първия случай става въпрос за концепция, която детето е интериоризирало (*станала е вътрешно присъща, ценна*) и ползва без да я осъзнава.

Във втория пример, детето осъзнато ползва един съвет, напътствие от страна на възрастен, защото знае, че така не само ще постигне своето, но ще има и подкрепата на възрастния.

Посочените примери от практиката подкрепят твърдението, че за да има адекватна и правомерно приета от детето учителска намеса, е наложително да се разпознае ***същинската причина за агресивния акт – външната*** - под формата на събитие и ***вътрешната*** (*по-значимата*) - под формата на *уникалното за индивида преживяване* на случилото се.

За целта е необходимо:

- ✓ ***Вслушване в спонтанния разказ на присъствалите.***

  Учителят получава вярна информация за случилото се, когато позволи да се внесат ***детайлите*** на ситуацията, ***без те да бъдат коментирани и оценявани***. Разпознаването на конфликтната област (*съгл. схема 1*) насочва учителя към полето на неговата интервенция.

- ✓ ***При наличие на присъствали, не се търси мнението на извършителя или потърпевшия.***

  Първият инстинктивно е включил психологичната си защита; вторият, за да постигне същото, се опитва да „очерни“ повече от необходимото агресивния ученик. Т.е. създава се замъглена картина на случилото се, поради психологическите потребности на децата да защитават себе си.

- ✓ ***Позволява се на двамата участници в събитието да поднесат преживяванията си, довели ги до конфликта.***

Говори най-напред потърпевшият, а след това се дава думата на извършителя.

Да се говори за преживяване, означава да се назоват най-напред чувствата, породили конфликта или да се назоват чувствата, породени вследствие на сблъсъка.

При малки деца учителят е този, който слушайки ги, си създава хипотеза за евентуалните детски потребности, които всяко едно от децата е тръгнало да защитава по този начин и възрастният гласно назовава тези потребности.

- ✓ ***Работи се в полето на възникване на конфликта с предлагане на варианти за желано поведение и от двете страни.***

Агресивният акт, както и реакцията на потърпевшия, е външен израз на психологическия проблем, който се е породил в полето на детските взаимоотношения.

Предложенията трябва да са насочени към решаване на проблема, който съгласно схемата може да е в една от четирите области – тяло, дейност, контакт, жизнени концепции.

В ПРАКТИКАТА

Учителят настоява класът бързо да се подреди за влизане в час. Две деца агресивно се бутат едно в друго, защото всяко от тях иска да е най-отпред.

Психологичният проблем е в област **„ТЯЛО“** – борба за отвоюване на личното пространство. Учителят внася правила за подреждане в пространството – напр. най-напред момичетата, после момчетата; двама по двама; подреждане по височина; този път един е на първо място – следващия път друг ще бъде начело.

Същата ситуация ще има друг прочит, ако едното дете се нахвърля с обиди към другото, като му казва, че не го иска до себе си.

Психологичният проблем вече е в област **„КОНТАКТ“**. Учителят внася темата „съученици“, „еднакви права в класа“, „разбирателство“.

Едното дете отстоява, че то трябва да е първо, защото първо е изпълнило нареждането на учителя.

Проблемът вече е в област **„ДЕЙНОСТ/ПОСТИЖЕНИЕ“**. Намесата на учителя е да се напомни, че детето наистина е успешно във всяко едно начинание, но поради тази причина не е необходимо да е непременно първо в редицата. Достатъчно е, че само осъзнава колко е важно да се изпълняват изискванията на възрастния.

Детето, което иска да е най-отпред, непрекъснато повтаря: „Аз ще съм пръв! Ти нямаш право да ме прежеждаш! Мен никой няма право да ме прежда!“

Тази постановка измества психологическия проблем в област **„ЖИЗНЕНИ КОНЦЕПЦИИ“**. Тук е мястото учителят да напомни по подобаващ начин, че „всяко правило си има изключение“; че в момента по-важното правило е да се разберат двамата.

ГРАДИВНА И ДЕСТРУКТИВНА АГРЕСИЯ 3

Който добре диагностицира, добре лекува!
/латинско правило в медицината/

В широкия смисъл на думата – всяко ***активно*** поведение на човек спрямо хора и предмети, спрямо природата като цяло, се нарича агресия. Резултатът от него може да бъде желан продукт за личността и обществото – тогава говорим за **градивна** агресия. Нежеланият продукт, разрушаващ човека или постигнатото от него, е резултат от **деструктивна** агресия. Външният израз на яд и гняв би могъл в един случай да се окаже конструктивно решение в справяне с предизвикателствата на съвместното съществуване и особено при възпитаването на детето; в друг – саморазрушаващ и унищожаващ постигнатото импулс.

Темата „Агресия“ е от изключителна важност при подрастващите.

Начинът, по който се възпитава едно дете да разбира и управлява собствените си агресивни потребности и емоции, определя основата в изграждане по-късно на характерните черти на личността му и на социалното му функциониране.

Зрелият човек (родител или учител) би могъл да бъде добра подкрепа в този процес, ако съумява да не се поддава на желанието на детето, чрез сила и инат да постига своето. На практика, това означава отстояване на собствената позиция, а не противодействие на детската.

В ПРАКТИКАТА

„Разбирам желанието ти да си първи в редицата, за това не е необходимо да блъскаш другите. Който иска да е първи, трябва да е пръгав и да изпълнява бързо и точно изискванията“.

„Сърдит си му – кажи ми! Не допускам в моя клас такова непристойно поведение!“

ГРАДИВНА АГРЕСИЯ

В развитието на човека „добрата“ агресия играе ролята на подготвително стъпало към разгръщане на личната амбиция и желанието за постижение, към поставяне и постигане на лични цели. Тя винаги съдържа в себе си разрушителен момент, който обаче е само елемент от постигането на крайния, желан и удобен за всички участващи страни, резултат.

Примери за „добра“ - градивна агресия:

- ✓ Раждането;
- ✓ Усвояването на новото и непознато;

- ✓ Градежът на строеж, структура, организация;
- ✓ Преработването на метал, хранителни продукти и др.;
- ✓ Убеждаването в нова теза;
- ✓ Медицинската оперативна намеса.

Възпитаването на подрастващите и обучението в училище също преминават през борба за надмощие; през справяне със съпротивата на детето да отстоява инстинктивната си природа и да приема моделите на социално поведение и научно-практически знания. Това също е градивна агресия.

Психологията на развитието сочи, че постигането на желан резултат в детското възпитание, е възможно само при съблюдаване на следните правила:

▪ **Възпитателният модел е възрастово специфичен.**

Необходимо е възпитателят да отчита интелектуалното и емоционално развитие на детето; да знае, че в определени възрасти детето влиза в специфични (задължително появяващи се в психичното и физическото му развитие) възрастови кризи с натрупване на агресивна готовност; да осъзнава, че всяка следваща възрастова криза се базира на постигнатото в предходната. Поради това - един възпитателен подход, подходящ за една възраст, се оказва пагубен за друга.

▪ **Само стабилизирането на първата стъпка, позволява изработване на втората.**

▪ **„Блага дума – железни врати отваря!“** е разбиране, което помага на възрастния да държи под контрол собственото си недоволство от детското поведение и да научи по този начин – детето да прави същото.

Добре овладяната, структурирана, а не блокирана емоция, е способ за намаляване на агресивността в нежелания й вариант.

Деструктивна агресия

Деструктивната агресия ***възниква в полето на човешките интеракции*** (взаимоотношения).

Този вид агресия ***не*** цели постигане на добър краен продукт. Той е резултат от разочарования ***поради неудовлетворени потребности*** и желания или поради погрешни представи за такива в главата на човек.

Насадилата се отрицателна емоция, ***поражда борба за надмощие***, в която единият участник влиза в ролята на агресор, а другият – в ролята на потърпевш (жертва). Всяка от страните е губеща. Агресорът – защото в последствие получава противодействие или наказание от външна, по-значима фигура. Потърпевшият - защото е физически увреден или му е накърнено достойнството, но и защото трупа негативни емоции, свързани с извършителя на агресивния акт. Има страх и притеснение за следващия контакт с агресора; съществува скрито или явно декларирано желание за отмъщение.

Деструктивна агресия при учениците е:

- ✓ **телесната агресия** - *ритане, скубане, удряне, рушене;*
- ✓ **вербалната агресия** - *викане, крещене, псуване, ругаене*;
- ✓ **скритата/индиректна агресия** - *насъскване на трети, злословене, задигане или разрушаване на чужди вещи, провокиране на трети за агресия към определен ученик или определени вещи;*
- ✓ **автоагресията** - *самонаранявания, гризане на нокти, скубане на коси, блъскане на главата в стената;*
- ✓ **диссоциалната агресия** – (най-тежката форма на агресия) - *нахлуване, разрушаване или ограбване на чужда собственост (обществена или лична), малтретиране, побой, умъртвяване на животни или хора.* Тя води до санкциониране от страна на правосъдието. Тогава вече се говори за малолетни и непълнолетни правонарушители.

Обществото възприема и одобрява онази агресия, която има формата на **самозащита**. Тя, разбира се, не бива да израства до заплаха за живота на човек или до разруха на лична и обществена собственост. Максимата на някои родители: „Като те бият – бий!“ често води до нежелани форми на самозащита, поради неспособността на детето да разбира разликата между добрата себезащита и необуздания агресивен импулс.

Агресията между ученици поставя пред учителя трудната задача да се разграничи първоначалния агресор от този, който агресивно се защитава.

По силата на факта, че учителят е и възпитател, то следва и на двете страни да се помага в намиране на по-удачна форма за справяне в ситуацията, за да не е тя деструктивно – агресивна.

4 Корени на агресивността

„Не ограничавай детето в твоите собствени познания, защото то е родено за друго време.“
Рабинска поговорка

Възрастови кризи и възпитателни модели

Изграждане уменията на детето - да владее и използва адекватно агресивния си импулс, е резултат от взаимоотношенията „дете – родители“ от най-ранна възраст.

Адекватното възпитаване на инстинкта за самосъхранение, е непосредствено свързано с изграждането на способността за ***привързаност един към друг***.

Майката е тази, която учи как се дава и получава обич и топлота. С прегръдки, милувки, с топли думи и спокоен тон, тя е първия модел за подражание. Когато майката реагира на плача на бебето твърде прибързано или дълго отлага своя контакт с него, тя вече внася първия психологичен урок на детето за самоконтрол върху агресивния импулс. Емоционалното, а не само поведенческо реагиране на детските емоционални изблици, допълват шлифоването на детската агресия.

Бащата е този, който внася правилата, нормата за оразмеряване на агресията - колко да давам и да вземам; как да отстоявам желанията си, без да накърнявам чуждите потребности. Бащините способности да отстоява ситуация без да накърнява потребностите на другия (съпруга, дете, близък), детето възприема като модел за подражание.

Психологическото отсъствие на такава майка и такъв баща е класическа постановка за създаване на незрели форми на справяне с агресивния импулс.

В рамките на първата възрастова криза (около 3-тата година) се формират за пръв път поведенчески прояви на инстинкта за самосъхранение. В интервала от времето на първата възрастова криза до началото на втората (започваща с влизането в училище), детето стабилизира усвоеното агресивно поведение или го видоизменя, ако се появят нови благоприятни социални явления.

Всяка следваща възрастова криза, както и съпровождащите индивида жизнени събития, поставят на изпитание инстинкта за самосъхранение, а с това водят до затвърждаване или промяна на усвоените форми на агресия.

В своето био-психо-социално развитие, детето се стреми да удовлетвори биологичната си природа (инстинкти, импулси, емоции), а възрастните – да шлифоват физическите и психическите му прояви, съгласно изискванията на обществото (т.е. по пътя на разума; чрез въвеждане на социални норми и правила).

Тази своеобразна борба за надмощие „млад - възрастен“ всеки решава на ***принципа на „най-лекото съпротивление“***. Поради тази причина при едни индивиди превес имат емоциите, егоистичното, агресивно наложеното; при други – разумът и спазването на социалните норми. В какъв стил ще се възпитава агресивният импулс на детето, зависи от поведението на възрастния възпитател.

Първа възрастова криза - „Криза на ината“

Силни страни на детето в навечерието на първата възрастова криза (3 год.):

- координирани движения на тялото и крайниците;
- добра фина моторика на ръцете;
- засилено пасивно внимание;
- повишен интерес към предмети от околната действителност.

Като **слаби страни на детето** се очертават:

- липса на усет за време и пространство;
- импулсивност в поведението;
- потребността да следва собствени интереси е по-силна от тази, да изпълнява чужди нареждания.

Психологичната задача на първата възрастова криза е самостоятелно опознаване на околния свят - „АЗ САМ!“

Биологичното развитие на детето е достигнало до ниво, което му позволява то да иска само да удовлетворява психологическите си потребности. То става активно, импулсивно, целеустремено, без нужното осмисляне на собствените си реални възможности за справяне и адекватността на предприетото поведение. В такъв момент родителят задължително внася социалните норми и изискванията на средата, под формата на личен диктат върху поведението на детето. Възниква **външен конфликт „възрастен – дете**“, породен от сблъсъка между детската импулсивност и родителската зрялост.

Външен израз на конфликта:

/Схема 2/

Когато родителите не съумеят в удачната форма **да помогнат на детето** да постигне своето, **се достига до инат**, поради блокиране на детския порив и активност.

Инатът е вид регрес - връщане към стари, познати и позволени при други обстоятелства и в по-ранна детска възраст, форми на активност.

Кой възрастен не се е радвал на двигателната възбуда на малкото дете преди 3-тата му година, когато то рита с крачета, търкаля се, движи се стремглаво, събаряйки около себе си предмети. Дори плюенето на храна като гледка, макар и да ядосва майката, често носи радост на околните.

Сега, при неудовлетворените потребности на детето да получи **само** своето, то използва същите форми на двигателна възбуда. Те са израз на инстинкта му за психологическо самосъхранение: ***ритане, блъскане, хапане, рушене на стени и вещи, плюене, търкаляне по земята***, но в същото време стават и кълнове на **деструктивна агресия**.

Вариантите за изход от кризата на „ината“ са винаги израз на баланс или

дисбаланс между ***собствен егоизъм и съблюдаване на нормите/изискванията на възрастните***; затвърден у детето преобладаващ начин за справяне с агресивния импулс. Винаги, щом има неудовлетворение на собственото му желание, у детето се появява порив за действеност в една от следните форми:

- **умение да постига своето в рамките на чуждите изисквания** (хармонично поведение);
- **деструктивно поведение към лица** (потушеният агресивен импулс сред възрастни се трансформира в агресивно поведение спрямо други деца);
- **агресия върху предмети - собствени или чужди** (когато агресивният импулс не е позволен от възрастните, то той се транформира в скрита агресия);
- **автоагресия** (тя винаги е израз на напълно блокирани външни форми на детския агресивен импулс; понякога болестно проявена под формата на тикове и натрапливи действия).

/Схема 3/

Втора възрастова криза – „Кризата на първокласника“

„Ако не помогнеш на човек, който има трудности,
е все едно да му ги създадеш.“
Древна народна мъдрост

В рамките на първи клас, т.е. в условията на втората възрастова криза, детето попада в поредното предизвикателство на социалното си развитие – ***да се справя само с общуването между връстници***, без посредничеството на възрастните. На изпитание е поставен ***социалният му инстинкт за самосъхранение***.

Минало

Аз ⊤ *Възрастен*

Децата

Настояще

Възрастен

Аз ⊥ *Децата*

/Схема 4/

Детето иска да се хареса на всички; да стане търсено и желано другарче; да се зачитат неговите желания; повече да отстоява себе си, откогато да се съобразява с другите. В този момент авторитетът на възрастните по отношение на създаване на контакти, застава на второ място. Напред изпъква: ***„МОЕТО ЖЕЛАНИЕ! МОЯТА ПОТРЕБНОСТ ЗА КОНТАКТ С ВРЪСТНИЦИТЕ!“***.

Поривът за постигане на това минава през натрупания вече опит за използване на агресивния импулс.

До този момент главно родителите и фамилията възпитават детето. Педагогическият персонал в детските ясли и градини контролира агресивния импулс у децата, до степен – да се избегне нараняване или самонараняване. Има правила и забрани, но няма подкрепа в изграждане на ново поведение за взаимодействие с другите деца. Дори и тогава, когато детските учителки изискват от малките деца разбирателство и единна игра, пътят за постигане на това си остава дело на детето.

То отговаря на изискванията на авторитета на база – натрупан досега психологичен опит.

Появата на нови възпитатели в училище - учители, съученици, по-големи ученици – внася нови аспекти или затвърждава, вече усвоеното агресивно поведение.

В търсене на собствения път към връстниците, детето разработва (непреднамерено и в повечето случаи – на базата на „случайно успешно попадение“) и утвърждава за себе си, следните възможни варианти на взаимоотношение и взаимодействие с връстниците:

а) **„печеля внимание посредством“:**
- даване;
- агресивно вземане;
- неочаквано от другите, деструктивно поведение.

б) **„печеля сътрудничество“**:
- ставам лидер;
- приемам да съм редови член.

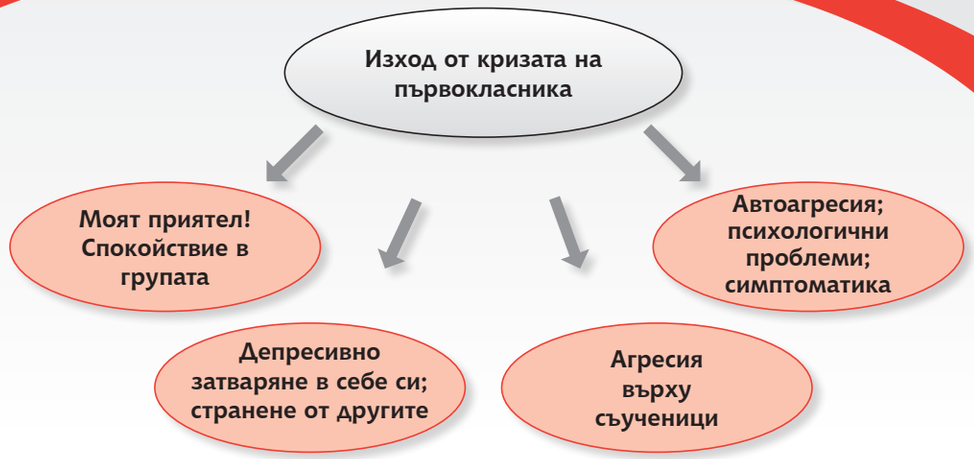
в) **„печеля подпомагане“:**
- държа се като по-малък, за да бъда обгрижван и подпомаган.

В хода на *кризата на първокласника*, всеки ученик има готовността да използва усвоения от миналото и носещ му психологическа печалба, начин.

В повечето случаи, ученикът в първи и във втори клас, постига това чрез движение на тялото и действия в пространството. Затова учители и родители често говорят за палавостта на децата.

Стигне ли се до невъзможност старото поведение да е удовлетворяващо, то детето има способността гъвкаво да пробва различни варианти. Без намесата на възрастния, „пробата“ е под формата на агресия.

Шансът на възпитателите е във възможността активно да съпровождат психологическата борба на детето, да обличат в думи агресивните му чувства и да подават модели за изработване на по-удачно агресивно поведение.



/Схема 5/

5 Агресията като реакция. Трансакционен анализ

„Капка по капка - камък разбива!“
Народна мъдрост

Трансакционният анализ (Eric Berne, 2008) е научна теория, която доказва, че независимо от реалната възраст на човек и усвоения модел на поведение (агресивно или не), той реагира спрямо останалите индивиди или група, на базата на усвоени до момента социални ***роли***: тази на детето, на родителя, на партньора.

