

**Югозападен университет „Неофит Рилски“ - Благоевград**

**Философски факултет**

**Катедра „Психология“**



**Елени Димитриос Вамвака**

## **ДИСЕРТАЦИОНЕН ТРУД**

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по област на висше образование 3. Стопански, правни и социални науки; професионално направление 3.2. Психология, Докторска програма „Педагогическа и възрастова психология“

на тема :

**„Превенция на училищния тормоз. Техника за управление на конфликти при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция“**

Научен ръководител: доц. д.н. Стоил Мавродиев

**БЛАГОЕВГРАД, 2023**

# Съдържание

|                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВЪВЕДЕНИЕ .....                                                                                                                                                                      | 5  |
| Първа глава. Теоретична постановка на проблема.....                                                                                                                                  | 11 |
| 1.1. Същност/явлението на тормоза в училище: тормоз и агресия в училище, видове тормоз .....                                                                                         | 11 |
| 1.2. Размерите на явлението тормоз в училище .....                                                                                                                                   | 43 |
| 1.2.1. Юридически.....                                                                                                                                                               | 45 |
| 1.2.2. Педагогически .....                                                                                                                                                           | 46 |
| 1.2.3. Психологически.....                                                                                                                                                           | 47 |
| 1.2.4. Социални .....                                                                                                                                                                | 48 |
| 1.3. Психологическите характеристики на децата в началните училища в Гърция: общо за възрастта, интелектуално / когнитивно развитие и развитие на личността, фактори на растежа..... | 49 |
| 1.4. Предотвратяване на тормоза в училище - техники, модели, подходи.....                                                                                                            | 53 |
| 1.4.1. Учебен (дидактичен) подход - предложения.....                                                                                                                                 | 61 |
| 1.4.2. Дидактичен Подход използвайки ТПЕ - Предложения .....                                                                                                                         | 65 |
| 1.5. Техники за управление на конфликти за ученици в началните училища ....                                                                                                          | 72 |
| Глава 2. Дизайн на изследването .....                                                                                                                                                | 77 |
| 2.1. Цел, задачи, предмет, обект на изследването, хипотези .....                                                                                                                     | 77 |
| 2.2. Методика .....                                                                                                                                                                  | 79 |
| 2.2.1. Въпросник за тормоза в училище .....                                                                                                                                          | 79 |
| 2.2.2. Въпросник за агресия и депресия .....                                                                                                                                         | 79 |
| 2.2.3. Тест за детска агресивност (за родители и възпитатели, учители).....                                                                                                          | 79 |
| 2.3. Етични проблеми на изследването. Възможности за преодоляване.....                                                                                                               | 80 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4. Методи на статистически анализ.....                                                          | 81  |
| Глава 3. Анализ на резултатите .....                                                              | 82  |
| 3.1. Описателна статистика за цялата извадка .....                                                | 82  |
| 3.1.1. Описателна статистика на демографски показатели.....                                       | 82  |
| 3.1.2. Описателна статистика на резултатите от въпросника за тормоза в училище.....               | 84  |
| 3.1.3. Описателна статистика на суров бал от въпросниците за агресия и депресия.....              | 94  |
| 3.1.4. Описателна статистика на резултатите от наблюдението .....                                 | 95  |
| 3.1.4.1. Описателна статистика на резултатите от наблюдението на родителите .....                 | 95  |
| 3.1.4.2. Описателна статистика на резултатите от наблюдението на учителите                        | 99  |
| 3.2. Различия между експериментална и контролна група.....                                        | 103 |
| 3.2.1. Различия в перцепцията за тормоз между ЕГ и КГ .....                                       | 103 |
| 3.2.2. Различия в нивата на депресивност между ЕГ и КГ .....                                      | 106 |
| 3.2.3. Различия в нивата на агресия.....                                                          | 107 |
| 3.2.3.1. Различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ преди програмата .....                        | 107 |
| 3.2.3.2. Различия в агресивността при изследваните лица (от ЕГ и КГ) преди и след програмата..... | 108 |
| 3.2.3.3. Различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ след прилагане на програмата.....             | 111 |
| 3.2.3.3.1. Различия според наблюдението на родителите .....                                       | 111 |
| 3.2.3.3.2. Различия според наблюдението на учителите .....                                        | 115 |
| 3.2.3.3.3. Различия според самооценъчните въпросници.....                                         | 120 |
| 3.3. Анализ на зависимости.....                                                                   | 121 |
| 3.3.1. Връзка между агресия и депресия при изследваните лица от цялата извадка.....               | 121 |

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 3.3.2. Влияние на тормоза върху агресивността ..... | 122 |
| Обобщение .....                                     | 123 |
| Изводи.....                                         | 126 |
| Приноси.....                                        | 127 |
| ЛИТЕРАТУРА .....                                    | 128 |
| Приложение 1 .....                                  | 140 |
| Приложение 2 .....                                  | 142 |
| Приложение 3 .....                                  | 143 |

## ВЪВЕДЕНИЕ

През последните години все по често се наблюдава нарастващо девиантно поведението на непълнолетните в и извън училището. Някои от последните примери за такова поведение, които за съжаление са завършили с трагични резултати, са Вангелис Якумакис, студент от Ретимно, който през март 2015 г. беше първата жертва на тормоз в нашата страна<sup>1</sup> (efsyn, 2015). В близкото минало, през юли 2018 г., един младеж завършва живота си със самоубийство, оставяйки бележка на родителите си, в която изразява обичта си към семейството си, но успоредно с това обяснява и причините поради които е пристъпил към този акт. Според съобщенията от полицейския доклад, както той е обявен, младежът в своето писмо назовава конкретните лица, както и на случаите на тормоз, които е изпитал върху себе си (Kardara, 2018).

Управлението и справянето с това явление е едно от предизвикателствата, пред които е изправено съвременното общество. Постоянно се представят нови случаи на тормоз, където учениците стават извършители или жертви, и налагат задължително да се проучи естеството на проблема и свързаните с него въпроси и параметри на национално, европейско и световно равнище. Всъщност училищният тормоз е почти невъзможно да се определи, защото той се проявява в различни форми като физическо насилие, заплахи със сплашване и тормоз и тероризиране. Също така толкова сериозен за психологията на детето може да бъде присмехът, изключването и изолацията. Поради тези причини учителите трябва да бъдат постоянно бдителни, за да се справят и да управляват всяко явление на сплашване и тормоз. Училищното насилие и тормозът (СВЕ) е едно многомерно социално явление с тревожни измерения и вредно въздействие върху психо-емоционалното развитие и процеса на обучение на детето (Smith et al., 2004, Georgiou & Stavrinides, 2008). Тормозът и виктимизацията на учениците в училището представлява една сравнително нова област на научните изс-

---

<sup>1</sup> Държавите имат задачата и задължението да провеждат ефективно недискриминационно разследване на случаите на смърт, както се изисква от член 14, според АДДА (Papadopoulos, Konis & Antoniou, 2015).

ледвания, но също така и неотложна нужда поради високата си честота, особено през последните години. Това явление е проучено за първи път в Норвегия през 1978 г. след самоубийството<sup>2</sup> на трима души, при което тормозът е бил признат за социален проблем, а девет години по-късно терминът "тормоз" (Bullying) се появява в научните списания.