Трансакцията е внасяне на роля в една конкретна ситуация и проиграване на характерните за ролята, поведенчески актове. Тенденцията е във взаимоотношения с останалите, човек да внася тази роля, която възприема като най-успешна за ситуацията.

В общуването, независимо от реалната възраст на участниците, се създават следните модели:

Модел	Активно лице	Отговарящо на чуждата реакция лице	Резултат
1.	Родител	Дете	*Зависимост*
2.	Дете	Родител	*Отговорност*
3.	Родител	Родител	*Партньорство*
4.	Дете	Дете	*Конфликт*

/Табл. 1/

Отнесено към децата в ранна училищна възраст – разбираемо е да могат безпроблемно да влизат в първите три модела, но поради психологическата задача на втората възрастова криза, те са в дефицит спрямо четвъртия модел.

Моделът: **Родител – Дете** → ***Зависимост***

В повечето случаи послушното, но и зависимото дете, е детето, възпитавано от силен и изискващ родител. То безропотно изпълнява заръките на възрастните и авторитетите. Стига се до неумение да „чуе“ собствените си желания и намерения и да намери удачна форма на отстояването им.

За възрастните този тип дете е желаното, безпроблемното дете. За себе си

обаче, детето има проблеми и те се появяват с влизане в училище. То не знае да отстоява себе си и това го прави лесна жертва на по-импулсивните и себеналагащи се деца.

Психологическото спасение на зависимото дете е в търсене на нови авторитети.

Когато послушното дете попадне на борбени, но не агресивни деца или възрастни (учители), то съумява до допълни дефицитарната си област и да направи (по модела на новите авторитети) себе си активно и умело отстояващо позициите си. В повечето случаи такова дете е отличен ученик, мирно седящо на чина, изпълняващо заръките на учителя и дружащо с деца, които са добрите лидери в дейности.

Ако случайността сблъска едно такова послушно/зависимо дете с агресивни „авторитети", то е принудено (съгласно народната поговорка: „Да се научат, като са сред вълци, да вият като такива"), да стане агресивно. Изгражда се двойственост; сериозен вътрешен конфликт. Последният понякога е решаван с „помощта" на психично функционално разстройство.

Моделът: Дете – Родител → *Отговорност*

Деца, възпитавани в този модел, стават възрастни преждевременно. Те се научават да бъдат отговорни към собствените дела и да са в помощ на другите деца.

За тях деструктивната агресията е непознат модел и непонятна форма за отстояване на собствено мнение или желание. Ако обаче са подложени на интензивен контакт с агресивни деца, които ги тормозят, е възможно в краен случай да реагират с деструктивна агресия спрямо тях. В последствие, уплашени от новото за тях поведение, тези деца стават затворени, отдръпват се от околните и се отдават само на лични занимания. Възможно е в някои случаи, поради чувство за вина, да станат автоагресивни или да развият болестна симптоматика.

Моделът: Родител – Родител → *Партньорство*

Моделът на партньорство изисква научаване на нормите за мирно съвместно съществуване.

Пътят за постигането му преминава през способността, човек да умее да изказва и отстоява собствените си потребности, като допуска другия до него на направи същото.

Втората крачка е в договарянето на начините, по които всеки ще постигне лично удовлетворение, без посегателство върху другия и чуждото. Това е дълъг път на изграждане на култура на общуване, в който децата трябва да бъдат съпровождани от успешни възпитатели. Това е пътят, по който детето се научава, че има право на своя агресивен импулс, стига да го проявява в по-удачна форма. Нужно е време (времето на първи и втори клас) и удачна форма на помощ от страна на възрастните, за да се постигне това.

Психологическата задача на втората възрастова криза е усвояването на партньорски, безконфликтни взаимоотношения между децата.

Моделът: Дете – Дете → *Конфликт*

Най-присъщото детско взаимоотношение преминава през борба за надмощие. Всяко от децата иска своето и се бори да го получи със „зъби и нокти". Такъв детски конфликт никога не достига до мирен завършек. Има победено дете, което плаче и такова, което го санкционират и то също плаче.

Интеракцията „дете-дете" задължително преминава в триадата „дете-дете-възрастен" или в още по-сложната конфигурация „дете-дете-възрастен-възрастен". Това води до създаване на лагери - „дете-възрастен" срещу други „дете-възрастен"; т.е. – възниква нов конфликт.

Рядко са родителите и случайните възрастни, които са склонни да оставят децата сами да открият успешния вариант на мирно решаване на конфликта. Обикновено има намеса, която се тълкува от едно от децата като закрила, а от другото – като заплаха. Подобно поведение на възрастния е мотивирано от собствените му етични норми за добро/респ. лошо детско поведение. Такъв род намеса обслужва психологическите потребности на възрастния и пренебрегва детските. За двете участващи в конфликта деца подобно поведение на възрастния носи психологическото послание „Бъди агресивен!" - агресивен като възрастния, който наказва едното дете или агресивен, за да покаже недоволството си, че са го санкционирали (второто дете).

Удачната намеса на възрастния в интеракцията „дете-дете" е вербализиране (изказване с думи) на потребността на всяко едно от децата и подсказване на по-добрия начин за постигане на желаното – пак при всяко едно от децата. Принципът на работа тук е да се търси взаимно-изгодния трети вариант за постигане на личните потребности на децата.

Агресивната реакция на детето в отделните модели

Най-присъщата роля на едно дете е да бъде дете. Когато детето е в активната роля и в интеракция с друго дете, то може да покаже агресивния си импулс в 4 различни модела /табл. 2/.

Изборът на модел за реагиране е резултат от една страна на усвоеното поведение, от друга – на преценката на детето за значимостта на ситуацията. Същите два фактора определят ответната роля, респ. реакция на другото дете.

Модели в контакта „дете - дете"

Активна роля Дете	Ответна роля Дете	Агресивен модел
Дете	Дете	*„БИЯ - Бия"*
Родител	Дете	*„БИЯ – Свивам се"*
Дете	Родител	*„БИЯ – Отстоявам позиция "*
Родител	Родител	*СЛОВЕСНА АГРЕСИЯ „Оценявам, внасям гледна точка, отстоявам позиция "*

/Табл. 2/

Динамичната смяна на факторите и детската преценка на събитието (т.е. преживяването на децата) правят реакциите им неочаквани и понякога непредсказуеми.

Адекватната намеса на възрастния е възможна само, когато се направи разшифроване на ролите на двете деца, както и когато се прецени кое от тях е било в активната, респ. кое - в ответната роля.

Възрастният знае как по различен начин се реагира спрямо агресора и жертвата; спрямо преднамерената агресивност и неоразмерената агресивна реакция. Това, което възрастният трябва да отчита е фактът, че той самият, независимо от възрастта си, също може да заема една от горе описаните роли, респ. модели на поведение.

Модели в контакта „възрастен - дете“

Активна роля Възрастен	Ответна роля Дете	Агресивен модел
Дете	Дете	*„БИЯ – Бия, блъскам, руша“*
Родител	Дете	*„БИЯ – Свивам се“*
Дете	Родител	*„ОТСТЪПВАМ – Отстоявам позиция (инатя се)“*
Родител	Родител	*СЛОВЕСНА АГРЕСИЯ*

/Табл. 3/

Първи модел: **Дете – Дете**

Когато родител, респ. учител, наказва детето с потупване, шамар, агресивно дърпане или натискане на място, то детската реакция е нарастване на отпора под формата на двигателна активност. Възрастният използва този модел поради незнание или неумение да ползва по-удачен. Той се прилага при незначителни от възпитателна гледна точка ситуации и удовлетворява единствено несъзнаваната потребност на възрастния да внесе за себе си бързо ред и спокойствие в ситуацията.

Детето бяга, скача, смее се високо – родителят иска спокойствие и го постига с крясък „Спри!“ и шамар.

В този модел детето се научава, че когато иска да постигне нещо за себе си не е проблем да бъде агресивно – видяло го е от възрастния. Това е учене „по модел“ – „каквото видя и преживявам, такова използвам и аз“.

Втори модел: **Родител – Дете**

По-агресивното поведение на възрастния (физическо малтретиране, наказване с отнемане на приятното занимание, налагане като негова възпитателна мярка) предизвиква детската реакция на „послушание“, всъщност - временно примирение. Деца, възпитавани в този модел, се научават на чувството „мъст“. Те не реагират в ситуацията на наказание, но поради натрупаното вътрешно недоволство, търсят начини за агресивно отмъщение. Понякога отмъщението е спрямо предмети, но може да се пренесе и върху други лица, нямащи отношение към провокатора на детското недоволство (братчето вкъщи или някой съученик).

Трети модел: **Дете – Родител**

Възрастен, който само показва недоволството си (вика, крещи, мърмори, блъска предмети), а не предприема активна позиция за справяне със ситуацията, е в ролята на дете. Това му поведение на отстъпление позволява на същинското дете да влезе в ролята на родител и настъпателно да отстоява себе си. Такова дете омаловажава подадения сигнал от възрастния и си прави, каквото то иска. Най-ярък пример в това отношение е интеракцията между баба и внуче. Колкото повече бабата иска само чрез показване на собствените си чувства да накара детето да направи желаното от нея, толкова повече детето си прави оглушки.

В резултат на такава интеракция децата се научават да пренебрегват съветите и напътствията на възрастните и като „кон с капаци“ упорито и несъобразявайки се с другите, агресивно да постигат своето.

Четвърти модел: **Родител – Родител**

Интеракцията в този модел може да е познатата словесна агресия, където всеки се опитва да защити себе си като „очерни“ другия.

Тя би могла да се превърне в най-адекватната форма на възпитание, ако словото се ползва за изказване на собствените негативни чувства и желания за промяна на ситуацията.

Дете, научено да борави със своя агресивен импулс по подобие на възрастните, т.е. – умее да облича с думи недоволството си и да формулира какво иска да постигне за себе си и какво желае да е поведението на ответната страна, влиза безконфликтно в света на възрастните. Това е възпитателната задача на родители и учители при децата от началните (най-вече първи и втори) класове.

АГРЕСИЯТА КАТО ПОВЕДЕНИЕ – ПРОДУКТ ОТ ПРЕМИНАВАНЕ ПРЕЗ ДВЕТЕ ВЪЗРАСТОВИ КРИЗИ

Изходът от първата възрастова криза е предпоставка за успешно или дефицитарно справяне с втората криза. Втората, сама по себе си, зарежда децата с нова доза агресивност, защото изисква създаване на умения за отстояване на собствена позиция. На практика това означава „разместване“ на социалните пластове, избутване, пренареждане в нова йерархия.

При учениците от първи и втори клас се забелязват често агресивни актове, които са по-скоро волево неконтролируеми и без логика в ситуацията. Психолозите говорят за емоционално – волева неустойчивост (лесно възприемана от възрастните като болестна хиперактивност) или за спонтанна готовност да се противодейства.

В повечето случаи детското поведение е ***ответна реакция на конкретен дразнител***. При липса на такъв - детето не е агресивно.

Една малка част от учениците в първи и втори клас са вече с трайни черти на агресивно поведение, защото в рамките на първата възрастова криза те са усвоили този модел за отстояване на собствени желания и намерения и не са били научени от възпитателите си да постигат своето по градивен начин.

Когато в хода на втората възрастова криза няма помощ за разграждане на агресивния модел и най-вече няма възпитател, който да покрие дефицита, детската агресивност се затвърждава и превръща в **характерова черта**. Така при учениците от трети-четвърти клас вече определено може да се говори за **агресивност като трайно поведение**. Тук възрастните добре ще разшифроват картината на лъжеца, изнудвача, провокатора, насилника и могат много по-определено да мислят, че желанието за агресия не е непременно провокирано отвън, а по-скоро израз на скрити в детето, мотивирани от неговите разбирания, агресивни импулси.

6 СПЕЦИФИКА НА АГРЕСИЯТА В ТРЕТИ И ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Не забравяй! „Който посее вятър, ще пожъне буря!“

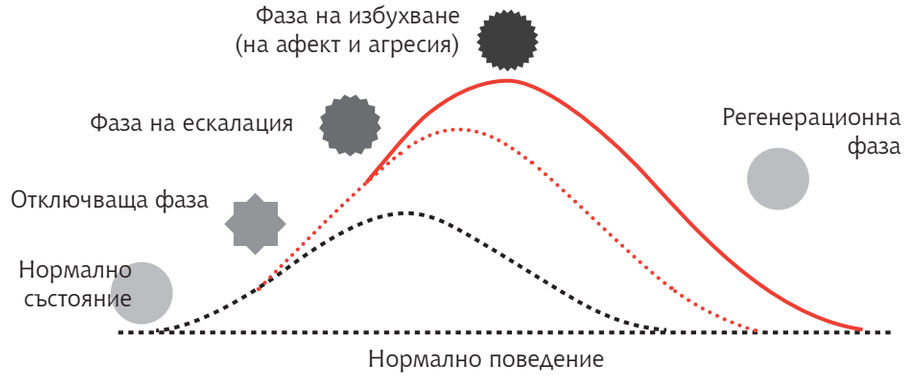
В повечето случаи учениците на тази възраст не са перманентно агресивни. Те стават агресивни поводно. Това е процес (показан по-долу), с четири фази на нарастване на негативната емоция и превръщането ѝ в поведение.

В тази възраст се различават следните форми на детска агресия:

Грубост/нападане (словесно или физически), е *поводно* недоброжелателно поведение, с цел да се навреди на другия, в някои случаи - на самия себе си. Поводът може да идва отвън (агресивно поведение на друг ученик; провокиран агресивен акт) или да се породи в детската душа (ученикът има неудоволствени изживявания, които го карат да става агресивен; защото е неудовлетворен, сърдит, раздразнен, обиден, засегнат, онеправдан и пр.).

Такова поведение се превръща в истинска **агресия**, когато детето *преднамерено* прави или не прави нещо, с цел да накърни или ощети друго дете (*Sauter, D. и др.,* 2006.).

Как възниква един агресивен акт?



/Графика 1/

В тази възраст децата не стават ненадейно агресивни. Те се „нахъсват“ към агресия.

Началото е в когнитивната обработка на външния дразнител или собственото преживяване на детето за нежелан дразнител. Това го кара да „търси“ почти светкавично съзнателен или несъзнаван мотив за кумулиране на агресивността (фаза 2 – отключваща фаза).

Във фазата на ескалация (фаза 3) детето вече е излязло от своето психическо равновесие (фаза 1). То е напрегнато, възбудено и започва да губи контрол. Времето на преминаване от фаза 1 към фаза 3 е изключително късо, защото на тази

възраст децата не са в състояние да осъществяват т.нар. „борба на мотиви и противомотиви“. Зрелият човек умее да прави това и по този начин съумява да поставя агресивните си импулси в по-добра форма на изява. Децата реагират по пътя на силната емоция и най-малкото съпротивление за изразяване на агресивния импулс. Поради тази причина учителите често не са в състояние да открият предполагаемия мотив за детската агресивност. Резултатът е, че се третира неправомерно и този, който е първоначално агресивен и другия, който включва агресията като себезащита.

Същинският агресивен акт (фаза 4 – фаза на избухване), учителят с право възприема като морално неправилно поведение, достойно за санкциониране.

В съзнанието на агресивното дете обаче, това му поведение е единствено правилното. От психологическа гледна точка детето има право на мисли така поради следните причини:

а) това е неговия натрупан психологичен опит от отношението на възрастните в къщи към него;
б) това са изградените и стабилизирани поведенчески актове след излизане от двете възрастови кризи, т.е. вече трайно поведение;
в) никой до този момент не му е посочил друга възможност да отстои себе си, освен чрез тази форма на агресия.

Детето се намира, съгласно теорията на J. Bowlby (1988), в депривация (липса на друг поведенчески модел).

Връщането към нормалното състояние преминава през т. нар. „регенерационна фаза“ (фаза 5). Ако учителят е успял да се намеси с подсказване на по-добрия начин за отстояване на собствените желания и намерения за справяне с неудоволствените изживявания, детето бързо достига до нормалното си състояние. Причина за това е, че чрез намесата на учителя то е получило за себе си психологически печеливш вариант за бъдещо поведение. Ако обаче учителят е внесъл само моралната оценка на поведението му или го е санкционирал по подобаващ, но несъпроводен с идея за по-добро поведение начин, ученикът дълго време не може да се успокои, т.е. не може да възстанови нормалното си състояние и да се включи в нужните занимания.

Насилие

Трайното агресивно поведение на едно дете към определено друго, се нарича насилие. Тук става въпрос за съзнателно или несъзнавано решаване на собствени психологически проблеми на първото дете „на гърба“ на второто. Избраната „жертва“ е удобна на първото дете като терен за осъществяване на компенсаторно изхвърляне на агресивните чувства, натрупани на друго място, в контакт с други лица и по друг повод (много често идващи от семейството).

Насилието е относително трайно поведение на агресора спрямо жертвата (*Sauter, D. и др.* 2006.). Поради тази причина се говори за т.нар. **„мобинг“ = терор, тормоз**.

Той включва психическо малтретиране (**принуждаване, изнудване и притискане, заплахи за сигурността**), емоционална злоупотреба (**оскърбяване, унижаване, обвиняване, подиграване**), но също така и разпространение на слухове, клюкарстване и злословене, контрол и манипулация на информацията, коментари със сексуален подтекст. Вследствие на този тормоз, жертвата сама или под натиска на агресора се свива в ъгъла, изолира се, мълчи.

Като форма на насилие се възприема също повреждането, нарушаването целостта на чужди вещи и предмети, драскането, дори то да е под формата на графити.

Има ли разлика в агресивността на момичетата и момчетата?

Безспорно – да. Тя обаче не е в агресивното чувство и в агресивните намерения, а във формата на проявяване на агресивността.

Агресията е енергиен потенциал, който служи за основа в изграждане на проявленията на емоциите и чувствата. Формирането им се осъществява в процеса на социализиране.

Социализирането е дългосрочен процес, в който индивидът изработва своите поведенчески модели, социални ценности и критерии, способности и мотиви, за да може да отговори на очакванията на обществото за успешна роля.

Самият процес на социализация е винаги полово специфичен, поради факта, че обществото очаква отделните полове да поемат специфични роли. Проявлението на агресивните импулси под формата на гняв, яд, омраза, сърдитост, изглеждат различни при момчетата и момичетата. Въпреки по-емоционалната си природа, момичетата дават по-слаб външен израз на чувствата и емоциите си. Те по-бързо усвояват поведението на зрелия възрастен - да говорят за емоциите и чувствата си, а не да ги демонстрират поведенчески. Разбира се, това зависи от нивото на възпитание. Добре възпитаните момчета могат да правят същото.

В по-голяма степен очакванията са момчетата да дават по-бърз и спонтанен външен израз на агресивните си импулси, докато момичетата повече да таят в себе си и да реагират индиректно, често под формата на автоагресия.

Обществото е склонно да показва повече търпимост към момчешката агресивност и по-жестоко да наказва агресивните момичета (известни като мъжкарани).

Самонараняването като агресия

Децата, които се самонараняват (по-често момичета), са възпитани да не показват чувствата си до степен, че някои от тях дори не са в състояние да ги разпознават у себе си. Външно те се проявяват като срамежливи, несигурни, напрегнати и блокирани. Вътрешно се възприемат като страхливи, несигурни, непълноценни и ненужни за околните. Това психическо състояние е доста болезнено за тях самите. Създава им тревожност и напрежение, което те „освобождават“ по пътя на автоагресивните актове. Познати в училище варианти са: дъвкане на нокти или химикалки; стискане на юмруци до обилно изпотяване на дланите или нараняване с ноктите, забити в кожата на дланта; прехапване на устните до кръв; щипане по открити части на тялото до посиняване и др. Този процес протича за децата подсъзнателно. Те не са в състояние да го контролират. Възрастните не бива да ги порицават открито пред другите и да не се стремят да блокират или забранят процеса. Той им е необходим. Поради тази причина учителят може само да намали честотата и продължителността на проявата чрез поведенчески акт – безмълвно отстраняване на ръката на детето или блокиране на детската двигателна активност с ръка (понякога само с жест).