Училищното насилие и тормоз може да е започнало да се изучава сравнително неотдавна, но и в предишни времена учениците също спорят и да се карат<sup>3</sup> спорят, но не в същата степен. През последните 30-години изследователи изучават това явление, за да помогнат на децата да решават проблемите си по други начини и да се опитват да предотвратят и да не се намесват в такива ситуации (превенция). Явлението придоби огромни размери сравнително наскоро през последните 10-15 години (Център за европейско конституционно право, 2015).

Явлението на тормоза в училище ("school bullying") и училищното насилие ("school violence") в училищните сгради проявява нарастващи и многопараметрични измерения както в Гърция, така и в света, особено през последните години. Терминът "тормоз «bullying»" се превежда на гръцкия език като "училищен тормоз" (Artinopoulou, 2001). Mayer (1995) в едно свое проучване потвърждава драматичното нарастване на младежката престъпност в най-важните категории: убийства, изнасилвания, обири и кумулативни атаки. Той подчертава, че анти-социалното поведение на възрастните често е свързано с прекъсване на посещаването на училище и антисоциално поведение по време на детска възраст. Първият, който определи понятието „тормоз“, е Olweus, който беше казал за тормоза (bullying), че се наблюдава, когато един ученик е бил малтретиран или е

---

<sup>2</sup> Самоубийството е крайна форма на проявление на последствията от тормоза. Но съществуват научни изследвания, които показват, че виктимизацията, съчетана със суицидни идеи, е признак на суицидни тенденции (Karga, 2013).

<sup>3</sup> Училищното насилие и училищният тормоз са толкова стари явления, колкото статута на училището. През последните години обаче се наблюдава глобална мобилизация за ограничаване както на явлението, така и на непосредствените му последствия, а именно виктимизацията на децата (Galanaki, 2010). Насилието срещу индивиди (и особено срещу деца) е практика, която се пренася до дълбините на вековете, както във времето, така и исторически и културно (Karga, 2013).

станал жертва, когато е бил излаган многократно и дълго време на негативните действия<sup>4</sup> на своите съученици (Olweus 1993). Накратко, това е "систематична злоупотреба с власт" с отрицателни действия срещу деца жертви. Такива действия могат да бъдат физически нападения и заплахи, сексуален тормоз<sup>5</sup> и злоупотреба, кражба или унищожаване на лични предмети, унижение чрез публично излагане, обиди, изключване чрез съвместни и групови дейности и социална дискриминация по отношение на пол, произход<sup>6</sup> или религия. Расизмът<sup>7</sup> и изключването често не се възприемат от преподавателите и показват нарастващи тенденции, когато възрастта на децата се увеличава (Galanaki, Amanaki & Noikokyri, 2009). Норвежкят университетски професор Olweus, подчертава, че тормозът се различава от "дразненето" в рамките на играта. Това "дразнене" обикновено се случва между приятели и не включва предизвикването на телесна болка на другите. Тормозът, от друга страна, включва хора, които нямат приятелски отношения и включва предизвикването на болка – емоционална или физическа (Europe's AntiBullying Campaign, 2013).

Заслужава да се отбележи, че атаката и практиката на насилие в рамките на училището (и извън нея) са различни от дразненето. Нападенията сред учени-

---

<sup>4</sup> Терминът "негативен акт" се отнася до практиката, при която "един човек причинява умишлено увреждане или емоционално затруднение на друг човек чрез физически контакт, словесно или по друг начин." .» (Europe's AntiBullying Campaign, 2013).

<sup>5</sup> Сексуалният тормоз се дефинира като „(зло)употреба на нечия власт, за да принуди друго лице да се занимава със сексуални отношения или да накаже другото лице за неговия отказ. Тя включва също всякакви умишлени, повтарящи се, доброволни устни или писмени изявления, коментари, шеги, жестове или физически сексуални контакти, които са нежелани и предизвикват силно неудовлетворение“. Типът заплахи, който е под формата на сексуален тормоз, не е изцяло измерим, защото факторите, които създават неговото смислово значение, са общи и неточни (Tsouri & Sherli, 2014).

<sup>6</sup> Условието на днешната социално-икономическа реалност са източник на трудности за всички. Много ученици от средните училища с мултикултурен произход трудно се интегрират в местната общност. За съжаление расистките проблеми продължават да съществуват въпреки образователните реформи за приемане и интегриране на културно разнообразни индивиди (Briza, 2013).

<sup>7</sup> Расизмът се определя като *"поведение, определено от идеологията, основано на убеждението, че различни човешки групи, племена, породи са йерархично разграничени във висша и по-ниска степен и се състои от враждебно поведение към определена категория хора"* (Katsama, 2013)

ците са различни от начина, по който те се оформят, честотата и интензивността, с която се появяват. Olweus посочва, че "дразненето" се осъществява между приятели и не е целенасочено и не включва предизвикателството (психологическо и/или физическо). Дразненето може да се трансформира в сплашване и тормоз, ако продължи дълго време и особено когато детето чувства, че шегата или дразненето надхвърлят границите на играта (Olweus, 2009; Vlassi & Beka, 2015).

В литературата е записано, че тормозът в училище има различни форми, като се изразява с вербална, физическа, непряка-социална, психологическа, расистка и сексуална форма. Разграничаването и разделянето на различните видове тормоз е свързано с начина и характеристиките на агресията. Въпреки това, явлението, в рамките на социалния контекст, се развива и придобива нови форми и класификации, като кибертормоз, който е цифровата форма на явлението (Spyropoulos, n.d.).

Според директора на Службата за преследване на електронни престъпления, степента и обхватът на проблема са много големи, драматичният характер, който може да включва редица инциденти, като всички ние сме изложени и уязвими (потенциално) - всички интернет потребители и особено потребителите на социалните медии (Konstantinidou, Magdalinou, Angelakakis & Ioannidis, 2018).

Определенията за онлайн тормоз са различни и се оформят според изследователите - експерти, които имат публикации по темата. Съществува обаче все по-голям брой мнения за това какво представлява и как се дефинира електронният тормоз. По-специално, според Slonje и Smith (2008), кибертормозът се определя като *"модел на агресивно поведение на лице или група, използващ технологични устройства или софтуер, които могат да получат достъп до интернет срещу жертва, която не може да се защити."* Tokunaga (2010) твърди, че електронният тормоз е термин - чадър за тормоз, като например тормоз в интернет и електронно тормоз. Той добавя, че тормозът в киберпространство означава *„извършване на вредни, враждебни или агресивни действия от страна на извършителя срещу жертва чрез електронни устройства“*. Той добавя още,

че електронният тормоз като термин се отнася до всякакъв вид агресивно или вредно поведение, с което един насилник (или група насилници) тормозят, чрез дигитални или електронни устройства, и многократното предаване на съобщения, с цел да предизвикат срам или болка на жертвата. Григ (2010) дефинира киберагресията *"като един вид агресивно и умишлено действие, при което човек или група хора използват методи за електронна комуникация, за да повтарят многократно подигравки, да наранят или възпрепятстват жертвата, която не може да се защити."* Концепцията за уеб агресия (киберпространство) се използва за описване на широк спектър от поведения, различни от кибертормоза.