7 Жертвата на агресивен акт

Учителите знаят, че определени деца, макар да изглеждат тихи, скромни, не особено контактни, в един момент стават агресивни. Понякога тяхната агресия е с по-големи и нежелани последствия, отколкото на дете, което е възприемано като агресивно.

Къде са корените на такава агресивност?

В повечето случаи това са деца, ненаучени да боравят с агресивните си импулси. В хода на тяхното възпитание те са тласкани към разумно поведение до степен, че децата не умеят да разпознават своите емоционални състояния. При добър интелект такива деца са насочени към постигане на постижения в дейностите. При по-нисък интелект в рамките на нормата, те са контролирани, водени „за ръка", улеснявани и затова създадени като неспособни да отстояват себе си и позициите си.

Теорията за хиперпротективната майка насочва вниманието към факта, че деца, отглеждани от властен и закрилящ родител, са емоционално подтиснати, с поведение на зависимост и дефицит в способностите за контакт.

Всички тези деца се възприемат от възрастните като добри и послушни.

В хода на социализиране в детски колектив те се открояват от болшинството деца. Другите са спонтанни, емоционално автентични в реакциите си спрямо ситуации и взаимоотношения, борбени, отстояващи свои желания и умеещи да действат за удовлетворяването им.

Както грубо агресивните деца, така и тези –„послушните" - се възприемат от болшинството като различни и в този смисъл – нежелани. Спрямо такива деца останалите се държат негативно, пренебрежително, с готовност да ги санкционират заради различието им. Така те лесно стават жертва на чуждата агресия.

В един от вариантите такива деца са унижавани, тормозени, малтретирани, насилвани, бити. Те мълчаливо понасят чуждата агресия. Понякога възрастните не подозират за наличието й.

Промяната в поведението на детето – затваряне в себе си, нежелание да ходи на училище, понижена успеваемост, понякога с психо-вегетативна симптоматика – е сигнал за вероятно наличие на чужда агресия върху тях. Колкото е по-добър интелекта на такова дете, толкова по-силно е чувството му на вина за случилото се.

Децата с относително по-нисък интелект в норма, зависимите от възрастните, както и по-мълчаливите деца, стават лесно жертва на чуждата агресия. Тогава те се опитват да „решават" ситуацията с помощта на възрастните, а когато такива около тях няма, самите те стават агресивни.

Какво е насилие, определя жертвата.

Това е важно правило, тъй като един и същ акт от едно дете може да се приеме за насилие, а от друго дори като вид игра или трайно изградени взаимоотношения между две деца.

Учителят безспорно има свои собствени морални критерии, според които може да определи даденото агресивно поведение като неприето, грубо и неморално. Как той ще интервенира в конкретната ситуация, зависи именно от мнението на детето, определено от учителя като „жертва". Ако то се възприема като жертва, реакцията на учителя е изцяло психологически изградена; ако не се възприема като такава, то учителят има право да внася морална оценка и следва да действа като възпитател.

В практиката

Две деца се гонят в междучасието. Едното настига другото, дърпа го, събаря го на земята. Второто дете пищи в желанието си да се откопчи от първото. При въпрос на учителката, какво правят, двете деца отговарят „играем си".

В подобна ситуация имаме морален казус. Намесата на учителя изисква внасяне на училищните норми.

По-различна би била реакцията на учителя, ако едно от децата се оплаче. Например: първото, че е съборило съученика си, защото той му е взел лична вещ или второто – защото съученикът му го гони и събаря на земята. Тогава имаме у едно от децата преживяване на жертва.

Закрилянето на дете в ролята на жертва преминава през:

✓ **Различаване на същинско преживяване от т. нар. „социално желано поведение".**

Учителят преценява дали оплакващото се дете е наистина жертва или това е заучен модел на оневиняване, като се прехвърля вината върху другото дете. Помощта на наблюдателите е особено ценна в отграничаване на двата модела.

✓ **Внасяне на разбиране за ситуацията и създаване на модел за желан контакт.**

Учител:
„Ако искаш да не те гонят – спри се до твой съученик, който може да ти е подкрепа. Бягаш ли, това означава, че приемаш да те гонят."

„Твоят съученик може би е взел твоята вещ, защото иска да те придизвика да правите нещо заедно. Опитай се да разбереш какво иска. Не се втурвай да бягаш. Може би някой би ти помогнал по-късно да си прибереш твоето нещо."

✓ **Съпътстване по време на изграждане на новото поведение и морална подкрепа.**

Учител:
„Хайде да те видя. Аз съм наблизо, ще гледам какво правите... Браво! Така се прави. Ти успя."

Понякога едно дете става жертва на агресията на друго, защото попада неочаквано в „агресивния прочит“ на ситуацията от агресивно настроеното дете.

То не е психологически подготвено за „агресивния удар“ и затова често физически е ощетено – посинено, с рани от удара или падането; с разкъсана дреха или повредени вещи. Следва бурна емоционална реакция. При децата от първи и втори клас тя е съпроводена най-често от плач и търсене на помощ при учителя. В трети и четвърти клас емоциите предизвикват саморазправа, ако жертвата не е със сериозни наранявания или налагат бързата намеса на околните при физически увреждания.

В ПРАКТИКАТА

Учителката призовава ***първокласниците*** да се строят и приберат в класната стая. А. бързо застава пръв в редицата. Идва Г. и подава на А. забравената до оградата, кутия със закуската. А. се нахвърля с юмруци и събаря Г. на земята, недоволен от всъщност оказаната помощ.

Ако учителят е в състояние да се намеси бързо и фактически да разтърве двете деца, преди едното да се окаже на земята, това би било най-добрият вариант. Вклиняването на учителя е поведение на арбитър. Телесната близост с двамата е необходима, както за агресивното дете, така и за потърпевшето. Двете деца имат потребността да почувстват добронамерeността на учителя, а след това да чуят неговия коментар за случилото се.

Учител (към А.): „Не допусках, че така ще постъпиш. Май не си разбрал, че Г. всъщност ти е добър другар, защото се е погрижил да не загубиш кутията си. Ако пък си мислил, че Г. иска да те измести от първото място – това случвало ли се е до сега?“

Учител (към Г.): „Искал си да направиш нещо добро, пък си лошо разбран. Може би е било нужно най-напред да викнеш на А. „забравил си кутията си“, пък тогава да му я подадеш. Не всеки разбира чуждото поведение еднозначно. Добре е да мисли човек, как да се предпазва.“

Съвсем различно би било поведението на учителя, ако не е свидетел на ситуацията и трябва да се намеси пост фактум. Налага се най-напред да се констатират нараняванията на жертвата. Тежките физически наранявания изискват оперативност за справяне. По–леките последствия (охлузване, болки без външни рани, измърсени дрехи) е редно да се отстранят от потърпевшия. В някои случаи по преценка от учителя и от извършителя.

Добрият мотив за подобно учителско поведение е, че децата в тази възраст трябва да търсят път един към друг сами, без намесата на възрастния. Те са в същността на втората възрастова криза и разработват собствените си възможности за намиране на личното място сред връстници.

Изглаждането на недоразуменията е втората част от учителската намеса. Агресивното дете би следвало да разбере мотивите за поведението на другото, преди да бъде поставено пред въпроса:

Учител: „Ако не си разбрал това и всъщност си се чувствал заплашен в собствените си намерения, можеше ли по друг начин да защитиш себе си? Агресия никой не обича, а аз не позволявам такова нещо да се случва между моите ученици. Хайде, кажи как би постъпил?“

Нужна е пауза. Учителят не бива да позволява агресивното дете да се опитва да се оправдава или извинява. При негов опит да направи това, се повтаря вече зададения въпрос. При липса на смислен отговор от страна на детето, може да му се даде време за размисъл до момент, конкретно определен от учителя (напр. до другото междучасие, другия ден ...).

Би могло да се постъпи и по друг начин – да се питат останалите деца, наблюдавали случката, те как биха постъпили на мястото на А. Последна възможност е учителят сам да внесе своя вариант:

„Би могъл да питаш Г. защо твоята кутия е в него или какво иска от теб. Би могъл да му кажеш, че не ти е приятно държането му.“

Добре е учителят да подчертае, че самият А. сигурно вече се сеща за собствен добър, неагресивен вариант.

Съвсем различна би била интерпретацията на един агресивен акт между ученици от **трети или четвърти** клас.

Там агресивното поведение в повечето случаи е колкото несъзнавано подплатено, толкова съзнателно мотивирано; израз на характерова черта, усвоен навик или споделено разбиране на по-възрастен (ученик, познат, родител).

Ситуацията не се разглежда като недоразумение, а като съзнателен начин за удовлетворяване на конкретна потребност. Ако тя е удовлетворена по агресивен път и за сметка на друг ученик, трябва да се допусне, че агресивният не умее (макар и да знае теоретично) как по друг начин да удовлетворява дадената потребност. И двете деца – агресор и жертва, имат дефицити в уменията да удовлетворяват собствени желания, намерения, както и да изразяват негативните си емоции и да отстояват позициите си. И двете се нуждаят от оперативна помощ, т.е. от конкретен съвет как по по-добър начин да разрешат конкретната ситуация.

8 Агресията на учителя

Правото „да бъда агресивен“ е право не само на детето, но и на родителя и на учителя. За разлика от детската агресивност, която е главно поведенческа, то възрастният знае, че ***успешната форма е словесната агресия***.

Учителят има право вербално да недоволничи, да споделя агресивните си чувства - яд, гняв, нетърпимост към ситуацията, както и да поставя изисквания и граници на поведение.

Учител: „Това, което става е нетърпимо. Стига шумене,часът започна! Мога ли да ви науча на нещо, като не се чуваме!? Такова поведение не допускам в час! Не го дърпай! Ако искаш нещо от него - в междучасието. Сега имаш право да вдигнеш ръка и да кажеш на мен за какво си недоволен. Разочарована съм от вас. Умни ученици сте, а се държите като деца от детската градина. Така не се прави! Очаквам тихо и бързо да се строите по двама.“ ...

Успешното боравене със собствените агресивни чувства, учителят прави под формата на „Аз – послание“:

Учител: „Едва се сдържам...Иде ми да изкрещя... Така ме хваща яд...“

Учителската ***градивна*** *агресия е под формата на* ***отстояване на позиция; рефлектиране на емоция; поведение „стимул-реакция"; изработване на трайна промяна.***

Справянето с една конфликтна ситуация оперативно изисква умение на учителя да слезе до „равнището на детето“. То знае силата на движенията на тялото (рита, блъска, събаря, чупи, къса) и умее да борави в своя полза със създаване на близост или дистанция в пространството (нахвърля се върху другия или бяга далеч от него).

Учителят следва да отреагира на агресивното поведение на детето не с думи, а с *дела*. Задължително само с *дела*!

Техниките, с които учителят може да си помогне, са следните:

1) ***„До тук!“*** – при спречквания между две деца. Така, както на боксовия ринг реферът спира играта, така учителят, без коментар, следва да спре нежелания телесен контакт между децата като се вклини между тях;
2) Техниката ***„хващане на пеперудата“*** представлява яко обгръщане на агресивното дете, отново без словесен коментар;
3) ***Погалване*** *по главата, ръката, гърба като израз на топъл емоционален контакт с агресора* (както човек се обръща към зло куче, ако иска да го омилостиви);
4) ***„Така се прави!“*** – проиграване на практика на по-добрия вариант за удовлетворяване на детското желание.

Подобно учителско поведение помага, защото в тази възраст детето се *учи „по модел“*, т.е подражателно. Детето има готовността да следва модели, които го подпомагат, които му създават усещането, че е прието и зачетено в неговите намерения и желания.

9 Принципи и модели при справяне с детската деструктивна агресия

„Който се отнася към хората според това, което са – ги прави по-лоши; който се отнася към тях според това, което могат да бъдат – ги прави по-добри.“
Гьоте

Принципи

Докато не се преработи един проблем, атакуван по определен начин – не се преминава към друг и други начини.

Това е един основен принцип на възпитание и корекция на детска проблематика.

На подобен принцип е изградена цялата лекарска терапевтична практика – докато не се изчерпи влиянието на един медикамент, не се сменя; както и докато не изчезне един симптом, не се атакува следващия. Така работят детските психолози, психотерапевти и всички подпомагащи социални служби.

Между впрочем тази постановка видимо е доста универсална. Никой не си представя, че може да се строи следващ етаж на сграда, ако не е засъхнала успешно плочата над предходния.

Примери за универсалността на този принцип се откриват навсякъде. Те просто документират един факт:

Там, където се очаква развитие, е нужно време и последователност. И още нещо: *„Всяка малка стъпка е съществена. Не се ли направи малкото, до голямо не се стига.“*

Учителската помощ за самопомощ на ученика е „учене по модел“

Всяка една ситуация на агресивен акт между ученици поставя на изпитание моралните ценности на учителя. В динамиката на взаимоотношенията, често пъти той реагира оценъчно – открива и назовава лошата постъпка; закриля жертвата. Подобно учителско поведение има възпитателен характер. Така се внасят социални и морални норми и се затвърждават като изисквания към ученическите взаимоотношения.

Корективната работа за намаляване, респ. предотвратяване на агресията в училище, изисква още нещо.

Нужно е психологическото разбиране, че не само потърпевшият, но и извършителят на един агресивен акт, е жертва на неправилен възпитателен модел.

Потърпевшият не са го научили успешно да отстоява позиции, да защитава себе си; на извършителя не са му били предложени конкретни начини да постига същото без агресия.

Децата в начална училищна възраст се учат „по модел". Учителят е модел за подражание. Той е този, който не само дава моралната оценка, но и назовава конкретния модел, по който дадената ситуация може да се реши безконфликтно и неагресивно. За целта е нужно учителят да умее да разбира психологическите подбуди на извършителя и да дава конкретна словесна помощ за самопомощ в ситуацията.

„Един проблем е една задача за решаване"

Справянето с ученическата агресия е задача, която следва да реши учителят. Доброто познаване на собствените ресурси за справяне с агресията, позволява на учителя да си зададе и отговори на следните въпроси:

1. Пред какъв конфликт стоя?

Съществуват 3 основни типа конфликти:

а) чист – „печеля – губиш" – конфликт;

б) смесено-мотивиран конфликт – и двамата могат да спечелят, могат да загубят, както и единият да спечели, а другият да загуби;

в) чист кооперативен конфликт – договаряне за обща печалба или еднаква загуба.

В началното училище третият вид конфликт не се среща. Децата тепърва усвояват силата на словото, за да се договарят. По-често срещаният модел е „печеля – губиш".

2. Мога ли, въпреки че съм ядосан/а, да мисля върху причините и следствията от агресията, както и за вероятните добри алтернативи на реагиране?

Изработването на това умение изисква учителят да познава собствения си стил на конфликтно реагиране:

а) Предпочитам да избегна конфликт или се впущам активно (в своя полза, в полза на другия, за общото благо) да го решавам?

б) Реагирам свръхемоционално или хладнокръвно, рационално?

в) Поведението ми е строго, консервативно или демократично?

г) Умея да ескалирам или минимализирам конфликта?

д) Търся вината (у мен, у другия) или търся взаимно изгодното решение за справяне със ситуацията?

3. Готов/а ли съм да застана с открито лице в конфликта?

Поведението, като че ли не съществува конфликт, не помага. Малките деца добре усещат емоционалното отношение на възрастния към детското поведение, но не могат да си отговорят на въпроса: „Защо възрастният е недоволен?" Още по-малко могат да си дадат добрите варианти за излизане от нежеланата ситуация.

4. Готов ли съм да се отнеса с уважение към детската потребност по начин, по който се отнасям към собствената?

Всеки поведенчески акт е емоционален външен израз на една потребност – потребност от внимание, зачитане; от показване на лична несигурност или недоумение; от отстояване на собственото; от доказване на желаното и пр.

Когато детето има преживяване на сериозни пречки в удовлетворяване на собствената (често пъти неосъзната от него) потребност, то се ползва от онзи агресивен модел, който е възприело като печеливш.

Санкционирането от страна на възрастния на агресивния модел на детето, не води до удовлетворяване на неговата потребност. Поради тази причина то се опитва отново и отново да работи за постигане на своето – с този или друг агресивен модел.

Готовността на учителя да се постави на мястото на детето със съответната му потребност и да се запита какво ли би направил той самия, за да я удовлетвори, ще му помогне да намери адекватния начин, който да предложи на детето.

5. Отчетох ли етническите различия в поведението на детето?

Българи, турци, роми или арменци имат различен житейски опит за разбиране и реагиране в дадена ситуация, в този смисъл умеят по различен начин да показват агресивните си чувства. Това е етнически обусловено поведение, което изисква различен модел за справяне.

6. Различих ли интерес от позиция?

Детски интерес е да му се обърне внимание, да намери с кого да общува, защото се чувства самотно.

Позиция е начинът, по който детето удовлетворява потребността си – като се съгласява да прави желаното от очаквания събеседник; като подарява ценни за него и желани от другия предмети, като го хвали, но и като го спъва, тормози или дори – бие.

Успешният учител разпознава интереса на ученика и подсказва по-удачна позиция за удовлетворяването му.

7. Мога ли да "облека" в думи детския интерес и да назова моя и на класа по такъв начин, че да се стигне до взаимно изгоден вариант за излизане от ситуацията?

Често ученикът сам не знае какво точно цели с поведението си. Когато става въпрос за агресивен акт, неговата цел и тази на класа, респ. на учителя, са диаметрално противоположни.

Умение на учителя е да намери допирните точки между видимо различните цели; да ги назове с думи; да предложи и устои във времето, вариант за справяне със ситуацията.

Дори, когато е налице т.нар. конфликт на интереси вътре в класа, учителят е този, който следва да посочи вариант за успешно удовлетворяване на различните интереси. Усилието да се открие взаимно изгодния вариант (за ученика, класа като цяло и учителя), преминава през способността да учителя да създава емпатия.

В ПРАКТИКАТА

В час Х. замерва А. с книжни топчета. А. реагира двигателно в знак на недоволство, класът се разшумява.

Учител (поведение на емпатия): към Х.: „Май бързаш да покажеш на А., че си недоволен от него, като го караш той да е недоволен от твоето поведение. Ще трябва да почакаш да свърши часа. Другите ученици нямат желание да се месят във вашите взаимоотношения. Очаквам да престанеш, за да работим по същество. Ако мога да ви бъда полезна в междучасието, обади се. Сега, край на подобни действия!“

8. Мога ли негласния, но създаващ напрежение конфликт, да „оглася“ с нагласата да бъде съвместно решен?

В ПРАКТИКАТА

„Разшумяхте се. Нещо ви пречи да внимавате в урока. Труден ли е? Може би аз говоря бързо? Кажете с какво да ви помогна, та да е тихо и спокойно за всички?“

9. Умея ли да слушам ученика по начин, че да разбера гледната му точка, без да се вслушвам в собствената? Зная ли да правя проверка на разбраното, като огласям значимата за мен детска реплика?

В ПРАКТИКАТА

Ученик: „Госпожо, И. ми дърпа чантата. Иска да ми вземе GSM-а. Кажете му, госпожо!“

Учител: „И. ти дърпа чантата...? За GSM-а ти ? Искаш помощ от мен? Ти си вече втора година в този клас. Помисли кой друг би ти бил помощник в справяне със ситуацията. Дали и сам не можеш да се разбереш с И. Разбери най-напред за какво му е нужен на И. твоя GSM? Може пък да няма проблем да му го покажеш или да му позволиш да го ползва за малко.“

10. Умея ли така да изказвам собствената гледна точка с езика на детето, та да съм добре разбран/а?