Независимо от определението за кибертормоз, доказано е, че това явление е толкова широко разпространено, колкото и опасно. Много проучвания показват, че електронният тормоз е нарастващ проблем, особено в училищата с действителна оценка на виктимизацията на около 10-40% от училищното население (Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014). Други проучвания са фокусирани върху кибертормоза на студенти чрез социални мрежи като Facebook с електронен тормоз, вариращи от 8% до 14% (Kokkinos et al., 2014, Whittaker & Kowalski, 2015). Само в Обединеното кралство Selwyn (2008) е установил, че 90% от 1222 студенти са били жертва на онлайн престъпление, като кибертормоз. И накрая, в 80 проучвания от много различни страни, Modecki и неговите сътрудници (2014) съобщават за средно разпространение от 15,2% за виктимизация чрез кибертормоз. Ето защо, въпреки че много от тези резултати са трудни за обобщение поради методологични и/или гранични различия (Agatston, Kowalski, & Limber, 2008), става ясно, че кибертормозът е растящ социален проблем в световен мащаб (Baldasare et al. 2012; Gibb & Devereux, 2014).

Според изследване, проведено от Andreou и Alexiou (n.d.) в четири публични основни училища на в префектура Магнисия, с извадка от 186 ученици (90 момичета и 96 момчета) от последните три класа на началното училище, във връзка с изследването на връзката между ролите, предприети от учениците на основното училище в случаи на инциденти с агресия - виктимизация и техните

възприятия на самоефикасност<sup>8</sup>, които смятат, че имат в различни области на обществените отношения. Наблюдаваните разлики във възрастта се характеризират като в съответствие с констатациите на други изследвания, препоръчват, че докладването на случаи намаляват с възрастта. Най-голямо участие на момчета в случаи на виктимизация като извършители, жертви, усилватели и помощници на извършителя, може да се обясни с факта, че за момчетата проявите на агресивно поведение са по-чести и по-приети в кръга на връстниците им, отколкото при момичета. Този факт ни помага за тълкуването на превес на момчетата в онези аспекти на самоефикасността, които са свързани със способностите, които чувстват че имат и че трябва да се прибегва до агресивни действия, техните очаквания, че те ще генерират награждаване и стойността която приписват както на възнаграждението, така и на причиняването на болка. Но последните проучвания показват, че съществува същата вероятност и двата пола да станат жертва на тормоз, а разликата се крие в типа на агресия (Paragianni & Galanaki, 2013 г.). Непосредствените начини за преодоляване на този уникален аспект на явлението на изразяване на насилието е наложително, поради това, че са били регистрирани случаи на самоубийства на деца. Става въпрос за ученици, които издържат дълго време на училищния тормоз, без да потърсят помощ, докато не решите да стигнат до "последното решение". Но не може, обаче, никаква такава опция да се характеризира като "решение." Цялата образователна общност трябва да предприеме превантивни мерки за действително справяне с това ужасно явление.

---

<sup>8</sup> Тук както „самоефикасност“ се дефинира следното *"възприемането на лицето на организационния капацитет и способността за изпълнение на конкретна методическа действия за завършване на работата в конкретната рамка"*, и като *"вярата на индивида в неговите способности за постигане на желаните резултати в конкретната процедура"* (Moshou, 2015). Т.е. касае *"оценката на способността на хората да се организират и изпълняват поредица от действия за справяне с конкретна ситуация"* (Narokoraki – Tzanopoulou, 2012 г.). Във връзка с самоефикасността, както изрично е посочено от Бандура, има положителен ефект върху резултатите на отделното лице, при условие, че съществуват необходимите и подходящи умения и квалификации (Moshou, 2015 г.). Терминът "самодостатъчност" или "самоефикасност" и "очакване на самодостатъчност", се отнася до областта на изследването на теория на социалното научаване на Алберт Бандура (Narokoraki – Tzanopoulou, 2012 г.).

## Първа глава. Теоретична постановка на проблема

Изследването на явлениято **училищно насилие и училищния тормоз**, както и процесът на справяне с неблагоприятните резултати от страна на Наказателното производство<sup>9</sup> и криминологията<sup>10</sup> през десетилетието на 90-те години, излезе извън границите на изследванията по отношение на другите явления, свързани с областта на младежката криминология, но също така и областта на девиантните актове<sup>11</sup> и представлява отделна област на изследване, както теоретично, така и изследователска. Епизодите- явленията на поведение на насилие<sup>12</sup>, които се изявяват в гръцките училища в сравнение с училищата на Америка и Централна Европа, са по-леки, както по отношение на честотата, така и по отношение на интензивността (Christodoulou, 2015).

### 1.1. Същност/явлението на тормоза в училище: тормоз и агресия в училище, видове тормоз

В училището, според съвременните изследвания, се осъществяват дина-

---

<sup>9</sup> "Наказателното производство (Наказателния процесуален кодекс) е набор от правни норми, които определят от една страна компетентността на органите на държавата (инстанциите и съдилищата) и от друга страна действията на тези органи, за да се потвърди вината на обвиняемия така, че да се наложи предвидената наказателна санкция от материалното Наказателно Право (Наказателен кодекс). Наказателният процесуален кодекс е правото на наказателното производство и се различава от материалното Наказателно право (Наказателния кодекс), което предвижда само какви деяния са наказуеми. Следователно правилата на Наказателния кодекс за наказателно правосъдие влизат в сила чрез Наказателния процесуален кодекс

<sup>10</sup> „Криминологията е наука, която се занимава със систематичното изследване на престъпността като социален феномен и мерките за справяне с нея. Криминологията е една много сложна научна дисциплина, която се подпомага от социологията, психологията, психиатрията, антропологията, статистиката, правото, биологията и др.

<sup>11</sup> Според Парсънс, девиантното поведение е "отклонение от нормите, които са изградени и установени на основата на културата на обществото, като девиантното поведение е процес на съзнателен акт" (Psychogiou, 2013)

<sup>12</sup> Терминът поведение се определя като „всички дейности и проявления на човек, които са реакция наедно дразнене. Тази реакция се възприема пряко или косвено, в зависимост от начина, по който се проявява. Например движенията, вербалните или невербалните изрази, ситуационното възприятие, емоционалните промени са начини за реагиране, които съставляват поведението на човека” (Psychogiou, 2013)

мични взаимодействия, някои от които могат да действат като забавители в развитието на учениците чрез затвърждаване на проблемното поведение. Проблемното поведение, което се появяват още от предучилищна възраст, се генерализира и влошава по време на престоя в училището (Karkanaki & Kaffetzi, 2009). Делинквентността на учениците, като подкатегория на делинквентността на непълнолетните, е многомерно явление с индивидуални, междуличностни и социални измерения (Kafasari, Vlassis & Geroukalis, 2007). Това явление касае както самия ученик и така и неговия социален контекст.