11. Различавам ли причините за възникналите естествени недоразумения между мен, като възрастен и детето?

Детето повтаря моите думи, но влага друго съдържание. Детето се опитва да отговори на моите изисквания по стереотипен, но неподходящ за случая начин. Детето не разбира моите изисквания – мисли как да се защити, а не как да коригира ситуацията. Зная ли как да направя едно недоразумение тема на разговор?

В ПРАКТИКАТА

Учител: „Като ти казвам, така не се прави, не те критикувам. Съобщавам ти, че има и други начини за реагиране и че ти би могъл да избереш по-подходящ. Не съм зле настроена към теб, а добронамерено - искам да си по-успешния.“

12. В състояние ли съм, да дам време на себе си и на ученика, за да отшумят силните емоции, преди да се пристъпи към решаване на конфликта?

Добрата пауза – замълчаване, застиване на място без коментар, позволява личните емоции да бъдат поставени под контрола на разума. Това е помощ и за отсрещната страна да постигне същото.

Обратно, прибързаното реагиране – с думи или дела, покачва нивото на личните емоции. Колкото то е по-високо, толкова е по-трудно човек да включи разума си за помощ.

„Дай си време!“ е една разумна постановка за справяне с агресията. Тя трябва да достигне до съзнанието на ученика, за да се научи да контролира агресивния импулс.

13. Мога ли да различа моята морална позиция („Това не одобрявам!") от моя психологичен подход за справяне с агресията?

Както сочи авторът на програмата за креативно решаване на проблеми (*Roderick*, 1998) – „учителят остава морален човек, когато е загрижен и справедлив за благото на обществото, но и когато зачита правото на детето за лична справедливост“. На практика – това формира очаквания, учителят да избягва критики и нападки към агресивното дете, а да му подава ръка за справяне с потребностите му, които го карат да бъде агресивно.

14. Умея ли да отстранявам агресивното, като запазвам детското достойнство?

Твърде авторитарният стил или хладното, безлично отношение стимулират детската агресивност.

Всяко дете има нужда от усещането, че е закриляно и подпомагано; че е уважено в собствените му, макар и ограничени, способности.

Допуснатите от детето грешки не се назовават.

Не се оценява детско поведение, а несполуката в справяне със ситуацията.

На детето е нужна ръка за помощ; конкретен съвет за справяне.

15. Готов/а ли съм да формулирам проблема и да дам право на детето да търси решението за справяне?

В ПРАКТИКАТА

Учител: „Бързаш да си купиш закуска и прежеждаш другите деца. Така не се прави! Щом бързаш, очаквам, че ще намериш по-добрия начин – та хем да удовлетвориш себе си, хем да не пречиш на другия. Ти си умно момче, очаквам от теб разумни постъпки. Ще се радвам да ми съобщиш как си решил безконфликтно тази ситуация.“

16. Умея ли да противодействам на детската агресия с контрол върху поведението, а не с наказания?

Ако детето е ударило друго, думите не помагат. Показване на собственото недоволство или отправяне на упреци към детето са контрапродуктивни. Нужна е физическа раздяла на децата – спиране на агресивния акт с ръце, обгръщане на детето, притискане към себе си. Ако се налага да се каже нещо, то нека думите са: „Държа те, за да те предпазя, да не допуснеш нараняване на другия". Ако възрастният е последователен в това си поведение съществува шанс с времето агресивното дете да се научи на самоконтрол.

17. Мога ли да формулирам и да отстоявам ясни за децата правила?

Това умение притежава всеки добър учител и възпитател. Внасяне на изисквания за ред, дисциплина, точност във времето и отстояването им в разумна последователност, гради същите качества у децата.

За да се спазват дадени правила, е необходимо те да бъдат разбрани от децата. Ако те не знаят какво се цели с подреждането в редица, с точното започване на часа, с вдигането на ръка и пр., едва ли ще имат готовност да спазват тези правила. Умение на учителя и възпитателя е да внесе добрата целесъобразност на едно правило за самото дете, а не за другите деца или за възрастните.

В ПРАКТИКАТА

Един първокласник влиза със закъснение в поредния час. Вероятно по детски е имало нещо по-интересно за него в коридора, отколкото урока в час. Влизането му разстройва учебната дейност, защото привлича пасивното внимание на целия клас.

Учител: „Ние вече започнахме. Ти пропусна да чуеш как добре С. чете новия урок...(конкретен пример за пропуснатото...). Моля те, следващия път да си точен, както всички останали, защото пропуснатото не се връща."

Детето трябва да усети личната загуба, за да е мотивирано да спазва изискванията. В противен случай, ако само е запознато с негативното отражение на собственото поведение върху останалите, то включва психичната съпротива и психологичната защита. На практика – то запазва личната мотивация да постъпва отново по същия деструктивен начин.

18. Умея ли да обличам в думи собствените агресивни чувства, вместо да ги показвам?

Подобно поведение притежава всеки уравновесен възрастен.

В практическото му прилагане следва да се обучат всички деца. Ако това не се е случило вкъщи, се превръща в основна възпитателна задача на учителите на първокласници и второкласници.

Децата трябва да се научат да си задават и отговарят на т.нар. сондиращи въпроси: „Кой?", „Какво?", „Как?", „Къде?", вместо на критикуващия въпрос: „Защо така?". Така децата се учат на креативно мислене, а не на нежелана оценка на чуждото поведение. „Да видя, да осмисля, да променя" е удачният подход за намиране на правилните решения в една ситуация.

Промяната е стрес

Стрес е преживяването на човек при сблъсък с новото, различното, което се възприема като изискващо усилие за промяна.

Възпитанието на едно дете преминава в ситуации на стрес за детето. Корекционната работа за справяне с детската агресия (дори ако тя е под формата на безобидно непослушание), за детето е също стрес.

Авторът на теорията за стреса – *Х. Селие* (1953), описва в т. нар. от него ***„общ адаптационен синдром"*** трите стадия на физиологичната реакция на организма в процеса на преживяване на стреса до изработване на адаптивното поведение:

а) ***„алармен стадий"*** – бурни вегетативни реакции - сигнал, че се налага усилие за промяна;

б) ***„стадий на съпротива"*** – емоционален отпор на новото; борба на мотиви и противомотиви;

в) ***„стадий на изтощение"*** – успокоение и отпадналост, независимо от изхода в стресогенната ситуация.

При добра положителна адаптация към новото, идва удовлетворение от постигнатото; при лоша – униние, безинициативност или пренебрегване на случилото се. В краен вариант на несправяне със стресогенната ситуация се развива болестна картина (дистрес).

При децата от началното училище стрес е, както самият учебен процес, така и социализирането между връстници.

В психологичен план трите стадия на „общия адаптационен синдром" придобиват следното съдържание:

а) В началото, в смисъла на *предупреждение* за новото, се появява обща двигателна тревожност у детето. То започва да се върти, да губи активното внимание; да прави ненужни движения с ръце и/или с крака. Ако беше възрастен човек, детето би осъзнало, че го занимава въпросът: „Какво е това? Какво да правя?"

б) Детето навлиза във втория стадий на съпротивата в повечето случаи еднопосочно, за разлика от възрастните, при които съществува борбата на мотиви и противомотиви.

Детската реакция е „Не искам!"; т.е. - отхвърляне на новото, ограничаване до минимум възможностите за промяна.

В този стадий реално се създават условия за деструктивно поведение на ученика (не внимава в час, върти се на чина и разговаря с околните деца, пише или рисува нещо странично, прави бели). Само добре възпитаните деца, които знаят какво означава „Трябва!", поемат задълженията си към справяне с новото.

в) Третият стадий – на *изтощението,* при децата в тази възрастова група е също много специфичен.

Изтощението при тях е *нова фаза на възбуда*. Това състояние учителите добре познават от поведението на учениците през междучасието.

Отново децата, които по-трудно се справят със стреса на учебния процес, са по-бурни и гръмогласни в междучасието. Формата, под която се опитват да преодолеят изтощението, е вид боричкане, гонене, необуздан сблъсък с другите.

Формално погледнато, това им поведение може да се възприеме като агресивно. То обаче не отговаря на определението за агресия. Тук не става въпрос за отстояване на себе си и собствените позиции, а единствено за

„разтоварване“ от напрежението на стреса, за да се достигне най-ниската точка на изтощение.

Така разбрано, поведението на ученика в междучасието, трябва да подтиква учителя към търсене на форми за физическо натоварване на детския организъм. Място за „тихи“ игри в смисъл на оставане в пасивно състояние, в междучасието не бива да има. Колкото по-двигателно натоварени са децата в междучасието (без излишно викане), толкова по-подготвени ще са да влязат в стресогенния сблъсък с урока в следващия час.

Спазването на този алгоритъм е гаранция за изработване на адаптивното ученическо поведение.

Първосигналната помощ има предимство пред словото

Независимо от интелектуалното развитие на ученика от началните курсове, по-стабилно изградени в тази възраст са нагледно-образното мислене и емоционалната интелигентност. Поради тази причина *една прегръдка, един еднозначен поглед, замълчаване* е по-силен коректор и по-мощен стимул за промяна.

Появата на едно нежелано детско поведение, което смущава учебен процес или е агресивен акт спрямо друго дете, трябва да се рефлектира в момента от страна на учителя. Коментирането му с думи – води до загуба на време и размиване на учебното съдържание. Намесата с поглед, двигателен акт (блокиране на детското движение, извеждане на друг чин, на дъската и пр.), млъкване за секунда или снижаване на гласа, води до блокиране на неудачното детско поведение и до мобилизиране на „читавата“ част от класа. Удачното вплитане в учебния процес (задаване на въпрос по урока, решаване на задача сам или в съвместна дейност с друг ученик), без критичен коментар на деструктивното поведение, мобилизира ученика в желаната посока.

Словото е последно

Учениците от началните класове и особено тези от първи и втори клас, притежават добре развито нагледно-образно мислене, но все още недоизградено абстрактно-логическо мислене. Макар и да боравят с понятия и категории, със заучени морални принципи и норми, те не са в състояние да градят практически опит за справяне с конкретна ситуация само по пътя на словесните съвети и напътствия. Нужно им е *онагледяване* – една картина в детайли, която да следват. Нужно им е помощникът, като на анимационен филм, да им обрисува стъпка по стъпка начина за справяне.

При учениците от трети и особено от четвърти клас, е възможно използването на логическото мислене под формата на даване на напътствия:

> „Като искаш да играеш с П., отнеси се с него като с приятел, а не като с враг!“

или като се внесе разбирането за ситуацията и логиката на детските потребности на двамата участници:

> „Ти не разбра ли, че той иска да ти помогне? Като му се нахвърляш с юмруци, кой всъщност губи?“

Една специфична психологическа интервенция, която може да се използва в тази възрастова група, е т. нар. ***„парадоксална интенция“*** (*В. Франкъл*, 1959). Тя представлява словесно проиграване в необичайно висока доза на предполагаемите емоции или действия на агресивното дете.

> ***Учител:*** „Давай! Защо му дърпаш само шапката, я му съблечи и палтото!“
> „Слабо крещиш. Викни с цяло гърло!“
> „Като ще му задигаш тетрадката, вземай поне и химикал! С какво ще пишеш по нея?“

Колкото по-невероятно е предложението на учителя, толкова по-голям е шансът детето да заговори за логиката на собственото си поведение. Това ще позволи разговор за търсене на по-добрия вариант за удовлетворяване на потребностите на агресора.

Майките на 3-4 годишни деца ползват тази техника интуитивно. Когато детето не ще да прави това, което майката желае, тя в един момент казва: *„Като не искаш да си тръгваш, недей. Аз сама ще си ходя“* или *„Давай, я се разплачи по-силно, я викни яко! Можеш още, и още по-силно, и още!“*. В такива случаи се разчита от една страна на детския страх, от друга – на потребността на детето за свързаност с майката. Емоционалната реакция стихва. Детето е готово да изпълни майчината воля.

Когато говорим за вече трето- или четвъртокласници, целим да развием умението на детето само да открива по-добър вариант като осмисли неадекватността на поведението си.

Парадоксална интенция е също, когато потвърдим лошото поведение и го направим единствено възможното за това дете.

> ***Учител:*** „Давай! Ти друго не можеш да правиш. Едва ли нещо друго би ти хрумнало. И без това всички казват, че си побойник, поне си заслужи името.“

Отново се разчита на способността на ученика сам, противопоставяйки се на авторитета, да намери по-добрия вариант.

Този способ не е удачен при деца, които вече имат трайно опортюнистическо поведение. Такива, които и без това прекрачват мнението на авторитети и си правят, каквото те решат, не чуват и не осмислят казаното от учителя, не могат така да бъдат стимулирани към промяна. При тях словото е възможно само под формата на т. нар. ***„емпатия“***.

Емпатия означава словесно проиграване на вероятните мисли и чувства, които определят поведението на човек в конкретната ситуация, както и съобщаване на собствените за момента.

> ***Учител:*** „Трябва човек много да се е вбесил, за да посегне така на свой съученик. Мъчно ми е, като гледам избик на такъв яд.“ или „ Всеки прави пакости, за да му обърнат внимание, ама чак такива! ... - мен лично биха ме отблъснали от теб.“

Модели на учителско поведение

Каквото посееш, такова ще пожънеш!
(народна мъдрост)

Поведение е константната съвкупност от реакции (двигателни или говорни), спрямо външните или вътрешни (в преживяването на човек) дразнители. То има за цел осъществяване на онази адаптация (на човек към околната среда и/или на околната среда към човек), която да доведе до удовлетворяване на личните потребности.

В жизненото си развитие всеки индивид се ползва от онзи модел на лично поведение, което позволява да се ползва психологически най-безконфликтния начин за постигане на лично удовлетворение. Такова поведение се нарича стереотипно поведение. То се изгражда съзнателно, отстоява се във времето и се коригира само при поява на нови, различни от предходните, дразнители.

Професионалното поведение е стереотипно поведение. Когато се ползва освободено от контрола на съзнанието, то дава отпечатък върху поведението на човек във всяка друга, непрофесионална среда.

Учителят добре познава основните характеристики на собственото си професионалното поведение. Той знае, че професионалното поведение на учител от началното училище не е същото, както поведението на колегите му от горните класове. Разликата идва от факта, че един начален учител е не само преподавател на учебен материал, но и възпитател в много по-голяма доза, отколкото при останалите учители. Причина за това е наличието на втората възрастова криза (кризата на първокласника), която при различните ученици трае от една до три години. Поведението на възпитателя също може да се изработи като стереотипно поведение.

Съществуват различни, описани в научната литература, модели. Изборът и отстояването на даден модел, зависи от личностовите предпочитания на самия учител, но и от проблематиката на учениците.

Модел – „Поведението на хирурга“

Работи се в недрата на негативното: назовава се като такова; забранява се; внася се логиката защо това поведение не се желае и подкрепя.

Подобно коративно поведение се базира на разбирането, че когато се „отреже“ лошото, индивидът ще намери вътрешни ресурси сам да изработи доброто. За деца от ранна учиилищна възраст този модел е малко полезен. Детските ресурси за изработване на ново поведение са „спящи“ и се налага да бъдат „събудени“ (активизирани) и канализирани за действие.

Подобно учителско поведение помага при високо интелигентни деца, възпитавани в здрава семейна среда. Назоваването на проблема, напомнянето на правилата, е достатъчна помощ за детето да коригира поведението си. Болшинството деца в разглежданата възраст нямат тези вътрешни ресурси, поради отсъствие или минимализиране на гореизброените две обективни причини.

Модел – „Поведението на терапевта“

Този вариант на поведение внася в хода на справянето с проблема специфичното „лекарство“.

Отнесено към поведението на учителя, това означава не само назоваване на проблема, но главно съобщаване и следене за изпълнение на начините, по които този проблем ще се решава в ход.

Учителят отстоява разбирането, че лошото, деструктивното няма да се коригира в момента, а като резултат от системна педагогическа намеса в продължение на години.

Този подход поставя на изпитание екипността в едно училище. Нужни са еднопосочни действия от всички учители спрямо даден ученик, както и моралната устойчивост на учителя пред родители и колеги. Това, че след първия опит за корекция на агресивен ученик, няма траен резултат, не говори за неумения на учителя, а единствено за това, че е нужно време и последователност.

Модел – „Поведението на скулптура“

Работи се „на парче“. На базата на ежедневни случки се назовава негативното поведение и веднага се предлага поведенчески вариант за корекция.

Такова би следвало да бъде поведението на началния учител. Той не може да направи кардинални корекции в поведението на агресивното дете, защото основната задача е не възпитание, а обучение. Въпреки това, ако учителят успее „на парче“ да търси корекция на нежеланото поведение на детето в училище и прави това системно, то така той дава шанс детето да активира вътрешните си резерви. Не бива да се забравя, че началният учител е и трябва да бъде по-силния авторитет пред детето и дори да измести коректно, безконфликтно за родител и дете, родителския авторитет.

Нужно е детето да чувства доброжелателността на учителя (така, както скулпторът дялка дървото или камъка с любов); т.е. да липсва порицание и съмнение в способността на детето за успешна корекция.

Модел – „Поведението на градинаря“

Тръгва се от разбирането, че първокласникът е току-що покълнало семе. То има своите сили за растеж, но не умее да се грижи за мястото си под небето, за късчето слънце, за глътката вода. Само умелият градинар знае къде да пресее крехкото растение, как да го захранва и как да плеви ненужното около него.

Някои от учителите вероятно ще видят себе си и в тази роля. Сядане по чиновете в определен ред; дисциплина в клас и в училище, лични вътрекласови задължения за всеки и много други педагогически мерки са добрата почва за култивиране. Иска се много любов и постоянство.

Модел – „В полето на силните качества и способности“

Често пъти е достатъчно да подкрепим, уважим и дадем право на съществуване на доброто, успешното у другия. Дори и агресивното дете има своите положителни прояви и способности. Ако своевременно ги открием и им дадем простор

за изява, те постепенно ще се разгърнат до степен, че сами ще „избутат“ или видоизменят негативното.

За подобно поведение е нужно учителят да въздържа себе си от коментар на лошото у детето; да назовава и извиква към реално проявление само и единствено доброто. Както казва *Л. С. Виготски* (1982), тогава се работи в „полето на най-близките възможности“.

Всеки успешен учител вероятно ще има предпочитания към един от моделите. Някои ще предпочитат динамичното съчетаване на моделите. Как ще се постъпи зависи от: а) концепциите, на които се опира учителят; б) конкретната ситуация; в) целта, която иска да постигне.

10 Помощ за самопомощ. Примерни форми на деструктивна агресия и справяне с тях

„Старите навици не бива да се изхвърлят през прозореца като ненужна вещ, а да се изпратят до пътната врата учтиво – като скъп гост“

Ориенталска мъдрост

Висша форма на усвояване на знания и умения е т.нар. „социално“ учене. То се осъществява под формата на споделяне на добрите практики; чрез общуване със специалисти от граничещи с нашата практика научни области; посредством участие в тренинг-семинари.

Получаването на помощ за самопомощ подтиква специалиста към размисли и нови практически начинания.

В тази глава са изведени примери от реални училищни случки на агресия, с желанието да се внесе нужното психологическо разбиране (психологическа диагноза) и да се посочат алтернативи, които педагогът може да използва в подобни ситуации.

Разработените казусите би следвало да се приемат като показване на опорните точки за разбиране и овладяване на една агресивна ситуация, а не като конкретно решаване на дадената ситуация.

Агресията на първокласника

Тя в повечето случаи е израз на детската потребност първокласникът да отстоява себе си в пространството от връстници; да следва по-скоро личните си потребности и интереси, отколкото да спазва новите за него училищни норми и не на последно място - да покаже способността си за морална преценка на случващото се. Последното е съпроводено от неумението на детето да прогнозира късните последствия от своята откровеност и стенично отстояване на абстрактни норми, които децата разбират тесногръдо конкретно.

Всичко това е специфика на психологическата зрялост в тази възраст. Ето защо не може да няма агресивни реакции.

Допълнително ситуациите се усложняват поради факта, че някои от учениците носят проблематика, създадена им от неудачните възпитателни модели у дома.

Учителят в първи клас има нелеката задача да влиза според ситуацията и участниците в нея, в няколко различни роли. Наред с ролята си на обучаващ/преподаващ определен учебен материал, учителят (независимо от собствения си пол) вли-

за в ролята ту на майка - даваща обич и подкрепа; ту на баща – внасящ и отстояващ норми и правила. Във всичките тези свои роли, учителят следва да носи разбирането, че детето не е съзнателен автор на агресията, а неин несъзнателен извършител, поради своята незрялост и безсилие.

Казус 1.1.

Момче обича да взема от другите деца, каквото си хареса. Показва задоволство, когато обижда другите. Вика им „кюфте", „бабек".
В час момчето е неконтролируемо. Става по никое време, после само сяда. Първите два часа успява да е тихо, след това до 5-я час е невъзможно. На забележки да се държи както трябва, като че ли нищо не достига до съзнанието му. Не може да се прочете нищо в погледа му. Не се разбира какво го вълнува; доколко казаното от учителката е рефлектирало у него.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Детето има потребност да намери външен израз на емоционалните си вълнения, но не е научено да прави това с думи. Момчето **не умее да си поиска желаното** (грабва го); **търси контакт чрез провокации** (става-сяда; вика обидни думи). Попаднало под критиките на възрастен (учител или родител), блокира (**стои вцепенено, като че ли нищо не чува**).

Тези факти говорят за дете с дефицит на умения да покаже себе си, собствените интереси, потребности и нужди. То „постига" това, чрез поведение на по-малко дете (двигателна активност) или чрез неудачния, но видимо използван спрямо него, начин за активиране на другия (обидни думи).

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Дава конкретен вариант за поведение:

Учител: „Искаш химикала на... Кажи му: „Моля те, дай ми за малко твоя химикал"

Педагогът не се интересува дали деструктивното поведение на детето наистина цели точно това. Учителят работи, за да внесе **нова и различна** постановка на детското поведение и не подкрепя вероятните причини за деструктивния му акт.

б) Създава желания от детето контакт:
Първи вариант

Учител: „Ако искаш Гошко да ти обърне внимание, кажи му : „Ще дойдеш ли с мен... Хайде, отдръпни се да мина"

Втори вариант

Учител: „Ставаш от чина, защото искаш ти да отговориш? Кажи.. (конкретно по съответния учебен предмет)."

Учителят не коментира успешното или неуспешното включване на детето в учебната дейност.

в) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Ставането в час пречи на останалите. Ако искаш нещо да ме питаш - вдигай ръка."

г) Поведение, вместо словесна реакция:
Първи вариант

Учителят се приближава до чина и добронамерено натиска детето към сядане.

Втори вариант

Учителят безмълвно, чрез жестове и знаци показва на детето, че то следва да замълчи, да седне, да гледа напред и пр.

Казус 1.2.

Момиче не владее добре български език. Децата от класа не общуват с нея, защото тя не разбира какво й говорят. ***Тя казва у дома, че децата от класа я закачат.*** Бащата идва да се разправя с посочените от дъщеря му, деца. Едва тогава разбира къде е проблемът.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

У детето е блокирана потребността да създава контакт, т.е. да намери своето място между връстниците си. Поради езиковата бариера, то не знае как да се справи само с проблема. Това го кара несъзнавано да включи своята психологическа защита, като **регресира** до поведение, характерно за предучилищна и ранна детска възраст – да търси помощ от възрастен, респ. родител. Защо детето набеждава другите в агресия към себе си? Вероятно, защото в нейния собствен психологически опит само, когато има заплаха за нейното съществуване, има помощ и подкрепа от възрастния.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Дава конкретен вариант за поведение:

Учител: „Покажи му какво искаш!; Хвани му ръката!; Подскочи с въжето, за да те разбере другото дете, че искаш да играете на въже!; Покажи му картинката на това, което искаш!“

Учителят би следвало да изисква останалите ученици да я подпомагат по същия начин.

Казус 1.3.

Момче предизвиква още от първите дни с думи или действия конфликти между себе си и другите деца. Когато види, че двама-трима играят, иска да се включи. Ако те му откажат, започва да ги бие и псува. Ако се съгласят да играе с тях, само след няколко минути, той е развалил играта. Когато децата спрат да му обръщат внимание, той започва да ги обижда и псува, докато не предизвика ответна реакция и почти винаги се стига до сбиване. Това се случва почти ежедневно – дразни по различни начини съучениците си, удря ги, когато те му противоречат или се опитат да се защитят. Дори когато в коридора се разминава с по-големи ученици, ги обижда с неприлични думи или псувни и това става без определен повод. Като че ли нарочно ги предизвиква, за да види техните реакции.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Можем да предположим, че до този момент **детето е получавало контакт, внимание, а може би дори обич (в неговите собствени очи) единствено по пътя на деструктивната агресия**. То познава само модела на неравностойните взаимоотношения „силен – слаб“. То неистово търси да бъде забелязано, но не знае как по друг начин да постигне това.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Искаш да играете заедно – кажи му...“; „Попитай другите искат ли те в отбора!“; „Щом искаш ти да определяш правилата на играта, кажи им какво очакваш от тях!“...

б) Реагира кратко и ясно на поведението му:

Учител: „Това не желая да виждам повече!“; „Не търпя подобно поведение на мой ученик!“

в) Подкрепя с думи доброто „попадение“:

Учител: „Ето това ми харесва!“; „Браво, така се прави!“

Казус 1.4.

А. е кротко дете. Когато минава покрай ***С.***, казва нещо на шега. С. не чува точно какво, но друг техен съученик му казва, че А. го псува. ***С.*** започва да го дърпа и бие.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

„Ни чул, ни разбрал“, но с **болезнено чувство за ощетеност** – това е ученикът С.

Детето не е научено, че различните хора имат различни гледни точки за една и съща ситуация; че различните хора целят постигане на различни от неговите собствени цели. Тесногръдие, което колкото е присъщо на младия индивид, два пъти повече е усвоено от възрастните като техен стил на преценка. **Защитата на собствената гледна точка, детето е навързало в своя психологичен опит с агресия.** То не умее да прави градивна себезащита.

Шегата сама по себе си може да носи различен психологичен пълнеж – от добронамереност и дружелюбност - до злъчност и негативизъм към другия. На тази възраст децата копират чуждо поведение дори, когато се шегуват. На тях им е трудно да разчетат същинското психологично съдържание в пуснатата, респ. – възприета шега. Стига се до недоразумения, които от само себе си пораждат потребност от себезащита.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Дава конкретен вариант за поведение:

Учител (към С.): „Ти попита ли А. какво всъщност е казал? Най-добре е да вярваш на собствените си уши, отколкото на чуждите приказки. Всеки има различно разбиране на чутото. ... Дори и да си прав, изкажи недоволството си!“

Учител (към А.): „Ти нали знаеш, че който не чува, преиначава. Ще си по-добре разбран, когато казваш силно това, което искаш да кажеш.“

б) Реагира кратко и ясно на поведението му:

Учител: „Това да не се повтаря! Когато има грешка – има прошка, а не бой. Всеки има право да се защитава – само че с думи.“

Казус 1.5.

Агресия/Автоагресия

По обяд първокласник влиза с останалите ученици в столовата за храна. Започват взаимни закачки, на които момчето реагира с бурен плач. Това подтиква другите деца да продължат закачките като достигат до това, да му дърпат панталоните, с цел да го съблекат. Момчето се разплаква и избягва навън. По-късно съучениците му започват да го търсят и го намират в тоалетната, с ръце на шията. Според децата, първокласникът е искал сам да удуши себе си.

По данни на учителката му, разговаряла на другия ден с момчето:

Детето е от непълно семейство. Майката напуска семейството в негова ранна предучилищна възраст. То живее с баща си – строг, вероятно често наказващ го. Бабата, която живее отделно от тях, периодично се грижи за домакинството им.

Детето споделя, че е искало да се самоубие заради закачките на децата. Моли учителката да не казва нищо на бащата, защото той щял да го бие.

Според учителката момчето има добри умствени способности, но е много разпиляно; няма изградени навици; не умее да контактува с другите деца; прави опити за контакт с тях като по-скоро ги дърпа или сам раздърпва собствените си дрехи, за да привлича внимание.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

От учителската информация се разбира, че детето се държи на ниво „животинче“. От една страна му е подсигурен екзистенц-минимума (храна, облекло, дом). От друга страна, му липсва чисто човешкото: да бъде обичано, закриляно, подкрепяно в усилията му и разбира се, структурирано в норми и адекватно поведение в различните ситуации. Тъкмо последното неговите съученици добре са забелязали и с детската болезнена откровеност са се нахвърлили срещу него в столовата.

Момчето няма изработени модели за справяне: от една страна с агресивните нападки, които го обиждат; от друга – със собствените си чувства на обида и яд към другите. Ето защо то регресира в поведението си, започвайки да плаче като малко дете. Това настървява още повече неговите съученици и довежда детето до още по-голяма безпомощност. В ситуацията (продължението в тоалетната) не присъства възрастен. Дори и да го е имало, детето няма психологическия опит да търси помощ и закрила от възрастен. Ето защо чувството за самота и безпомощност нараства толкова много, че поражда вътрешната потребност на потърпевшото дете „да изчезне от този свят“.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

При подобна проблематика, учителят е принуден да влезе в родителска роля – на липсващата майка, която ще покаже обич, внимание и емоционална подкрепа и на бащата, който ще внесе конкретна помощ за самопомощ в подобни ситуации.

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Придърпване към себе си, погалване, оправяне на дрехите и косата, поставяне да седне до него.

б) Назоваване на проблема:

Учител: „Трудно ти е било да се справиш с толкова подигравки. Ядосал си се на съучениците си, но още повече на себе си, че си безпомощен, че не знаеш нито как да си помогнеш, нито кого да потърсиш за подкрепа. И възрастният човек познава такива ситуации и изпитва такива чувства. Слава богу, той се е научил като голям, че трябва сам да защитава себе си. Ти си малък и имаш право да търсиш помощ отвън. Преди да престъпиш към подобни действия, потърси учител, директор. Ние затова сме тук.“

в) Дава конкретен вариант за поведение:

Учител: „Станалото – станало. Ако това, което се е случило в столовата се повтори, ще очаквам първо да дойдеш при мен. Аз ще ти помагам да се научиш как да преодоляваш причините, поради които твоите съученици ти се подиграват, пък и как достойно да се защитаваш. Ти си умно момче и бързо ще се справиш с този проблем.“

Казус 1.6.

Между момичета

А. се връща след 2-седмично боледуване в училище. Д. приятелски се втурва към нея да я прегърне и покаже радостта си, че я вижда отново. Случката наблюдава Г. Неочаквано тя се втурва към Д., хваща я за дрехите, ***дърпа я яростно*** към себе си, като че ли с ***желание да й търси сметка*** за контакта с А.

Д. започва агресивно да се отбранява. Стига се до дърпане на дрехи и коси, с опасност да си бръкнат дори в очите.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Г. показва, че не допуска моменти на засвидетелстване на обич и внимание, в които тя няма място. Личната история на момичето - родителите работят в чуж-

бина и я обсипват с подаръци; отглеждана с много обич от баба и дядо, които позволяват тя да постига безотказно своето - я поставят в собствените й очи на **неповторимото първо място** за всичко, което се случва около нея. В същото време, **получаването на опосредствана чрез подаръците обич,** я кара да **преживява многото обич като никога недостатъчната**. Този факт предизвиква у нея много гняв към онзи, който може да дава и получава непосредствено обич и внимание. **Г. няма такива модели.** За нея символ на обич и внимание са или подаръците или изпълнението на нейните, агресивно внесени претенции.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Вклиняване между момичетата; лице в лице безсловесен контакт с Г.

б) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител (към Г.): „Май искрено си завидяла на Д. и А. за приятелството им. Искаш и ти същото. Нима с нападки към Д. можеш да спечелиш А. за твоя приятелка.? С дърпане нито А., нито Д ще иска да сте заедно. Който иска приятелство показва, че се радва на чуждата радост.“

в) Даване на конкретен вариант за поведение:

Учител: „Очаквам да се извиниш, да подадеш ръка и да им покажеш, че се радваш и ти да видиш А. между вас. Сигурно можеш и ти да я прегърнеш; да я питаш как е. Можеш да предложиш на двете да правите нещо заедно. Ти винаги си имала добри идеи. Хайде, да видя как го правиш!“

Казус 1.7.

Първокласник харесва своя съученичка. Тя не му обръща внимание. Минавайки покрай нея, момчето я блъска по гърба.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Подобно поведение е характерно за момчетата в първи и втори клас. Те осъзнават симпатиите си към някое момиче, но не умеят да намерят удачния вариант за контакт. Все още им липсва способността да обличат в думи чувствата си, пък и се срамуват от симпатиите към другия пол. Този психологичен проблем ги кара да регресират до поведение, характерно за по-ранна възраст. Те свеждат контакта с

момичето до нивото на контакт с предмети или до провокацията, като начин да се предизвика чуждата активност за контакт. С други думи казано, момчетата несъзнавано очакват създаването на желания от тях контакт, да е в ръцете на момичето. Момичето, от своя страна, не обръща внимание на момчето, защото не разпознава същинската психологическа причина за поведението му. Момчето търси контакт с нея като с уникалния за себе си обект, момичето го третира като едно от многото момчета, нежелани за контакт в тази детска възраст.

Момчето „решава“ възникналото недоразумение с агресия, вероятно защото това за него е печелившият вариант да си отреагира недоволството.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Задържане ръката на момчето. Заставане между него и нея. Питащ поглед.

б) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Искаш тя да ти обърне внимание. Сигурно я харесваш. Какво правиш, за да те хареса тя? Аз на твое място бих разбрал какво тя обича – книги, музика, игри и бих разговарял с нея за това. Така е по-вероятно тя да те хареса.“

в) Създава модел за желан контакт:

Учител: „Седни до нея на чина, като я помолиш да ти направи място. Разкажи й за филмчето, което вчера гледа и много ти хареса. Може да я попиташ дали тя го е гледала...

Можеш да постъпиш и по друг начин. Извикай я да отидете заедно до лавката за закуски... Попитай я дали не иска нещо да й купиш, защото ти самия ще ходиш за закуска ...покажи й твоето внимание и ще получиш нейното.“

Агресивните второкласници

Основната задача на учителите при децата от втори клас е те да овладеят изкуството за вербализиране на агресивните чувства и моделите за съвместни дейности.

Казус 2.1.

Момче набожда ръката на свой съученик с молив, защото му се бил присмял, че не може да чете и пише много грозно. ***Отказва да се извини*** и да признае, че е виновно и е направило нещо лошо. Твърди, че е право, защото му се присмиват.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Може да се предположи, че детето често е било агресивно санкционирано за порив-ното си поведение, без обяснение от страна на възрастните за реалната причина.

В неговото съзнание се затвърждава постановката „Има грешка – има санкция". Детето не е било научено да диференцира „причина – следствие" и да държи под контрол собственото си поведение. Инстинктът му за самосъхранение го кара да се „защитава" по пътя на отричане на събитието. „Няма факт – няма проблем!"

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учителят взема молива. На въпроса на детето: „Защо", отговаря: „Ти знаеш". „Когато решиш да ползваш молива по предназначение, ще ти го върна."

б) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Искаш да няма присмех от съученика ти – старай се да покажеш, че можеш по-добре да пишеш и четеш!"; „Всеки има право на своето мнение. Не можеш по този начин да го убедиш, че не е прав."; „Коригирай, себе си, щом искаш другите да те зачитат!"; „Щом смяташ, че си прав, докажи го в дела, а не се нахвърляй срещу чуждото мнение с молива напред. Мнение се оборва не с агресия, а с дела!"

в) Създава модел за желан контакт:

Учител: „Щом искаш да не ти се присмиват, кажи му, че не ти е приятно това."; „Питай твоя съученик, какво не му харесва в твоето писане и четене. Помоли го да ти помогне."

Казус 2.2.

Ученикът ***И.*** разпилява без да иска пастелите на пода в класната стая. Неговият **съученик А.** започва нарочно (според И.) ***да ги настъпва и троши***. На молбата да престане, съученикът му го бутва силно. Започва сбиване. ***А. псува, И. го удря в устата, при което му избива зъб.***

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Благодарение на предучилищния си психологичен опит и двамата са агресивно заредени, щом попаднат в ситуация на ощетеност. Липсва им усет за оразмерява-

не на личното пространство и за неприкосновеност на чуждото. Познават единствено деструктивната агресия като форма на себезащита.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учителят хваща двамата за ръце като казва, че ***И. трябва да помогне на А.*** да стигне до умивалника, медицинския пункт или друго налично място за помощ.

б) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител (спрямо И.): „Твоя задача е да си пазиш вещите. Помисли как следващ път това да не се случва."; „Когато си недоволен от чуждата постъпка, защити се с думи. Агресията винаги предизвиква агресия. Ти какво си очаквал?"

Учител (спрямо А.): „Чуждите вещи се пазят, както ти би искал другите да пазят твоите."; „Когато си недоволен от чуждата постъпка, защити се с думи. Агресията винаги предизвиква агресия. Ти какво си очаквал?"

в) Създава модел за желан контакт:

Учител (към двамата): „Стиснете си ръцете и се помирете. Вие сте съученици и дълго време ще сте заедно."; „Щом единият има проблем – другият трябва да му е помощник, а не да сипва масло в огъня. Очаквам да не допускате друга подобна картина – много е грозна".

Казус 2.3.

В мъжката тоалетна двама второкласници се боричкат. Четвъртокласник, който също е в тоалетната, им прави забележка, че това не е игра – да спрат да се бият. Единият от второкласниците се нахвърля с бой срещу четвъртокласника.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Агресивният второкласник е възприел нападението с бой като най –„добрата" форма на защита. Някой го е „научил" (без да му преподава конкретни уроци), че „можеш да спечелиш една ситуация, само когато повалиш другия участник".

Да бъде чрез агресия победител, му носи лично удовлетворение. Затова той дори си играе на „боричкане". Играта е първият, усвоен от детето, начин за активен контакт с

възрастните. Още на една година децата се научават, че могат да предизвикат по своя инициатива контакт с родителя, когато изхвърлят играчката извън кошарата (т.е. с деструктивно поведение). При въпросния второкласник, този модел се е развивал във времето в нови и нови, но все агресивни форми. Ответната реакция на неговото поведение с много голяма достоверност е била също агресия. Това той е възприел като норма и едва ли би променил поведението си, ако учителят му се скара или накаже.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Ползва техниката „Парадоксална интенция“:

Всяка неочаквана от детето учителска реакция, би помогнала много повече от забележката или наказанието.

Учител: „Браво! Ти си станал петокласник. ...(Вероятно ще има учудване и въпрос от страна на ученика). ... Щом си се справил с четвъртокласник в тоалетната, значи си за пети клас... Ама в спортното училище...“

б) Създава модел за желан контакт:

Учител: „Ако искаш да си в нашето училище и в твоя клас, очаквам да се боричкате на двора или в коридора, само за да премервате силите си и за отмора, а не за да се наранявате.“

в) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Никой не обича да му налагат чуждо мнение. Борбата в защита на собственото, минава през словото, а не през боя. Последното е за слабите – те не владеят силата на думите.“

Казус 2.4.