Появата на събития на насилие и тормоз представляват вече едно явление, което се проявява във всички училищни среди и образователни нива. Последствията от явлението са сериозни и дълготрайни и се отнасят както за децата, които са жертви на престъпления, така и за децата, извършили престъпления (Melliou, 2015). По-специално, беше отбелязано, че високите нива на виктимизация и тормоз на осемгодишна възраст (08) показват повишени нива на депресия или суицидни тенденции когато станат на възраст от осемнадесет (18) години. Участието в актове на сплашване и тормоз, било като жертва, или като извършител, има пряка връзка и се свързва с повишена честота на психични разстройства (Antoniou & Kampoli, 2018). Изследвано е също така, че виктимизацията допринася отрицателно и допълнително за поведенческите проблеми и за адаптацията на училищата на възраст от седем години (07) (Kyriakidis, 2009).

Документирано е, че насилието и тормозът в училище са пряко свързани с присъствието на ученици имигранти, които са таргет група за обостряне на явлението. Възприятието - това убеждение (на насилствения, имигрантски ученик) се култивира както от медиите<sup>13</sup>, така и от свързаните с тях ежедневни дискусии (Nikolaou, n.d.).

Насилието се определя като *"форма на поведение на човек, който умишле-*

---

<sup>13</sup> Особено за децата, в нашето време, съществуват многостранни средства за възприемане, които им помагат да разберат света, който ги заобикаля. Сред външните дразнители, които му въздейства, са медиите, които също допринасят за това. Техният принос е важен, тъй като детето получава информация и дразнения чрез две основни сетива, зрение (образ) и слух (звук). Тези две сетива са каналът за придобиване на знания. Медиите (особено телевизия, видео и книга) са особено влиятелни при деца в предучилищна възраст (3-6 години) (Kitsaras, 2001)

*но заплашва или действително причинява физически или психологически вреди на трето лице или на себе си или се стреми към унищожаване на предметите"* (Karydis, 2003). Насилието може да бъде психологическо, физическо, сексуално или вербално и обикновено не трае дълго. Училищното насилие се определя като *„налагане на волята на една част от образователния процес на някой друг и причиняването на щети или вреди“* (Artinopoulou, 2001).

Практиката на насилие по същество обхваща принуждаването на един човек срещу друг човек, диалогът не е от първостепенно значение, отхвърля алтернативното творение и синтез на ново откритие или нова идея и възприятие, използвайки контрастите. Агресивността като средство за изразяване на насилствена енергия унищожават личността на другия човек, заобикаляйки социалните правила (Christodoulou, 2015).

Според други литературни справки, явлението на тормоза в училището започва да намалява на възраст между 12 и 18 години (възраст, съответстваща на деца, посещаващи средно образование), докато изглежда, че тормозът и насилието достига своя връх през първите две години на обучение. в средното образование (гимназия). По-специално се отбелязва, че с намаляването на физическото насилие започва да се увеличава вербалното и психологическо насилие (Karavoltsoy, 2013). Установено е, че в гимназията тормозът и тормозът започва да намалява, в сравнение с началното училище. Въпреки това значителен брой деца продължават да участват в тормоз и инциденти в гимназията (Guckin & Corcoran, 2013). Въпреки това, по отношение на формата си, физическият тормоз е по-често срещан сред малките деца, докато при възрастните хора тормозът е вербален и междуличностен, тъй като вече са придобили вербални и социални умения, които им позволяват по-сложни форми на тормоз (Sapouna, 2008).

В европейските страни насилието в училищата и училищният тормоз се разглеждат като многомерен и сложен проблем, който отразява насилието на по-широкото съвременно общество. За разлика от това, в САЩ насилието и тормозът в училище не се третират със строго репресивни инструменти, но се подхожда към тях като се вземат предвид констатациите от различни хумани-

тарни науки като психология, социология, консултиране и педагогика. В едно неотдавнашно международно проучване сред 40 страни Гърция е на трето място по процент на учениците, участващи в това явление. Факт, който засяга 1 от 3 тийнейджъри в нашата страна (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015). В ЕС през 90-те години на миналия век възниква проблемът с вътреучилищното насилие. За да се обърне внимание на явлението на конференцията в Утрехт през 1997 г., бяха проучени „Условията, понятията, обуславянето и третиране на явлението“. Вътреуучилищното насилие е едно явление, което не може да бъде третирано едностранно. От съществено значение е намесата и сътрудничеството на всички хора около детето, семейството и училището. Най-ефективният инструмент, който може да предотврати насилието в училище е самото училище в сътрудничество с личната среда на учениците. Училището е това, което идентифицира проблема, разяснява и развива постоянни тактики за превенция и справяне с проблема (Artinopoulou, 2001). Една здравословна и подкрепяща среда може да помогне за предотвратяване и противодействие на тормоза. Учениците трябва да бъдат и да се чувстват в безопасност в училище. Колкото по-скоро училището бъде информирано от семейството за случай на тормоз, толкова по-бързо то ще бъде в състояние да отговори и да се справи ефективно с проблема. Непосредствеността, последователността и достъпността за целите на по-доброто сътрудничество между семейството и училището са ключови фактори за справяне с инциденти на училищния тормоз и насилие, които засягат емоционалното развитие на децата (European Constitutional Law Center, 2015b).

Учителите трябва чрез срещи изцяло да информират родителите за това явление и да ги третират като равностойни партньори в целия процес по третиране на проблема. Сред предоставената от тях информация трябва да са семейните фактори, които допринасят за развитието на явлението, предупредителните знаци, които ще им помогнат да идентифицират извършителя и жертвата и действията, които трябва да предприемат за да се справят с проблема. Това увеличава осведомеността на родителите за проблема и подчертава значението на участието на родителите за успеха на интервенцията. Освен това учителите

трябва да се обърнат към родителите за информация и да се консултират с тях всеки път, когато са обезпокоени, или са объркани за поведението на даден ученик. По този начин родителите ще се почувстват част от екипа. Това сътрудничество има потенциала да бъде особено полезно и ефективно, тъй като създава условия за ранна намеса в проблеми, които могат да бъдат свързани с поведение на учене, емоционално или поведенческо поведение (Giovazolias, 2011). Отбелязва се също така, че в случаите, когато има добра и достойна за уважение комуникация и сътрудничество между семейството и училището, напрежението и проблемите се решават своевременно и ефективно (Kardara, 2018).

В северната част на Америка, по-специално в Съединените американски щати (САЩ), според Националната агенция на училищните психолози (NASP), се изчислява, че 200 000 ученици ежедневно отсъстват от учебните занятия и училищните задължения, поради агресията и тормоза от техните съученици. В нашата страна, според едно национално изследване, проведено от Изследователския институт за психично здраве през 2010 г., се съобщава, че 8,5% от юношите страдат от насилие в училище най-малко 2 до 3 пъти месечно, докато един от 6 ученика (процент 15.8%) заплашват самите те други съученици със същата честота. Учениците, които тормозят други, са предимно момчета и докато жертвите на тормоза са както момчета, така и момичета. В рамките на 8 години (от 2002 г. до 2010 г.) се наблюдава значително увеличение на процента на подрастващите, които споменават, че са били извършители на заплахи и тормоз (съответно 15.8% и 9.1%), докато процентът на пострадалите ученици жертвите на тормоз остават стабилни. Най-често срещаните модели на тероризиране от юноши са вербалното дразнене, жестове със сексуално съдържание, разпространение на клевети, както и дразнене/тормозене чрез компютър и мобилен телефон. Едно на всеки четири момчета (23,9%) съобщава, че през последната година се е било с някого поне 3 пъти. Съответният процент за момичетата е по-нисък (8,3%) (Tsouri & Serli, 2014).