Второкласник бяга по коридора и описва интересни фигури с подскоци и преплитане на крака. Друг ученик видимо ***му завижда*** за уменията и ***го спъва***.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Да бъде приет и харесван от останалите е психологическа необходимост на агресивното момче. Това явно за него не се случва в дома и училище. Може би почесто е незабелязвано от възрастните, а може би и санкционирано за всеки опит да бъде различно и по своему – креативно. На принципа: „Щом не е за мене, няма да е и за другия (вниманието, възхищението)!“, това дете се стреми да унищожи постигнатото от второкласника. В основата на поведението му лежи завистта.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Май ти се иска да бъдеш на негово място. Такива умения се учат. Нека завистта те накара да го наблюдаваш по-внимателно и да се учиш от него. Опитвай в къщи или на улицата, а след това му покажи как умело го правиш и ти.“

б) Създава модел за желан контакт:

Учител: „Сега иди при него и се извини. Попитай го, лошо ли се е ударил от твоето спъване. Признай му, колко много ти се иска и ти да можеш същите подскоци. ... Помоли го да забрави лошата ти постъпка и да те научи...“

Агресията в трети клас

Третокласници градят вече не само реакция към събитие и/или към неодобрено чуждо поведение. Те до голяма степен са стабилизирали своите агресивни нагласи и поведенчески модели и това ги прави по-целенасочено агресивни. Те могат да разпознават чувствата си и знаят собствените успешни начини за постигане на своето, както и за разтоварване от неприятното.

Справянето с агресията на третокласника следва алгоритъма:

1) ***Опит да се вербализира (за да има осъзнаване от страна на ученика) психологическа потребност, която той се опитва да удовлетвори по пътя на агресията;***
2) ***Разработване на нови, различни и многобройни варианти за постигане на същото;***
3) ***Стимулиране към проба на новото;***
4) ***Информиране (обратна връзка) за удовлетворението от ползване на новия начин.***

Откритото и добронамерено поведение на учителя за подпомагане на корективните мерки, както и постоянството в подхода, е гаранция за успех.

Казус 3.1.

Момче е преместено в сегашния трети клас от друго училище, поради лошо поведение. Търси как да създаде конфликт с другите деца: ***обижда ги; връхлита отгоре им като ги побутва, пощипва по дупето. Лъже, краде, пуши*** демонстративно. В клас сам избира кога да работи. На моменти, по време на часа, ***къса*** собствената си тетрадка, ***чупи*** химикалката.

Учителката знае, че това дете е второ, от трите деца на майката. То не познава родния си баща. В момента съжителства с третия мъж на майката.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Момчето е расло без системни възпитателни грижи; по всяка вероятност **забелязвано само чрез деструктивното си поведение**. У дома възрастните са реагирали също с деструктивна агресия към него. Това затвърждава модела на поведение у детето:

– „За да ме забележат, трябва да съм агресивен“;
- „За да получа, трябва да си го взема“;
- „За да съм значим за себе си и околните, трябва другите да са „нищо“;
- „Ядосан ли съм на себе си – ще си го изкарам на другите (вещи и хора)“.

На това дете му липсва психологическия опит да бъде разбирано в потребностите, подкрепяно в поведението, насърчавано и съпровождано при трудности.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Късането и чупенето на собствените вещи в час, се спира безмълвно с жест или с двигателен акт от учителя.

Макар че, това е подход, специфичен за ученици от първи и втори клас, той може да бъде приложен в конкретния случай, поради демонстриране на поведение, характерно за по-ранна възраст.

б) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител (по повод съобщаването от другите деца, че момчето краде или лъже): „Определено си искал да направиш нещо добро за себе си, но не си намерил най-добрия начин. Смелият говори открито... Всеки може да изпадне в нужда: нещо да му липсва, да не му е достатъчно. Който има смелостта да заяви нуждите си открито - получава подкрепа и помощ.... Хайде кажи на Х..... Бъди мъж!“

Учител (по повод несправяне с учебен материал): „Какво мога да направя за теб, за да успееш да се справиш с материала. Хайде да видим, какво е трудното!“

в) Създава модел за желан контакт

Учител: „Ако искаш да си с И., стой на една ръка разстояние от него и му кажи какво всъщност искаш да правите двамата... Ако си му сърдит, кажи му го с думи... Ако няма място, за да минеш, кажи му да се отмести...“ (конкретно предложение според ситуацията).

Казус 3.2.

Ученик се оплаква, че неговата съученичка ***го удря***, когато минава покрай него. След направената забележка, тя продължава да го закача, но по-прикрито (***протяга крак, слага си чантата на пътечката между чиновете***). Децата от класа обичат да общуват с него, а странят от нея.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Тя е **самотно дете**. Така се чувства и в клас. До училище не е била научена как да общува с другите деца; как да съобщава свои желания и намерения. Вероятно **възрастните не са ѝ позволявали да показва открито негативните си емоции**. Поради тази причина **тя инсценира ситуации** (протяга крак, слага си чантата на пътечката между чиновете), за да предизвика чуждата активност към контакт. До трети клас се е превърнала в аутсайдер (останалите деца не търсят контакт с нея). Това води до натрупване на недоволство, яд, а може би и гняв спрямо харесваното дете; до желание за отмъщение. Поради неумението ѝ да си създаде приятелски кръг (това е трябвало да се случи до края на втори клас), тя **наказва носителя на желаното от нея поведение** (въпросното момче).

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Създава модел на желан контакт:

Учител: „Ако искаш да спреш Х., за да му кажеш или питаш нещо, кажи му го. Ако си недоволна от неговото поведение, кажи му конкретно за какво става дума.“

б) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му:

Учител: „Това, което правиш и не се одобрява от съученика ти, показва колко искаш, ама ти е трудно да се сприятеляваш. Човек не може да бъде приятел с всички. Намира си такива, които като него са тихи, не много приказливи. Другите, защото са различни от теб, ще си търсят други приятели. Това не пречи за конкретни неща да общуваш добре и с този, който не ти е приятел... Аз мисля, че ти би могла да се сприятелиш с А., защото двамата ...(посочват се общи черти на характера или интереси).

Казус 3.3.

М. решава, че не може да търпи друго присъствие на чина, макар че това се налага от спецификата на класа. Щом има до себе си съученик, ***се стреми да го обърка и нарани***. Най-често ***с ръка събаря учебниците и вещите на детето*** на земята. Друг много неприятен навик е да ***залепя засъхнали секрети по дрехите на съседа***.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Детето се „бори“ за „собственото място под небето“. Това, че го прави по този начин, поражда хипотезата за второто или последното дете в семейството. Такива деца в нехармонични семейства градят себе си с поведението на „зверче“ и несъзнаваното „разбиране“, че то ще получи своето само, ако другият/другите ги няма. Неумението да отстоява позиция води до трупане на недоволство, яд, гняв и желание за отмъщение. В ситуации, в които не може да отстрани присъстващия, то има потребността да понижи качеството му („стреми се да обърка и нарани“) или да му създаде същите неприятни емоции, каквито носи той самия.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назовава проблема и начина за решаването му

Учител: „Казваш, че ти е добре да си сам на чина, но това, което правиш с другите деца, ми показва, че си самотен и всъщност търсиш добрия приятел. Посочи ми с кого би ти било приятно да седиш на един чин. Искаш ли да ти помогна, за да спечелиш за себе си?“

Подобно учителско поведение би обърквало в началото ученика (силата на парадоксалната интенция като психологическа интервенция); би го накарало да отрича липсата на приятели. Подчертаването, че търси „добрия“ приятел и честото назоваване на проблема, би отключило в даден момент готовността на ученика да се възползва от учителската помощ.

б) Създава модел на желан контакт:

Учител: „Нека Х. каже, каквото мисли, ти ще допълниш или коригираш после... Вдигни ръка, щом държиш да чуя най-напред теб... Искаш нещо да кажеш на В., затова ли го буташ по гърба. Кажи му го в междучасието, ако не е свързано с урока.“

в) Поведение, вместо оценка на случилото се:

Учител: „Поправи стореното (по повод залепеното по чуждите дрехи)!... Извини се! ... Вдигни и постави чуждите вещи по местата им!“

Казус 3.4.

В междучасието: Минавайки зад Хр., М. (негова съученичка) се удря в гърба му (мястото е тясно). Хр. решава, че ***ударът е преднамерен*** и без да я изслуша, в присъствие на учителката, започва да я блъска с все сила. При опита да бъде спрян, той заявява, че тя не е трябвало да го докосва. Хр. е изключително мнително дете, подлага на съмнение всяка дума от съучениците си и е готов да скочи да се бие само заради един поглед, разбира се, в повечето случаи погрешно разбран.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Поведението на „зверче“, което има потребност да се защитава, е на път да бъде стабилизирано при този третокласник. Може да се допусне, че често е преживявал неразбиране от страна на възрастните, а може би дори критикуване и санкциониране. Хр. няма изработени модели за отстояване на своето по мирен път, нито умения да разбира чуждите потребности. Да отстрани другия е единственото печелившо поведение, което той е усвоил. „Няма човек, няма проблем!“ – е максима, която несъзнавано мотивира неговата агресия.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Вклиняване между двамата. Задържане на ръцете или обгръщане на цялото тяло на агресивния ученик (доброжелателно). Понякога е нужно учителят да добави: „Правя го за твое добро. Иначе и ти ще си наранен от собствените ти действия“.

б) Поведение, вместо оценка на случилото се

Учител: „Подай ръка и се извини! Попитай, защо те гледа така; какво иска от теб, че се блъска в гърба ти!“

в) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител: „Всеки има нужда да бъде зачетен в своите потребности. Ти си имал нужда от спокойствие. Може би си могъл да й кажеш – „Друг път минавай от другата страна, да не ме притесняваш. Не виждаш ли, че е тясно.“

Казус 3.5.

Ученик ***системно дразни*** останалите ученици като ги бута, маха с ръка пред очите им, подсвирква в ушите им, вика, пипа нещата им. На пръв поглед неща, които са безобидни, но дразнят останалите. Реакцията на останалите ученици предизвиква засилване на проявите на агресивния ученик.

Този агресивен ученик не намира поведението си за неправилно. Сърди се на останалите, че не контактуват с него. При разговор с учител показва, че е наясно с проблема, но не променя поведението.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Неумението на това момче да прави удачен начин на свързване с останалите е всъщност ***нерешен психологичен проблем на втората възрастова криза***. В първите два класа той не е успял да създаде свой кръг от приятели. Продължава да търси, но се ползва от регресивния вариант на първите 2-3 години на детето. Да се вика, пипа чужда вещ, да се маха пред очите на някого или подсвирква в ушите, е детска безпомощност.

Дете регресира до такава възраст, когато в семейни условия не е получавало зачитане на детски желания и подкрепа в начинания; когато у него се е задържало чувството за ненужност. Агресивните му действия са не толкова от яд и недоволство, колкото от желание да бъде забелязано.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му

Учител: „Искаш да си намериш приятел? Скучно ти е сам? В такива случаи човек дава нещо от себе си, а не взема; създава приятни чувства у другия, а не го плаши с движенията си. Ти можеш да постигнеш желаното по приемлив от съучениците ти начин. Искаш ли да опиташ?“

б) Създаване на желан контакт

Учител: „Иди при И. и го попитай иска ли да излезе с теб на двора; ще ти даде ли химикал. ... Покажи му каква игра има в твоя телефон... Разкажи му какъв филм си гледал... Ако в момента не ти обърне внимание, не му се сърди. Всеки има право да си определя приятелите. Опитай при друг. Който търси, намира!...“

в) Емоционална подкрепа

Учител: „Как беше? Успя ли? Разкажи ми какво направи. Дай да опитаме по друг начин. Не се отчайвай. Всеки намира приятеля си.“

Казус 3.6.

Ученичка, с много добро интелектуално развитие, амбициозна и изпълнителна. Винаги се стреми да е първа и го постига в ученето. Понякога, когато е постигнала успех, държи всички да го разберат. Очаква поощрение и похвала от всички. Изтъква постоянно заслугата на семейството й за нейните успехи и изказва мнение за подготовката на другите. Това дразни останалите и предизвиква известно негодуване.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Момичето добре е усвоило умението да се вгражда в група от възрастни (хвали се с постиженията и очаква, както при възрастните, да получи одобрението на всички) и да ползва стила им на морална оценка на хората и събитията. В дефицит са нейните умения за вграждане сред връстници – нерешен психологичен проблем на втората възрастова криза. Нужна й е помощ за намиране на една-две приятелки, които от своя страна ще й помогнат да намери мястото си сред връстниците.

Отделните ученици в класа (тези, с които тя най-често влиза в словесен конфликт) също имат своя проблем. Те не умеят да приемат различните от себе си; не знаят да търсят взаимоизгодните решения. Техният проблем е по-скоро тема за часа на класния ръководител.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Назоваване на проблема и начина за решаването му

Учител: „Ти успешно се вписваш в света на възрастните. Знаеш какво те изискват от теб и им го даваш с успеха си в училище, вероятно и с послушание в къщи. Чувала си как възрастните коментират и оценяват хората и случващото се. Ти умело правиш същото. ...

Твоите съученици обаче очакват едно друго поведение от теб. Те искат да те чувстват равна с тях. Те искат ти да се включваш в игрите им, да поделяш интересите им (не на всички, разбира се), да не се хвалиш само със своите успехи, а с общите ви начинания. Разбираш ли за какво говоря?

Когато си сред връстници е нещо по-различно отколкото, когато си сред възрастни. Хайде да опитаме! Аз ще назовавам всяка твоя постъпка, която е добра, когато си сред възрастни, а не е, когато си сред съучениците ти. Ще ти помагам да си намериш твоя начин за общуване с тях.“

б) Създаване на желан контакт:

Учител: „Не критикувай Цв. Ако искаш, можеш да му предложиш помощта си, за да се справя по-лесно. ... Дали не беше по-добре да не се хвалиш с това. Не всеки в класа има възможностите на твоето семейство. ... По-важно е човек сам да е доволен от постигнатото, отколкто да парадира с него!...“

Казус 3.7.

Ученик ***взима без позволение храната*** на свое другарче от раницата му и я изяжда. Отказва да си признае и да се извини. Потърпевшото дете се разплаква и се обажда на родителите си.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

И двамата ученици имат своя психологичен проблем.

Първият търси да покаже себе си деструктивно. Вероятно в досегашния си психологичен опит е усвоил, че само пренебрегването на чуждите нужди, е пътя за удовлетворяване на собствените. „Или – или“ (черно – бяло) е най-разпространеният стил на мислене и постигане на собственото място в една социална структура. В рамките на семейството такова дете се е научило, че единият трябва да загуби, за да спечели другия. Затова той постига своето като накърнява правото на другия.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Отнемане на храната от ръцете на агресивния ученик (ако учителят присъства на случката) и връщане на другия. Проиграване на аналогична ситуация - напр. отнемане на негова вещ.

Очаква се недоумението на ученика да породи реакция или въпрос към учителя – повод за вербализиране на проблема.

б) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител: „Мислиш си, че ти ще имаш нещо само, когато другият го няма? Възможно е да си гладен и да нямаш пари да си купиш закуска, тогава поискай. Отнемеш ли ти, ще ти отнемат и на теб. Поделянето е възможност да си създадеш приятелство. Отнемеш ли – чакай врагове.“

в) Създава модел за желан контакт:

Учител: „Очаквам да се извиниш. Независимо дали си взел или не храната му, той е накърнен от твоята постъпка, щом се оплаква. ... Елате двамата при мен. Искам да си стиснете ръцете приятелски. От тук нататък очаквам ти да знаеш как да си поискаш, когато нещо ти е нужно, а не да си го вземаш сам. Обади ми се, ако не се получава. Искаш ли нещо от друг, трябва да си готов и да даваш, щом някой друг ти поиска. Така е справедливо и се живее спокойно с много приятели.

Агресията в четвърти клас

Тенденцията от трети клас, една агресивна случка да се разглежда като резултат от налични дефицити с различно съдържание за участващите страни, важи с още по-голяма сила в четвърти клас. Преобладаващи тук са неуменията на учениците за взаимодействие и колегиално общуване. Сблъсъкът между два взаимно изключващи се модела на съжителство в социалното пространство, каквото е училището, задължително поражда агресивни актове. Тук все по-често става въпрос за агресивни конфликти между определени ученици с определени психологически особености. Нараства опасността от по-сериозни наранявания у потърпевшия.

Начален старт в тази възраст имат агресивните актове, резултат от липсата на търпимост към морално неприети лица или конкретни действия. Тук е началото на индиректната агресия към учител/и. Тя започва на принципа „По-слабият опира пешкира!“. Агресивните чувства към учител се разтоварват на гърба на случаен ученик или чужди вещи, вкл. училищни пособия и/или училищна мебел.

Към края на четвърти клас агресията към учител прераства в целенасочено нарушение на дисциплината. На преден план излиза ролята на подстрекателя, който често се държи като „ни лук ял, ни лук мирисал“.

Казус 4.1.

В междучасието две 10-годишни момчета си говорят спокойно. В следващия момент двете деца започват да се бутат, удрят с юмруци по раменете. По–слабичкото момче (П.) събаря другото – по-пълничко, но не дебело – на земята на „четири крака“ и се качва на гърба му (като „на конче“). Хваща го за врата и започва да го стиска. Поваленото дете (Г.) започва да вика и да се опитва да махне от себе си натрапника и да стане. П. продължава още по–силно да стиска за врата поваленото момче. Децата от класа се намесват и разтърват момчетата, уплашени от вероятни лоши последствия.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

10-годишно дете вече добре умее да разбира собствените си потребности, както и да преценява какво му носи поведението на другия. То различава - това

е работа на разума, но реагира бързо и недооценяващо поведенческите си актове, защото емоциите в тази възраст са все още по-мощния мотив, а не разумът. Това е възрастова специфика.

При въпросното по-слабичко момче вероятно съществува и друг мотив за неговото агресивно поведение. В самооценката си може би П. възприема физическата слабост като негативна страна и се опитва да компенсира с физическо надмощие над другите.

В една реална училищна ситуация учителят има допълнителната информация за водещи характерови черти на това дете; за умението му да отстоява себе си в различни ситуации; за начина, по който то - до въпросната ситуация - е свикнало да пуща в ход агресивния си импулс. С тази базисна информация за детето, учителят е в състояние да си изгради по-точна хипотеза за мотивите на агресивното му поведение.

На базата на *схема 1* „ТЯЛО – ДЕЙНОСТ – КОНТАКТИ – ЖИЗНЕНИ КОНЦЕПЦИИ“ от стр. 8, учителят би бил наясно в каква област е психологическата причина за агресивността на детето.

Психологическа подкрепа **Възможностите на учителя:**

Съучениците с право са се намесили и разтървали двете деца. Това е една добра постъпка на ученици, които в четвърти клас вече знаят да се справят с всякакъв род предизвикателства, без намесата на възрастния.

Ако случката се разиграва без присъствието на други ученици и се вижда само от учител, неговата реакция би била:

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Вклиняване, за да се спре боя; помощ на повалено дете, за да се изправи и отърси; задържане и на двамата на растояние, но в обсега на учителя.

Оставайки на по-горе описаното предположение, трябва да приемем, че конфликтната област е „ЖИЗНЕНИ КОНЦЕПЦИИ“. В такъв случай учителската намеса предполага:

б) Без порицание, назоваване на проблема и насочване към търсене на начини за решаването му:

Учител: „За да си по-силен в един спор не е необходимо да си мерите физическите сили. Дори и борците на тепиха, които са в една категория, т.е. с еднакво тегло, не си мерят физическите възможности, а уменията да са по-съобразителни; по-пъргави и по-умело да намират подходящия момент, за да победят съперника си.“

Работи се в полето на разбирането за същността на ситуацията и смисъла на поведението на детето/ децата.