Извършеното проучване показва, че около 47% от учениците, посещаващи начално училище, са участвали по някакъв начин (или като "извършители" или

като "жертви") в някакъв инцидент с насилие, поне веднъж през училищния си живот. Допълнителни проучвания в гръцките училища показват, че около 15% от учениците са пострадали от насилие и тормоз от своите съученици, докато около 6% от учениците са упражнили насилие срещу връстниците си (Център за европейско конституционно право, 2015). Резултатите от проучването показват, че в Гърция явлението виктимизация се колебае в същите граници, като тези в европейските училища (Giovazolias, 2011).

Според данни от транснационалната европейска програма „Дафне“ е установено, че в гръцкото начално образование 10% от учениците са практикували насилие, 22,5% от учениците са претърпели вербално или физическо насилие, както и социална изолация. 50% от жертвите не съобщават на никого за случаите на насилие. Момчетата по отношение на момичетата са замесени по-често в инциденти на насилие, което е по-често в началното училище и в гимназията, докато в лицей тези случаи намаляват (Pafiti & Nahabi, n.d.).

Според данните на Световната здравна организация (СЗО) през 2002 г. делът на жертвите на тормоз в нашата страна възлиза на 8,7%, докато съответният процент на насилниците е 7,45%. (Antoniou & Kampoli, 2018).

Данните от изследванията по света показват, че значителен брой ученици, посещаващи всички нива на училището, са ангажирани по някакъв начин в агресивни действия и виктимизация. Отбелязва се обаче, че епизодите на тормоз намаляват с увеличаване на възрастта на учениците. Като цяло, процентът на децата, които стават жертва, варира между 6% и 50%, докато делът на учениците, които заплашват варира между 3% и 23% (данни, които се споменават на световно равнище). Проучване, обхващащо 24 държави и включващо ученици 13-15 годишни деца, показва, че в 11 страни повече от 40% от момичетата са поне веднъж извършители на насилие през семестъра, докато същият процент за момчетата е бил отчетен в 20 страни. Подобен процент жертви са докладвани в 14 и 20 страни съответно за двата пола (Giovazolias, 2011).

Доста проучвания в САЩ през последните 30 години показват, че училището е особено несигурно място както за учителите, така и за учениците. Училищната среда се характеризира като тревожна поради насилието което доми-

нира (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015). И така в САЩ проблемът с насилието в училище принудително изисква конкретни действия и политика още от десетилетието на 70-те години на миналия век, два десетилетия по-рано от Европейския съюз. Проучванията от 80-те години показват, че несигурността и тревожността проникват сред учителите и учениците. Регистрирани се различни форми на насилие, като атаки, заплахи и кражби, както и създаване на банди (Artinopoulou, 2001).

Повечето случаи на тормоз в училище се случват, когато учителите нямат пряка видимост и контакт с учениците, например когато те са в тоалетната (5%). В помещенията на бюфета се проявяват някои от инцидентите, като процентът им достига до 20,7%. Също така по пътя към и от училище броят на инцидентите също са високи, като достигат до 19,5%. Вероятността за проява на тормоз и агресивно поведение от училище към дома и са по-относително повече от тези в обратна посока. Констатирано е, че децата, които са обект на тормоз в училище, тръгват от дома си сутрин колкото се може по-късно, за да намалят до минимум шансовете да станат жертва на подобно поведение (Karkanaki & Kaffetzi, 2009).

Дефиницията за училищното насилие се определя и ограничава от конкретната социална и културна рамка. Някои характеристики на училищното насилие обаче са налагането на желание, предизвикване на телесни или материални щети, заплахата за терор и злоупотреба. Училищното насилие, в зависимост от това кой е включен в него, се разделя на училищно насилие сред учениците<sup>14</sup>, училищно насилие от учениците към учителите<sup>15</sup>, училищно насилие от

---

<sup>14</sup> Телесното насилие, вербалното насилие и "приятелското" насилие са най-честите форми на насилие, практикувани сред учениците. Упражняването на физическо насилие обикновено е под формата на атака или сблъсък. Упражняването на насилие е свързана с намерението или заплахата за нанасяне на вреда и обикновено се характеризира като антисоциално поведение. Сблъсъкът е субективно преживяване на взаимодействието. Процесът и резултатът от всеки конфликт се проучват въз основа на участието на участващите страни. В Европа между 37% (момчета) / 13% (момчета на възраст 11, 13 и 15 години във Финландия) и 69% (момчета) / 27% (момчета в Чешката република) съобщават, че са участвали в инцидент в последните 12-месеца преди проучването 2001/2 (Tsouri & Sherli, 2014)

<sup>15</sup> Учителят като авторитет в училището може да покаже силата си, без дори да я проявява. Вместо това, ученикът, особено по време на юношеството, често прехвърля една непозната култура на ученика и класифицира учениците, като оценява само тяхното представяне в

учителите към учениците<sup>16</sup>, училищното насилие сред учителите ( феномен на морален тормоз или mobbing), който включва и насилието в училище между учителите и училищното ръководство или директора (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015). Училищното насилие се формира от специфичната социална и културна рамка, в който тя се формира и се появява (Christodoulou, 2015).

Насилието, което се упражнява с цел тормоз не се характеризира, и няма смисъл на изтезание, както то се определя от съда в Страсбург<sup>17</sup>, но то има смисъл за нечовешко и унижително отношение, особено когато има повторемост за човек - жертва и дори може да предизвика смърт или самоубийство (Papadopoulos, Konis & Antoniou, 2015).

Училищното насилие се разграничава и определя от три основни параметъра. Първият и най-важен параметър, който е поставен, е концепцията за повторение и неравновесието на силата. Явлението на училищния тормоз не е случайно и изолирано събитие. Това не е една проста кавга между две деца, а повтаряща се форма на насилие. Тя включва и неравновесие на силите или властта между детето-- насилник и детето жертва. Резултатът от тази операция е вторият параметър. Актовете на училищния тормоз имат или могат да имат като резултат телесните повреди или емоционални затруднения (поведенчески труд-

---

уроците, без да взема предвид цялостната личност. В Европа има малко изследвания на насилието срещу учители. В един доклад от 1997 г. относно насилието срещу учители във френските училища показва, че физическото насилие срещу учители, главно мъже, е "демонстрация на сила". Около 44% от жертвите са учители мъже и 56% жени. Обратно, 58% от жертвите на вербално насилие са учители мъже и 42% жени. За всички учители най-високият процент е бил между 50 и 60 години (Tsouri & Sherli, 2014).

<sup>16</sup> Насилието, упражнявано от учителите върху учениците, може да бъде сексуален тормоз, физическо и психологическо насилие. Много по-чести са случаите на физическо насилие. Физическото насилие е забранено в 27-те държави-членки на Европейския съюз, но устното унижение е реалност за училищния живот за доста ученици (Tsouri & Sherli, 2014).