в) Създаване на желан контакт:

Учител: „Хайде да видим, за какво не се разбрахте? Ти си му сърдит, защото....?

Изслушват се версиите на двамата ученици в последователност, която те избират. Учителят не допуска коментар и оценка за чуждото поведение, а само внасяне на фактология.

Следва учителския въпрос:

„Е, сега как ще се справите, за да не се стига до такава неприятна картина? Искам да чуя вашите предложения (не обещания за промяна, а предложения, които са реално възможни за изпълнение). Ако в момента ви е трудно да ми ги кажете, искам утре да ги видя написани.“

Учителят подсказва на учениците, че възможностите за справяне са много на брой и че очаква това да е тяхно дело, а не на някой друг. Разчита се на факта, че те добре познават социални норми, но не умеят да ги прилагат. Интериоризирането (превръщане във вътрешно присъща) на една социална норма е възможно само, когато човек сам си я назове в една конкретна ситуация. Многократното повтаряне от външни хора не довежда до интериоризацията ѝ, а се възприема от децата като морализаторстване. Спрямо такова, те включват психологичната си защита и по този начин обезценяват поведението на възрастния.

Казус 4.2.

В междучасието В., момче на 10 г., минавайки покрай чина на Хр., негов съученик, взема неговата огъваща се линийка.

Виждайки това, Хр., който винаги много се вбесява, когато му пипат нещата, идва и започва да се кара на В., като едновременно с това ***го напада с юмруци***, удряйки го по ръцете и раменете. Хр. се присяга и хваща В. отзад за ризата на униформата, държейки го здраво. В. се съпротивлява, иска да се изскубне, но не може. Тогава хвърля линийката на чина на Хр. Хр.. вижда линийката на чина си и поуспокоен, разхлабва хватката, при което В. успява да се измъкне и да стигне до своя чин.

Хр. ***има поредица от агресивни актове*** и се възприема като „побойника“ на класа.

Психологическа диагноза **Как да разберем поведението на детето?**

Както може да се очаква, в IV-ти клас подобно поведение на даден ученик не е изключение, а вече траен израз на една поведенческа черта – в случая агресивност. В развитието си този ученик стабилизира агресивността като начин за удовлетворяване на лични потребности.

Какви точно потребности удовлетворява? Във всяка една ситуация те могат да бъдат различни. В дадената – може би доминантна концепция „Моето си е мое. Никой няма право да ми навлиза в личното пространство!“; може би желание да провокира контакт за разпределяне на територии, а може би и съзнателна или несъзнавана потребност да доминира; да направи себе си важен и значим в собствените си очи.

Агресията е само инструмент в удовлетворяване на потребността. Стълкновението между двамата води до вторично изостряне на неудовлетворената потребност и до нова доза агресия. Нужно е учителят да прецени коя част от динамичното развитие на агресивността е по-значима – началото в провокацията с линийката или разгръщането на ръкопашния бой. Корективната работа на учителя е успешна, когато е „на парче“, т.е. - когато се работи само с едната част от многоплановата ситуация.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назоваване на проблема и насочване към търсене на начини за решаването му:

Учител: „Видях (казаха ми учениците/научих от учителката ви по....). че ти Хр. си се нахвърлил с юмруци върху В.

Сърдит си, ядосан си, с право или не, но не си избрал най-добрия начин да постигнеш своето. Очаквам да чуя (а може би да го видя - написано за теб ще е по-лесния начин) подобаващ вариант, за да постигнеш своето.

Не забравяй, че и другият има право да постигне своето и начинът е да намерите мирно, взаимноизгодно решение. Това е задачата ти до утре.“

б) Отстояване на позиция:

Учител: „Какво измисли? Дай да видя какво си написал? Кажи ми го, щом не ти се е пишело! “

Учителят дава време или подсигурява условия задачата да се изпълни.

Разликата между налагане на наказание, принуждаване да се направи корекция по определен начин и отстояването на позиция е в:

а) разбиране и назоваване с думи на психологическата потребност, респ. на възникналия на тази база проблем за проблемното лице (агресивният ученик);

б) позволяване корекцията да настъпи по личната активност на създалия проблема (агресивният ученик);

в) вменяване на лична отговорност на същия агресивен ученик, на принципа „Спасението на давещия се, е дело на самия давещ се“;

г) психологическата подкрепа - стъпка по стъпка - корективното поведение да се случи. Времето и начинът се определят от агресивния ученик.

Учителят държи под контрол последователното появяване на желаното поведение. Това безспорно изисква неоднократна ангажираност с дадената проблематика (случка, събитие), а през определени интервали – търсене на информация за хода на промяната.

Казус 4.3.

М. забелязва, че негов съученик го гледа и му се усмихва. Видимо недоволен от този факт, М. ***напада съученика си*** с юмруци. На забележката на учителката реагира: „Той може би щеше да ме нарани! ***Присмива ми се.***“ Свежда намръщен глава, гледа през вежди и избухва в плач.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

М. възприема усмивката на съученика си като заплаха за него. Това предполага, че М. си е изградил нагласата да очаква винаги негативно отношение. Вероятно това е психологическия му опит от взаимоотношения в дома или от взаимоотношения със съучениците още от предходни години. Той е зареден вътрешно с негативни емоции до степен, че не е в състояние да разчете същинското емоционално послание. Липсва му също умението да пита другия преди да действа, както и да съобщава кое му е неприятно.

Може да се предположи, че спецификата на взаимоотношенията вкъщи го карат да се чувства пренебрегнат и излишен. С подобни мъчителни преживявания едно дете се справя като генерализира лошото и го приписва не само на членовете на семейството си, но и на всички около него. В резултат на тази психодинамика подобни деца се държат като вълк-единак, изолират се от останалите („Защото те са лоши спрямо него“ – така мисли детето) и трупат нова доза негативни емоции. Учителят би могъл още от първи клас да работи в помощ на детето като го научи да разбира чуждите емоционални послания. Реплики от рода:

„Той не е искал да те обиди. Сигурна съм, че ако ти е казал така, то е защото иска да ти помогне.“

или

„Аз не те критикувам, само ти посочвам какво по-успешно можеш да правиш.“

или

„Не се сърди. Това, което другият ти казва, е всъщност похвала за теб.“

Системната работа от първи до четвърти клас в гореописаната посока е предпоставка за трупане на нов психологичен опит на детето. Ако училището и учителят се окажат по-силните авторитети, това ще доведе до корекция на детското поведение. Към настоящия момент (вече в четвърти клас) работата по проблема на детето е по-сложна, но не невъзможна.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител: „Искал си да защитиш себе си? Знаеш ли от какво?... Една чужда усмивка може да е от задоволство, за похвала или упрек на другия. Ти разбра ли тази каква беше? Аз я възприех като доброна-мереност към теб.“

б) Създаване на желан контакт:

Учител: „Ще ми се да разбера как би реагирал сега спрямо съучени-ка си - (изчаква се детската реакция – извинение, ръкостискане или каквото реши да предприеме детето) - Ето така се прави! (ако поведе-нието му е достойно за подкрепа). Аз на твое място бих направила..., казала... (посочва се по-добрият вариант).

в) Даване на конкретен вариант за поведение:

Учител: „За да не става друг път подобно сбиване, разчитам на това, че ще се научиш да питаш другия какво иска да ти каже, като ти се усмихва, преди да пускаш юмруците в ход.“

Казус 4.4.

А. се връща след боледуване в училище. Нейната съученичка К. я по-среща с приятелска прегръдка. Г. наблюдава случката и неочаквано за К. ***се нахвърля*** срещу нея, ***с цел да я избъска*** от контакта с А.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Г. показва, че не допуска моменти на засвидетелстване на обич и внимание, в които тя няма място.

Родителите й са от години в чужбина и „емоционалният контакт“ между нея и тях е само посредством подаръци. Отглеждана с много любов от баба и дядо, Г. е научена, че безпроблемно получава всичко желано от нея.

Тази лична история на момичето позволява да се разбере логиката на поведе-нието й. Тя има потребност да е единственото дете, на което се засвидетелствува обич и внимание. Завистта, че това се случва на А., поражда агресивната реакция на Г. спрямо К.

Психологическа подкрепа ***Възможностите на учителя:***

а) Поведение, вместо словесна реакция:

Учител: Прегръщане на Г.

Подобно поведение от страна на учителя е „парадоксална интенция“. Г. очак-ва по-скоро да бъде наказана за постъпката си, а получава прегръдка.

Безмълвният поведенчески акт на учителя покрива няколко психологически цели:

1. Агресивният контакт е прекъснат;
2. Г. получава удовлетворение на емоционалния си дефицит - няма прегръка от съученичката К., но има от учителя;
3. Парадоксално полученото преживяване на Г. е повод за провеждане на разговор.

б) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител: „Всеки има потребност да е обичан и желан от другите. За да се постигне това, не е необходимо да се отнеме от чуждата обич и внимание. Искаш ли това за себе си, покажи, че можеш да го дадеш и ти.“

в) Даване на конкретен вариант за поведение

Учител: „Иди сега да прегърнеш А. Ще видиш, че не само тя ще е доволна, но ще има желание да ти отвърне със същото. Може би и К. ще е готова да се прегърнете трите....“

Казус 4.5.

Ст. видимо ***не е доволен*** от забележките, които учителката е поста-вила върху домашното му. На връщане от катедрата към чина, той нарочно ***започва да събаря*** вещите на децата, покрай които минава. Повечето от учениците му отправят забележка, но един става и се сбиват.

Психологическа диагноза ***Как да разберем поведението на детето?***

Ст. все още не се е научил да говори за лошите си чувства особено, когато те са породени от авторитета. Това е причината, поради която неговите съученици се превръщат в „изкупителна жертва“. Реално те са потърпевши, но психологически те са само компенсаторния обект за разтоварване на негативните чувства на Ст. към учителката.

а) Без порицание, назоваване на проблема и начина за решаването му:

Учител: „Ст., моля те, върни се при мен. Разбирам, че това, което направи с вещите на съучениците ти, е израз на твоето недоволство. Знам, че ти е трудно да си позволиш да ми кажеш дори, че е така. Не искам признание за недоволството ти. Искам само да ти помогна да разбереш за какво става дума. Имаш право да си недоволен. Нужно е обаче да мислиш в две посоки, а не да показваш недоволството си по такъв начин.

б) Даване на конкретен вариант за поведение:

Учител: „Можеше да ме питаш, толкова лошо ли намирам домашното ти. Можеше да възкликнеш: „Ама защо, госпожо!“. Аз щях да ти обясня.

Не забравяй и втората посока. Може би се сърдиш не на мен, а на себе си, защото знаеш, че реално домашното ти не е добре написано. Тогава си кажи „Ама съм глупак! Как можах така да се издъня!“ и помисли как следващия път да спечелиш одобрението ми.

На всеки му се случва да има ядове. Умният човек говори за тях и търси начини за справяне.“

в) Създаване на желан контакт:

Учител: „Какво би ми казал сега? Хайде, излей недоволството си в думи!“

11 Градивна агресия – създаване и отстояване

Добрият, градивен начин, по който учителят рефлектира всеки опит на ученик да бъде агресивен, служи като превенция на агресията; като предпазване на останалите от ползване на нежелани агресивни модели.

Не може да се говори за превенция, когато поведението на учителя е стенично блокиране на чужди потребности или агресивно отстраняване на агресивния ученик (наказания).

Превенция на детско агресивно поведение не се прави с агресивно поведение на възрастен. В такива случаи се случва това, което народът е обрисувал в сентенцията – „Два остри камъка брашно не мелят“.

Водещо правило за създаване на градивна агресия е:

Жизнени концепции ***Промяна на нагласата към агресията чрез добронамерено разбиране на корените за агресивното поведение.***

За целта е нужно учителят да възприема агресивния ученик не като *„лош“* в моралния смисъл на думата, а като *„неудачен“*; не като съзнателен *„извършител“*, а като несъзнателна *„жертва“* (по правило - жертва на семейна проблематика).

Разбирането на учителя, че промяната е резултат от еднопосочна и продължителна корекция, е гаранция за успех. Агресивният ученик усеща добронамерeността на учителя и готовността му за помощ, а с това нараства неговата потребност за промяна.

Тяло Нужно е да се осъществи т.нар. „екстернализация“ (изнасяне навън) на агресивния импулс – разпознаване на покачването на агресивността, назоваване, обличане в по-добра „дреха“.

Всеки има право да постигне удовлетворяване на личните си потребности. Даването на конкретни примери, как се прави това по безконфликтен начин, без да се коментира неудачния агресивен, вече е работа в полето на градивната агресия.

Учител (към агресивния ученик): „Май си готов да скочиш на бой?... Ще се биеш, защото си ядосан или ще намериш добрия начин да постигнеш своето?... Сърдит си на И., а имаш ли право да показваш недоволството си по този начин?

Дейност Учителят притежава няколко постановки, в които може да работи за създаване на градивна агресия:

1) методиката на един учебен процес е добър пример за първата успешна постановка: *подаване на нов модел* ⇨ *стабилизиране* ⇨ *втори нов модел.*

Всеки учител в практиката си покрива психологическото изискване, да се стабили-

зира едно ниво на знание и тогава да се премине към новото (преговор на наученото – нов урок). Така ученикът усвоява една структура на умствен труд.

По същия начин се възпитава волевият/респ. агресивният импулс. Подкрепя се новото неагресивно поведение в една конкретна ситуация до стабилизирането му, едва тогава се преминава към корекция на друг агресивен акт, в друга ситуация.

2) „Двама се бият, третият печели“

При всяка една ситуация, вкл. агресивна, между други двама ученици, учителят би могъл да провокира трето, агресивно дете, за да го накара да говори за по-различния начин на справяне.

И. и П. се сбиват по даден повод. Д. е агресивното дете, чието поведение учителят се стреми да промени.

Учител (към Д.): „Какво би направил ти на мястото на И.? А ако си на мястото на П.? Това ли ще е най-удачното разрешаване на ситуацията?“

При удачен вариант - учителят изказва задоволството си. При лош – назовава той какво би направил, ако би бил на мястото на едния или другия.

3) Парадоксално поведение

Учителят позволява на агресивно дете да се справи с агресията на друго, като му подсказва, че иска това да се случи по мирен път.

Контакт

Градивната агресия е онази дейност, която е поставена в рамките на структурирани и еднакви по съдържание контакти, за всички ученици, без изключение.

Ако се налагат известни изключения, то учителят следва да внесе обективната причина за това. Например, ако детето е болно и се налага в определено време в рамките на учебния час да взема дадено лекарство; да излиза навън за манипулация или др., учителят информира класа за изключението.

По правило градивните контакти предполагат:

а) Отстояване правила на колективизъм в класа и училището:

- ✓ Точност при започване на часа, респ. намиране на удачна форма за санкциониране на закъснелия, напр.: *даване отговор на вече зададен въпрос от страна на учителя; отговаряне вместо изпитано дете; изтриване на дъската; включване в други допълнителни дейности.*

  Не е удачен вариантът детето да бъде оставено вън от часа или пратено при педагогически съветник или директор.
- ✓ Изключване на GSM-апаратите по време на урок.
- ✓ Детска гълчава по време на час се рефлектира на момента.

Учител: „Мога да разбера вдигащите шум, че това което правим сигурно не им допада. Дайте правото на тези, които искат да чуят урока, да могат да слушат. Вие ще мълчите. С какво ще се занимавате, за да не пречите на урока, решавате вие. Сега искам тишина!“

- ✓ Напомняне и отстояване на моралните правила:

Учител: „ Не на юмрука!“

Учител: „Очаквам да се извиниш в момента на К.. Помисли дали, ако искаш да получиш нещо от К., няма по-добър вариант. Ще се радвам да го видя.“

Учител: „Подреждането в редици определям аз! Когато сте на двора за игра, вие сами ще решавате кой къде ще се намира.“

Учител: „Всички имате право да вдигате ръка. Аз решавам кого ще изпитвам. Вашите вдигнати ръце са ми нужни, за да знам, че имате желание да отговаряте.“

- ✓ Въвеждане на системни ангажименти – почистване на дъската, проверка на реда по чиновете, внасяне на необходими пособия отвън, поливане на цветя и пр.

С оглед на психологическата задача на втората възрастова криза, добрият вариант е един ангажимент да се дава за изпълнение на две или три деца едновременно. Така те се учат на взаимодействие и колективизъм.

б) Разпределяне на роли. Изграждане на разбирателство.

Човек осъществява социалното си функциониране в социални роли.

Такива са ролята на майка, баща, дете, брат, кака, чичо, учител, ученик, съученик и пр.

В рамките на една структура, каквато е училището, участниците влизат в различни роли според социалните задачи, които структурата им предписва.

Учителят е интегрирал в себе си две роли – на преподавателя и на възпитателя. Детето е в ролята на ученик пред своя учител, но на съученик пред децата, на детето – пред всички останали възрастни.

Участието в една конкретна дейност също поставя човек в различни роли. В даден момент ученикът е изпитваният или слушателят; учителят е оценяващият, критикуващият или подкрепящият учениците.

Добре осъзнатата роля е предпоставка за успешна дейност и добро вграждане в една социална общност. Недобре структурираната или изпълнената с неясно съдържание роля, поражда неудобство, недоволство, а с това агресивни чувства и желания за агресивни актове. Последните са израз на съзнателно или несъзнавано желание за отмъщение.

Формите на градивна агресия изискват точното определяне на ролята в контекста на конкретната ситуация. Излизането от дадена ситуация вече предполага влизане в друга роля.

Учител: „Днес изпитваните ще бъдат А.,И.,Б. и Г. Останалите имат право да се намесват само с вдигане на ръка, за да поправят грешките им.“..., „Дежурни за цветята са...., а Р. И П. ще ме информират доколко дежурните са си свършили работата.“

12 Агресията при деца със СОП

Разглеждането на децата с болестни отклонения, познати на учителите като деца със СОП (специални образователни потребности), налага да се внесат на обсъждане три понятия. Агресивността като:

- ✓ ***реакция***;
- ✓ ***като трайна поведенческа проява (поради наличие на психологичен проблем)***;
- ✓ ***като болестна промяна***.

Болшинството деца в обсъжданата възраст правят агресивни актове като израз на емоционално отношение към хора и събития. В този смисъл те градят ***реакция***. С натрупване на психологическия опит, че тази реакция им позволява да удовлетворят личните си потребности, детето започва все по-често да ползва дадена реакция в различни, но създаващи сходни емоции, ситуации. Ако възрастният не помогне за своевременната корекция на нежеланата реакция, а само я назовава като нежелана или критикува детето, се стига до съзнателно или несъзнавано упорство от страна на детето; т.е. – до повторения на нежеланото. Реакцията се затвърждава и с времето се превръща в ***трайна поведенческа проява***.

Агресията на учениците от трети и четвърти клас имат характера на трайно поведение. Това е психологичен проблем, върху който е възможно специалистът – психолог или психотерапевт да повлияе при системна, съдържателно организирана работа. Добре подготвените учители за справяне с агресията работят превантивно (градивна агресия) или посредством социална корекция в рамките на училището /виж глава 8/.

При децата със СОП могат да се констатират трите варианта на агресивност.

При наличие на психично болестно разстройство човек съчетава в начина си на преживяване и поведение, нормал-психологичното и болестното ядро. Нужно е в конкретната ситуация възрастният да си даде сметка за спецификата на детската агресивност, доколко тя е реакция на ситуация – израз на нормата или резултат на настъпилите болестни промени.