<sup>17</sup> Европейският съд по правата на човека (ЕКПЧ, известен също като Европейски съд по правата на човека, ЕКПЧ, често наричан неофициално Съд на Страсбург) бе създаден, за да наблюдава систематично исканията за защита на правата на човека срещу държавите-членки съгласно Европейската конвенция за правата на човека, приета от Съвета на Европа през 1950 г. Задачата на съда е да следи за прилагането на Конвенцията чрез преразглеждане на граждански жалби срещу нарушения на правата на човека правата, които са извършени от държавите-членки. Наред с другите неща, които той изрично споменава, се забраняват изтезанията и нечовешкото или унижително отношение или наказание, произволното и незаконно задържане, дискриминацията при упражняване на правата и свободите, залегнали в Конвенцията, депортирането или връщането на граждани и смъртното наказание.

ности) върху детето жертва. Третият и последен параметър е свързан с формите на тормоз в училище, които могат да бъдат телесни, вербални или всяка друга форма (Europe's AntiBullying Campaign, 2013).

Накратко, "балансираната сила" по отношение на броя на хората, които участват, физическото състояние (не превъзходство на един член над друг), социалния статус и произход (културна, религиозна, образователна, социална култура) може да се разглежда като насилие и агресивно поведение (конфликт), но това не е форма на поведение на тероризиране. Аналогична на физическата сила, е психоемоционална сила. Когато участващите членове изразяват едни и същи чувства, без да се смятат за по-слаби, или в случай на дразнене, когато това е форма на забавление (Karavoltsov, 2013).

По-специално, тероризирането може да бъде физическо или материално, включително унищожаване на собственост. Телесният тормоз е най-очевидната и ясна форма на тормоз и се случва, когато човек е физически ранен от друг човек с различни форми на телесно насилие. Нетелесният тормоз, който може да бъде вербален (телефонни обаждания, заплахи за увреждания, псувни, расистки коментари или подигравки, сексуално подмятания или обиден език, злонамерени закачки или груби коментари, както и разпространението на фалшиви и злонамерени слухове) – несловесни, които могат да бъдат директни или непреки. Прекия невербален тормоз често е придружен от словесен или физически тормоз. Индиректният тормоз е по-заблуждаващ, тъй като е съпроводено с обидни жестове и гримаси на лицето и обикновено не се възприема като тормоз, тъй като изглежда безобиден. Всъщност тоаз форма може да бъде използвана, за да се запази контролът над някого, да ги тормози и да им напомни, че е вероятно да заварят в даден момент сами и се определя като умишлено и често системно пренебрегване, изключване и изолация, изпращане на злонамерени бележки и настройвайки някого срещу някой друг. Важно е да се изясни, че тормозът може да приеме каквато и да е форма от споменатите по-горе поотделно или в комбинация и да варира по интензивност (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015).

По-конкретно, насилието в училище може да бъде под формата на физическо насилие, вербално насилие, емоционално-психологическо насилие, соци-

ално изключване, електронно насилие (European Constitutional Law Center, 2015).

- **Телесно насилие:** Това се случва, когато ученик атакува и удари друг свой съученик в тялото.

- **Вербално насилие:** Случва се, когато ученик напада устно, презрително и обижда друг съученик чрез различни изрази.

- **Емоционално/психологическо насилие:** В този случай ученикът лъже и клюкарства срещу някои от своите съученици, за да го накара да се чувства зле или да не се свързва другите си съученици, или когато упражнява емоционално / психологическо изнудване.

- **Социално изключване:** В този случай, един ученик изважда друг съученик от своята компания, често казвайки: „Ти не си ми приятел“. Той също може да лъже, за да постигне целта си.

- **Електронно насилие:** В този случай, ученикът използва мобилен телефон или социални медии и прави анонимна телефонни обаждания, оставя съобщения за съученик, за да го постави в трудно положение.

Едно друго разделяне и класифициране на граници на поведението на тормоз (Karga, 2013):

- Начините, по които се изразяват, пряко и открито с физическо и вербално насилие или косвено със социални манипулации и клевети за жертвата.

- Броят на децата, които са насилници, имат индивидуално поведение на тормоз или групово действие (което е най-често срещаната форма).

- **Групови целеви групи.** Има хомофобен тормоз (хора с различна сексуална ориентация), сексуален тормоз (проявява се чрез нецензурни коментари или агресивно поведение), расистки тормоз<sup>18</sup> (пряка или непряка обида поради различна етническа принадлежност, религия или култура) насочени към хора с увреждания и онлайн тормоз.

- Продължителността на поведението на тормозене (в краткосрочен или дългосрочен план).

---

<sup>18</sup> Според Рагби расистки или расов тормоз е преднамереното действие от страна на извършителя, което причинява вреда на членовете на целевата расова група (Katsama, 2013).

- Тежестта на поведението (ниска, средна или висока степен на интензивност).

Училищното насилие и тормозът са придобили огромни размери в международен мащаб. Според проучване в Англия през 2001 г. е отбелязано, че 29% от учениците от извадката участват рядко или често в ситуации на тормоз. По-конкретно, 13% са жертви, 10, 6% са извършители и 6, 3% са извършители/жертви. В по-късно проучване беше установено, че 22% от ученическото население в различни части на Обединеното кралство е участвал в ситуации на тормоз. В Турция, в едно проучване от последното десетилетие, от 3519 ученици, 22% са били тормозени, 9, 4% извършители / жертви и 9, 2% извършители (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015). В Норвегия изследванията показват, че 1 от 7 ученици участват в актове на насилие и виктимизация (Olweus, 1993). Възможно е 85% от учениците да не извяват агресивност, или сами те да не са извършители и/или жертви, но са свидетели от страх сами те да не станат жертви, в резултат на което учениците имат чувство на несигурност, избягват игрите, за да не станат сами те жертви или дори да прибегват до отсъствия от училище (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015). Според проведените проучвания агресията достига най-високия индекс на възраст от три години (Melliou, 2015). Според Ахмад и Смит, резултатите от тяхното проучване, проведено в средата на 90-те години във Великобритания с извадка от 6000 ученици от началните и средните училища, показват, че 17, 4% от момчетата и 18, 1% от момичетата в началните училища, които са тормозени са били подложени на обидни коментари относно цвета на кожата си. (Katsama, 2013).

В нашата страна през последното десетилетие са наблюдават високи нива на тормоз в училищата, при което явлението е започнало да придобива големи размети. Проучване през 2007 година от отдел „Социална политика“ на Националния център за социални изследвания (ЕККЕ) в 101 училища, с извадка от 2000 студенти от Атина, 37% от учениците в началните училища съобщават за виктимизация, в сравнение с 11% от учениците от гимназията. 13% от учениците в началните училища и 11% от учениците от гимназията са заявили, че са извършители (Giannakopoulou, 2014).

В Гърция през 2000 г. също така беше проведено съответно проучване за тормоза в системата на началното образование, с извадка от 1312 ученици (51% момчета и 49% момичета), резултатите показват, че учениците от извадката са се учили в последните класове на началното училище. и през предходната година (1999), 4, 7% от децата са били обект на тормоз, 6, 24% са били извършители и 4, 8% са жертвата и извършители едновременно (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015).

В по-ново проучване (2015 г.), Artinopoulou, Babali & Nikolopoulou (2016), с 3667 ученици от началните училища, с 53, 7% момчета и 46, 3% момичета и 33 112 ученици от средните училища, с 52, 8% момчета и 47, 2% момичета, беше установено, че:

Във връзка с поведението, което детето ще прояви в училищната среда, те функционират решително:

- семейството и обстоятелствата, при които детето преживява в неговата / нейната семейна среда, връзката му с родителите, комуникацията и чувството за безопасност, моделите, които семейството носи.

- запознаване на децата с насилието и приемане на насилието като средство за разрешаване на спорове от най-тесната или по-широката околна среда.

- Училищната среда, която създава чувство за сигурност (или несигурност) при децата, което представлява (или не представлява) пространство за творческа изява и може да функционира (или не) отменително за проявяване на явлението на терора.

- На училищно ниво съществуването на инциденти на тероризиране, които остават ненаказани, създава атмосфера на безнаказаност и предизвиква страх в уязвимите деца.

- На индивидуално ниво се разстройва животът и психиката на децата, които са пряко замесени, особено на жертвите. Отказът на детето да ходи на училище е "знак", особено в по-малката възраст, промяна в поведението, самозатваряне, изолация и маргинализация от околната среда, антисоциално поведение или агресия спрямо членовете на семейството в семейната среда.

- При по-големи възрасти (в системата на средното образование) е регистрирана по-голяма трудност да се изразят симптомите, но също така и една тенденцията на децата да искат да се справят сами с инциденти без намеса от страна на родителите.

- Основната нужда на жертвите е да почувстват подкрепа и да бъдат подкрепени, и подсилени така че да не се чувстват несигурни и да имат усещането, че извършителят ще бъде наказан.

- "Ключов момент" за справяне с явлението и за смекчаване на последиците, които то може да има, е сътрудничеството и съвместните действия на семейството и училището. Сътрудничеството в училището и семейството е признато за решаващо, но на практика може да се види, че бариерите са доста и съществени, тъй като родителите и учителите се опитват да определят своята роля, докато институционализираните форми на комуникация и сътрудничество не работят или не винаги са ефективни.

В явлението на тормоза в училището са замесени множество лица (Европейската кампания против тормоза (2013 г.):

- Детето, което е заплашено (жертва);
- Дете или група деца които заплашват (нарушител или извършител);
- Наблюдатели / наблюдателки на явлението (свидетели);
- Учители;
- Родители.

Лицата, участващи в явлението на училищния тормоз, са както следва:

### ✓ Извършители

В проявлението на явлението училищен тормоз, извършителят привлича особен интерес и значение. Нарушителят представя една поредица от специфични характеристики (Европейската кампания против тормоза (2013 г.):

- Нужда от господство над другите;
- Неспособност за контрол на импулсите;

- Намалена способност за самоконтрол;
- Невъзможност от спазване на правила и ограничения;
- Отсъствието на тревожност;
- Разработен образ на себе си;
- Липса на чувство на мярката;
- Тяхната популярност е на средно ниво или под него и намалява с увеличаване на възрастта им;
- Има абсолютна липса на съпричастност.

Следователно извършителят може да бъде очертан като един ученик, който притежава авторитарна личност и проявява агресивно, импулсивно поведение, превъзхожда във физическо състояние и сила, обикновено има раздразнителен характер, с развито равнище на самочувствие, но без да има развиват уменията за съпричастност. Той проявява плашещо поведение към конкретни свои съученици (обикновено по-уязвим или по-слаб физически, социално, емоционално), систематично и упорито, без сами да го провокират (Kalyvas, 2016).

Освен ако не бъде предприета пряка грижа и начин за промяна на поведението на извършителя, съществуват повишени нива на бъдещо неправомерно поведение, злоупотреба с наркотични вещества и сблъсък със закона. Децата които тормозят имат директно агресивно поведение (Европейската кампания против тормоза (2013 г.).

Извършителите знаят преди всичко как да използват властта. Има три вида извършители, "умният" извършител, "не толкова умният" извършителят и извършителят / жертвата. Умните извършители са популярни, академично и социално напредващи и имат способността да групират другите около тях и да нямат чувство за съпричастност. Обикновено има добри отношения с учителите и другите ученици, което затруднява разпознаването им като извършители. Не толкова умните извършители са склонни да привличат другите заради своето антисоциално и рисково поведение и в същото време те са склонни да ги сплашат и да ги тероризират. Те действат чрез социално трудно функциониращи начини и обикновено имат негативен образ за света. Извършителите от последната категория са в някои случаи и жертви. Те заплашват и тормозят онези, ко-

ито са по-малки и по-слаби от тях, докато те се страхуват от други свои връстници или от по-големите ученици. Извършителите / жертви са най-трудният тип, тъй като проявяват агресивни и заслужаващо порицание поведения, като това на извършителите, но в същото време те са уязвими и лесно се унижават, като жертвите. Защото, когато заплашват, те го правят по причудлив начин, поради което е много трудно да получат помощ, когато са заплашени. Учителите и учениците срещат затруднения да се отнасят към тях по обективен начин, тъй като от една страна те ги виждат като жертви, и от друга страна, като нарушители (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015).

Извършителят се възприема като едно силно дете и чрез своите действия то извлича удоволствие, виждайки слабостта и неспособността на жертвата да се защити. Неговото действие има интерактивна и сложна социална структура и често се среща пред деца – „усилватели“ (деца, които подсилват действията му) и деца - наблюдатели (деца, които просто наблюдават, без да се намесват). Понякога те са с увеличени социално познавателни умения, което им позволява да разпознават "лесните жертви" (Galanaki, Amanaki & Noikokyri, 2009). Сред общите характеристики на ученика-извършителя е, че той се държи насилствено към своите съученици, факт, който му харесва. Той винаги иска става неговото и няма много приятели. Обикновено се забелязва, че той по някакъв начин е преживял насилие, когато е бил по-малък. Или като "жертва", или като обикновен наблюдател на насилствено поведение. В същото време неговото поведение в училището също е проблематично. Освен това страхът от наказание не изглежда, че го засяга и накрая му липсва добра комуникация със семейството му и липсва комуникация между училището и дома му (European Constitutional Law Center, 2015) (Център за европейско конституционно право, 2015).

Също така беше установено, че нарушителите, които се упражняват под някаква форма странични и индиректно насилие или сплашване спрямо връстниците представляват хора, които проявяват интерес към училище, не отсъстват често и могат да бъдат характеризирани като здрави индивиди както физически, така и психологически и духовно. Те също така имат високи образователни и академични постижения (Kyriakidis, 2009).

В Гърция проучванията, провеждани в началните училища, показаха, че по-малките ученици избират физическо насилие (за да „виктимизират“ още и по-малките си съученици), докато по-големите ученици избират словесното насилие и заплахи. В допълнение, момчетата са по-агресивни (каквато и форма на насилие да изберат) в сравнение с момичетата (European Constitutional Law Center, 2015; Katsama, 2013).

Твърди се, че момчетата са по-склонни да станат извършители. Това обаче може да се дължи на факта, че момичетата са най-често заплашават на социално или междуличностно ниво, което е повече невидимо (Guckin & Corcoran, 2013). Съответно, момчетата са склонни да сплашват главно физически. Въпреки всичко това начините на сплашване могат да варират, независимо дали става въпрос за момчета или за момичета.