Ако се възприеме всеки поведенчески акт на дете със СОП като болестна проява, се пренебрегва възможността за подпомагане на здравите качества на детето. То регресира; задържа развитието си на ниво, характерно за по-ранна възраст, превръща болестното поведение в своя норма. В медицинската психология и детската психиатрия се говори за „вторична негативна симптоматика“. Има се предвид увреждания във функционирането на болното дете не от естеството на болестта, а поради неадекватната педагогическа или възпитателска намеса на възрастния.

Теоретико-практическата постановка за влизане на децата със СОП в масово училище се базира на горекоментираната специфика. Очаква се, че с поведението си на възпитател, един начален учител ще подпомогне разгръщането и стабилизирането на здравите ресурси на тези деца. При различните болестни единици, те са локализирани в различни психични процеси.

Функционални разстройства

Разгръщането на едно функционално разстройство се базира на емоционална проблематика. Индивидът трупа високо ниво на предимно негативни емоции, но не умее да намери адекватна форма за външната им изява. Липсва оразмерена емоционална експресивност в поведението или речта.

Компенсаторно се активира вегетативната нервна система (тази, която управлява процесите на вътрешните органи и системите на организма).

Външно се появяват непродуктивни двигателни актове. Те не решават дадената ситуация, а изпълняват единствено психологическата „задача“ да намалят емоционалното напрежение. Такива детски прояви са: тикове по лицето, дърпане на собствените коси, чоплене или дъвкане на нокти, мляскане, издаване на непровокирани от реалността звуци, клатене на крака под чина и дори - неорганично обусловената дислексия. В първи клас е възможно да се стигне до изпускане по малка и дори по голяма нужда.

Подобно детско поведение се забелязва и коментира недоброжелателно от здравите деца. За да се помогне на страдащите, е нужно учителят да адресира реакцията си към здравите. Тя следва да е от рода:

> ***Учител:*** „За да се държите така с..., вероятно не разбирате неговото/нейното поведение. Попитайте мен или родителите си. Когато разберете, очаквам да сте добри и да им помагате.“

Умствена недостатъчност

Децата, които попадат в масови училища, могат да притежават само лека степен на умствен дефицит. Той се проявява в нарушени възможности за анализ и синтез на знания; за извличане на съществено; за отличаване на конкретното от абстрактното. Този умствен дефицит по правило се съчетава с високи паметови способности, които позволяват на децата да трупат конкретни наизустени знания. Умственият дефицит на тези деца не позволява да ползват натрупаното в нови и различни ситуации. За тях е лесно да изговорят правило, но трудно, дори невъзможно, да го приложат при наличие на промяна в обстоятелствата. Липсва съобразяване и лична инициатива.

Децата с умствена недостатъчност умеят единствено да копират безкритично чужди модели. В същото време те могат да „четат“ (да усещат) правилно отношението на другите към тях и поради липсата на контрол на здравия разум изработват силна, понякога прекомерно бурна емоционална реакция към това отношение.

Интелектуалният дефицит ги кара, когато са агресивни, да си служат със силата на движенията на тялото си.

Агресията на такива деца се базира най-общо на три плоскости:

а) ***Невъзможност да се осмисли динамиката и взаимосвързаността на дразнителите;*** независимо дали става въпрос за учебен материал или за взаимоотношения на децата около тях. В такава ситуация детето става двигателно възбудено – става от чина, дърпа чужди вещи, говори несъответни на дразнителите думи и др.

б) ***Поради копиране на чужда двигателна активност***, например гоненица между съученици. Поради невъзможността да контролира с разум собственото си поведение, нито да съблюдава правила в гонениците, поведението на такова дете може да изглежда като агресивен акт.

в) ***В смисъла на ответна емоционална реакция*** на показано лошо отношение от други деца към тях. Бурната реакция на недоволство, се съпровожда с хаотична двигателна активност, която може да нарани околните.

Справянето с агресията на децата с умствена недостаъчност е възможно само при правилно разбиране от всички (учители и ученици), за силата и дефицита у тези деца.

Втората стъпка е предпазване на тези ученици от негативното, дори злонамереното поведение на останалите ученици. До тях винаги трябва да има помощник-„пазител“, който ще се вклинява между детето със СОП и останалите. Практиката е въвела в този смисъл социалния асистент.

По преценка на учителя, в тази роля би могъл да влезе и друг ученик.

Корекция на агресивно поведение у такива деца е възможна само чрез подаване на конкретен модел за поведение във всяка една ситуация.

Тази корекция трябва да е детайлна, стъпка по стъпка и показана на практика.

Синдром на Даун

Синдромът на Даун е генетично обусловено болестно състояние. Деца с такъв синдром притежават характерен лицеизраз с монголоидно оформени очи.

Проблем с агресията имат само онези от тях, при които следва да се мисли за наличие на умствена недостатъчност.

При всички останали деца със синдром на Даун, агресивните актове са нормал-психологически възникнали и оразмерени според ситуацията.

Помощта, която тези деца следва да получат от своя учител, е правилното информиране на останалите съученици за същността на болестта.

Хиперкинетичен синдром

Хиперактивност (хиперкинетичност) с или без дефицит на вниманието е състояние, което в детската психиатрия се определя като нервно-поведенческо разстройство, възникнало по рождение или в ранна детска възраст и въпреки известни промени в динамиката, оставащо за цял живот.

Деца с такъв синдром са двигателно активни, импулсивни, непоседливи, емоционално неуравновесени, с невъзможност да задържат активното внимание и волевите си импулси поради патология в протичането на нервните процеси – свръхвъзбудимост на процеса „възбуда“ и дефицит на процеса „задържане“.

Подобна поведенческа картина на хиперактивност може да се появи и по чисто психологичен (психогенен) или социално-психологичен механизъм.

В първия вариант поради сериозни психотравмени събития за детето (вкл. системно малтретиране, водещо до поведение на „зверче“); при втория – поради несъответни педагогически мерки или ниски интелектуални възможности на детето (липса на норми на поведение и подкрепа в училищна дейност).

При всички деца с такъв синдром съществува слабост на емоционално-волевата сфера и поради това – невъздържаност в поведението и резки емоционални изблици в негативния спектър. Тази картина се усложнява поради желанието на околните (родители, учители, социално обкръжение) да държат под контрол поведението им – нещо, което не може да се случи.

Единствено бързата и точна диагноза, изясняването на същинските причини за хиперкинетичността и включването на медикаментозно лечение и/или психотерапия, може да доведе до контрол на поведението. От своя страна, липсата на навременни интервенции е предпоставка за нежелани късни последици като системен неуспех в усвояване на знания и умения, необуздана агресия, асоциално или антисоциално поведение, злоупотреба с алкохол и наркотици.

Независимо от генезата на хиперактивността, децата с такъв проблем се нуждаят от „кадифени ръкавици“ в отстояване на структурни (напр. училищни) норми. Нужно е да усетят добронамереността на възпитателя и търпеливостта му да отстоява изискванията си.

Агресивността на такова дете към останалите ученици следва добре да се дефинира съдържателно. Тя може да бъде както реакция на недоволство (защото го карат да прави нещо, за което то не е готово), така и израз на желание за контакт с останалите(което болното дете облича в неконтролируеми емоционални и двигателни реакции).

Аутизъм и синдром на Аспергер

Аутизмът е разстройство в невропсихическото развитие на детето, което се проявява още през първите 1-3 години от живота му. Характеризира се с нарушения в речта, когнитивното и социално развитие – ограничен поведенчески репертоар и ограничена реципрочност на социалното общуване.

Поставени в нови условия и изисквания, децата стават тревожни, засилват повторенията на фрази и поведенчески актове, които понякога са без отношение към актуалната ситуация.

При говорене имат характерен тон, интонация и тембър.

Речникът им е ограничен, изграден главно от съществителни имена. Използват често ехолалии - незабавно или отложено буквално повтаряне на речта на другите. Речта при тях няма функцията на споделяне или правене на спонтанни констатации.

Аутистичните личности не разбират и не употребяват средствата на невербална комуникация – мимика, жест, поза, контакт очи в очи, имитация.

Присъща за тях черта е т.нар. „настояване за еднаквост“. Те не понасят промените, новото, непознатото. Настояват всичко в ежедневието им да бъде неизменчиво, да се извършва по един и същи начин, на едно и също място, по едно и също време.

Един от най-тежките дефекти на аутизма е неумението да установяват и поддържат връзки и отношения. Те не могат да разберат перспективата за „другите“, за техните желания и намерения и връзката между чужди състояния и действия. В резултат на това, те не реагират адекватно на социални ситуации и не съпреживяват - често се смеят, докато някой друг страда; стават неподредено двигателно активни без видим повод; правят стереотипни движения като пляскане, щракане с пръсти, полюшване, въртене, ходене на пръсти, почукване. Това се възприема от околните като несъответно поведение и поражда смях, а от страна на детето с аутизъм - агресия.

Синдромът на Asperger е по-лека форма на аутизъм. Децата имат запазен ин-

телект и развиват способност за вербално общуване. Въпреки това начинът, по който употребяват езика, не е нормален. Говорът им е монотонен или напевен. Не разбират хумора и иронията. Срещат трудности в разбиране на социалните норми, на езика на тялото, мимиките и жестовете. Имат натрапчиви и тесни интереси и трудно понасят промените. Един от най-болезнените аспекти на този синдром е трудността, която срещат децата в създаването и запазването на приятелски отношения.

И тук, както и при всички деца с аутизъм, извеждането от техните стереотипни занимания поражда негативни емоции и може да доведе до агресивни актове – защото искат да отблъснат другия; да запазят усамотението си.

Помощта за такъв ученик предполага показване на добронамереност към него; липса на натиск за показване на наученото или за контакт с другия. Децата с такова заболяване са спокойни, когато биват оставени в собствените им стереотипи, интереси и случайни изблици за контакт. Изведени от тяхната реалност, те стават неоразмерено зли и агресивни. Тяхното поведение е реакция на чуждата провокация. Съучениците им трябва да знаят това и да създават контакт с тях само, когато усетят тяхната готовност за това.

Епилепсия

Епилепсията е неврологично заболяване на главния мозък, което се проявява външно, с наличие на големи или малки припадъци. Заболяването може да се развие във всяка една възраст.

По-сериозното психическо увреждане предполага начало на болестта в ранна детска възраст, когато мозъчните структури са все още в съзряване. Епилептичната „локализация“ и първопричините за появата на това заболяване водят до различни проявления на болестта. Съвременната медицина има успешни методи за диагностика и ефективни медикаменти за лечение на симптоматиката.

Децата с големи епилептични припадъци могат да учат само при добър медикаметозен контрол върху припадъчната дейност. В училище те обикновено са по-забавени в речта и движенията си, но умело усвояващи.

Наличието на малки припадъци е трудно уловимо. Деца с такава симптоматика за части от секундата могат да се заглеждат, изключват слухово и зрително, могат да имат чувството за приглушеност и други кратки сетивни промени.

Защо някои деца с епилепсия стават агресивни?

Отговорът се крие от една страна в повишената мозъчна възбудимост (ако липсва добър медикаментозен контрол), от друга – в реалното неразпознаване от мозъка (ума на детето), че то се е намирало в състояние на епилептична симптоматика.

Това важи за големите припадъци, както и за мигновенно появяващите се и изчезващи малки „припадъци“.

Загубата на съзнание по време на симптоматиката и регистрирането на промяната в обстоятелствата след това, прави болните с епилепсия тревожни, мнителни и агресивно заредени за отбрана.

Това всъщност е тяхна нормал-психологична реакция. Когато това не се знае или не е изговорено за информация на всички ученици, се стига до вторична агресивност на болното дете. То става такова, защото чува негативни коментари, подигравки и агресивни провокации към него. Вторичната агресивност може да се превърне в трайно поведение.

Несъответните възпитателни модели у дома или наличието на т. нар. „коморбидност“ (наличие едновременно на две или повече заболявания) могат да превърнат детето в хиперактивно и със слаби училищни постижения, въпреки интелекта в норма.

Учител: „Имам дете, което е със СОП. То е хиперкинетично и с епилепсия. То не позволява на децата от класа да го гледат. Ако само някой си позволи да го погледне, става и започва да го бие. Изключително агресивно дете, което не умее да общува с нито едно дете.“

Помощта на учителя при наличие на подобна симптоматика се изразява в следното:

1) Внасяне на информация към всички деца за факта, че се касае за органично мозъчно заболяване – следователно неговата агресивност не е непременно пожелана от самото дете.

   Макар и да е трудно за малките деца да приемат наличието на видим органичен дефект (напр.: дете с очила или дори със счупен крак или ръка), то приравняването на епилепсията към детските картини за органично заболяване, както и добронамереното поведение на учителя към болното дете, е вече достатъчно силна аргументация за различно поведение на учениците към детето със СОП;

2) Ситуативно внасяне на информация към болното дете за разбиране на собственото му поведение и това на останалите:

Учител: „И. желаеше да ти каже нещо, ти май не разбра, че той иска да е с теб.“... „Когато Т. посегна към теб, не е искал да те нарани, а да ти помогне.“... „Успокой се, той не ти е враг.“

3) Конкретно предложение за справяне с дадената ситуация:

Учител: „Ако желаеш да поискаш химикал, кажи му!“... „ По-лесно ще ти бъде, ако помолиш...за...“... „Изслушай го, тогава и той ще чуе това, което ти имаш да му казваш.“

Помощта към агресивното дете със СОП започва от откритостта на проблема.

Нужно е класът да бъде информиран както за естеството на заболяването (в разбираеми картини), така и за конкретния начин на отношение към болното дете.

Класът трябва да знае в какво не бива да се провокира детето със СОП, както и кои са силните страни на всяко едно от тези СОП-деца.

В дух на добронамереност и подкрепа нормален контакт между здрави и болни деца е осъществим. Това ще доведе до по-редки провокации от страна на здравите, респ до по-ниско ниво на агресивност от болните.

Литература

1. БЕЛОВА, Н. Насилието в училище., Обществено възпитание, 5/2000.
2. БОЯДЖИЕВА Н., П.МИТЕВА: Гняв и агресивно поведение при децата. Превенция. Технологии. Методи за справяне, С., 2008.
3. Виготски Л.С.: Мислене и Реч. „Наука и Изкуство“, София, 1983
4. ГЮРОВА, Л.: Агресията. Няколко гледни точки., Обществено възпитание, 3/2004.
5. ИВАНОВА, Л.: Психолого – педагогически аспекти на училищната превенция на насилието/ агресията/., Образование, 1/2005.
6. КАЛЧЕВ, Пл.: Тормоз и виктимизация на връстниците: Проблеми на психосоциалната адаптация. – София: Парадигма, 2003.
7. КИРИЛОВА, Р.: Агресията и поведението на децата., Образование, 2/2005
8. КРИВИРАДЕВА Б.: Агресивността на учениците., Обществено възпитание, 3/2000.
9. МАНАСИЕВА Т.: Техники за предотвратяване на агресията при децата., Обществено възпитание, 4/ 2009.
10. МИТЕВА, П. Проверка на ефективността от проведена програма за редуциране на агресивното поведение при учениците в начална училищна степен., Начално училище, 1/2005.
11. МИТЕВА, П. Сравнителна характеристика на проявите на агресивно поведение при учениците в начална училищна степен / 3 – 4 клас на държавните и недържавен тип училище/., Начално училище, 6/2000.
12. ПИРЬОВ, Г. За агресията и възпитанието., Училище, 11/1993.
13. ПИРЬОВ, Г. Децата и ние. Актуални проблеми на детството., София, Веда Словена, 1993.
14. СТАМАТОВ, Р. Детска психология. ИК „Хермес“, Пловдив, 2000.
15. Bowlby, J.: A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books, 1988
16. Berne Eric: Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 2008.
17. Christie, D. J., Wagner, R. V., & Winter, D. A. (Eds.): Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 2001.
18. Deutsch, M: Educating for a peaceful world. American Psychologist, 48, 510-517, 1993
19. Deutsch, M.: Cooperation and conflict resolution: Implications for consulting psychology. Journal of Consulting Psychology. 2000
20. Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. (Eds.). The handbook of conflict resolution: Theory and practice (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006
21. Frankl V. : Man's Search for Meaning. New York, NY: Simon & Shuster. pp. 126. 1984
22. Lederach, John Paul: The Little Book of Conflict Transformation, Good Books, 2003,
23. Lederach, John Paul: The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace, Oxford University Press, 2005
24. Sauter, D. Abderhalden, Ch. Needham, I. Wolff, S. Hrsg. 2. Auflage. 2006. S.636).
25. Selye, H. (1953). Einführung in die Lehre vom Adaptationssyndrom. Stuttgart.

ПОРЕДИЦА „ПРЕВЕНЦИЯ НА АГРЕСИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ В УЧИЛИЩЕ“ – III ЧАСТ

ОБЩИНА ВАРНА, ДИРЕКЦИЯ „ПРЕВЕНЦИИ“
www.prevencii.com

АГРЕСИЯ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ. СТРАТЕГИИ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ И ПРЕОБРАЗУВАНЕ

българска	*първо издание*
Автор:	**доц. д-р Иванка Бончева**
Редактор:	**Капка Николова**
Предпечатна подготовка:	**Ин Дизайн Медия**
Издава:	**Ин Дизайн Медия, 2012**
ISBN:	**978-954-92812-2-4**

„Агресия в начална училищна възраст. Стратегии за овладяване и преобразуване” *е третата книга от поредицата „Превенция на агресивното поведение в училище”, издавана по едноименната програма на дирекция „Превенции”, Община Варна.*

Наръчникът е ориентир за учителите в разбирането на детското поведение в I - IV клас, с оглед проявите на агресия. Обобщени са основни понятия и процеси, съпътстващи учителите в поведението им и на възпитатели, отговарящи и подкрепящи адекватно детските потребности и липсата на социален опит за справяне в нови ситуации.

Специално място в книгата е отделено на казуси от практиката, представени през погледа на професионалиста; с алтернативи за действие от страна на педагога.

„Всяко нещо има три страни: една, която ти виждаш, втора, която аз виждам и трета, която и двамата не виждаме.“

Китайска пословица

В училищното ежедневие често възникват неприятни ситуации, провокирани или завършващи с конфликти и ученическа агресия. В подобни моменти реакциите на учителя са интуитивни или добре работещи модели, изпробвани в практиката.

Учител и ученик са двете страни в един динамичен процес. Ето защо, въпреки справянето с проблема, учителят нерядко се пита: „Това агресия ли е?“, „Правилно ли реагирах?“, „Така ли трябваше?“, „Точните думи ли избрах?...”

Наръчникът „Агресия в начална училищна възраст. Стратегии за овладяване и преобразуване“ идва своевременно на помощ, като внася третата, професионална страна. Гледната точка на психолога допълва педагогическия прочит на събитието и подпомага началния учител, давайки отговор на въпросите му.

„Що е агресия?”, „Къде и как се заражда? Проявата ѝ в училище...” са първите теоретично разработени теми, на базата на множество примери от училищната реалност. Наред с психологическата картина на поведението на ученика от първи до четвърти клас, ясно е дефинирана и ролята на учителя – помощник в изработване на детското безконфликтно поведение. Разработените стратегии на учителско поведение, подкрепени с фактологията на разглежданите казуси, са залог за по-успешно справяне с конфликтните ситуации, за овладяването и преобразуването на детската агресия.

Достъпният психологичен език, научно аргументираните постановки и богатото онагледяване с примери, превръща наръчника в ценно помагало за началния, пък и за всеки друг учител, в нелеката задача за справяне с проявите на агресия в училище.

Теодора Момчева
учител в ОУ „Цар Симеон I”, Варна

www.prevencii.com