### ✓ Жертви

Всеки, който изглежда чувствителен и уязвим и няма подкрепа от група, може да бъде заплашван и да стане жертва на тормоз. Жертвите на тормоза проявяват слабости в емоционалната, социалната и академичната сфера. Те се чувстват безпомощни и отчаяни и са склонни да избягват училище поради тревогата да не би да бъдат отново сплашени. Има три вида жертви, пасивната жертва, реакционната жертва и жертвата / извършител в съответствие с третата група от предишната категория. Пасивната жертва не се защитава и е лесна мишена. Реакционната жертва се различава от жертвата/извършител, тъй като те се държат по досадни, незрели или неподходящи начини. В някои случаи те не искат да провокират, но не знаят как да се държат. В други случаи предизвикват хората около тях да насочат внимание към тях дори по негативен начин (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015).

В международната литература е наблюдавано и регистрирано, че децата - жертви идват от семейства с проблеми като ниска функционалност и намалена сплотеност (Antoniou & Kampoli, 2018). Освен това изследванията показват, че момичетата са по-често жертви на непряка агресия (Boulton, Karellou, Laniti,

Manousou & Lemoni, 2001).

Детето жертва обикновено е едно слаботелесно дете, по-слабо физически или психически в сравнение с детето-извършител (Galanaki, Amanaki & Noikokyri, 2009). Елементите на личността на детето-жертва благоприятстват насочването на тормоза върху него и конкретно (Europe's AntiBullying Campaign, 2013):

- невъзможност за решаването на проблеми,
- депресивни елементи,
- емоционални затруднения,
- чувството на самота,
- ниска успеваемост в училище и отсъствия,
- Поведенчески разстройства,
- Психологични / психосоматични проблеми (главоболие, коремна болка, напикаване, нарушения на съня),
- Тревожност,
- Ниско самочувствие,
- Фобии,
- Те не могат да останат сами,
- Избягват контакт с очите.

Според данните от изследванията, учениците със специални образователни потребности имат по-високи нива на училищен тормоз в сравнение с типичните ученици. По-специално, учениците с трудности в обучението, както и учениците с физически увреждания, затлъстяването, хемиплегията, пациентите с диабет, деца със синдром на дефицит на внимание, но също и със заекването, са по-склонни да бъдат подложени на тормоз, отколкото типичните ученици (Παγούνη & Antoniou, 2014).

Личността на всяко дете се счита за важен фактор при определяне на виктимизацията (или не). Всеки човек реагира по различен начин на социален натиск и атаки (Karga, 2013). Други фактори, които допринасят значително за процеса на виктимизация на децата, са липсата на родителски модел, проявата на семейно насилие и хроничната депресия на майката (Vlachou, 2011).

Чувствата, с които се сблъскват тези деца, са по принцип отрицателни, което ги води до социално изключване (Europe's AntiBullying Campaign, 2013). По-конкретно, те чувстват:

- **Гняв**, за това, което им се случва, и те не могат да реагират.
- **Срам** за това, което им се случва, и считат, че всичките им съученици ги смятат за страхливи, което затруднява намирането на приятели, защото те имат представата, че никой няма да ги иска за приятели. Те също се срамуват да го разкрият на родителите си, вярвайки, че ще ги "разочароват"
- **Вина**, тъй като те вярват, че те са виновни за това, което им се случва
- **Страх**. Те живеят постоянно с чувството, че ще им се подиграват, че ще им се смеят.

В Гърция проучванията показват, че момчетата от групата на тези, които посещават начално училище, стават „жертви по-често от момичетата на същата възраст. Що се отнася до формите на насилие, момчетата предпочитат физическо насилие, докато момичетата предпочитат вербално и емоционално насилие / социално изключване. Обикновено това е ученикът, който е мълчалив остава незабелязан в ежедневието на училищната общност. Ученикът „жертва“ понякога се вижда, че той възпроизвежда междусемейни проблеми и конфликти в училище. Но най-важният факт, който не може да бъде пренебрегнат е, че ученикът - "жертва" чувства много голяма тревожност за училището. Опитът в училище е неблагоприятен за тях и много често не обича и не харесва училището. Като цяло става въпрос за един ученик, който се загуби в тълпата, който не се откроява, който не може лесно да се сприятелить с приятелите и е естествено по принуда е в изолация и често се чувства така. Това не е най-популярният ученик в класа, лесно става цел, а липсата на хора, които ще застанат до тях, и го правят уязвим за „виктимизация“ (European Constitutional Law Center, 2015).

Освен това, приятелството може да се определи като доброволно и волево социално отношение и се отличава с наличието на определени характеристики като реципрочност, съчувствие, но и със съществуването на любов в комбинация със съществуването на общи моменти с приятеля или приятелка. Необходи-

димите и наложителни характеристики са също доверие, честност и съпричастност с подкрепа. Приятелството се включва с проявите на положителното поведение на човека. Наличието на поддържащи и здравословни приятелски отношения води до формиране на здрава личностна и социална идентичност с високо ниво на самоувереност (Kalati, 2015).

Според проучване на Mishna, Wiener & Pepler през 2008 г., беше установено, че 89% от извадката на изследваните деца са били жертва на тормоз от приятелски настроени хора, докато 50% от тези деца не го известяват, със страх да не бъдат изключени от групата и изолирани (Karga, 2013).

Чрез характеристиките и позициите на жертвата, стават явни и признаците на тормоз в училище, които както родителите, така и възпитателите трябва да вземат сериозно под внимание, както и да се справят с явлението и правилната намеса играе своевременното признаване на съществуването му (Vlassi & Beka, 2016).

Също така се наблюдава, че учениците, които имат затруднения в ученето<sup>19</sup> или специални увреждания при ученето (специално разстройство на езика)<sup>20</sup> или се сблъскват с психосоциални проблеми, са "лесна мишена" за виктимизация. Доказано е, че липсата на академичен успех е в пряка връзка с на-

---

<sup>19</sup> Терминът "обучителни затруднения" (Learning Disabilities) беше въведен в САЩ в началото на 60-те години, като замени по-старите медицински термини като "мозъчна инвалидност" или "мозъчни увреждания". Като цяло е трудно да се припише общоприетото определение на затруднения в ученето като „.....това е една хетерогенна и неопределена група нарушения без директна причинно-следствена връзка“ и представлява един общ термин „разнообразна етиология и патогенеза“ (Ζαφεiriάδης, n.d.). Понастоящем National Joint Committee on Learning Disabilities определя, че "специалните обучителни трудности са набор от нарушения в една или повече функционалните функции, свързани с възприемането и използването на речта", когато това води до последствия за училищни умения и завоевания (Krokou, 2007).

<sup>20</sup> Като условие, **Специално езиково разстройство** (ЕГЕ) описва ситуацията на забавено езиково развитие на децата в случаи, при които липсват други органични причини като аутизъм, глухота, умствена изостаналост или каквото друго може да го оправдае. Специалното езиково разстройство се среща в литературата и **възрастово езиково разстройство** или възрастова дисфазия. Децата със специално езиково разстройство понякога започват да говорят на приблизително същата възраст като другите деца, които нямат това разстройство, но техният напредък няма същата еволюционна форма. Специфичното езиково разстройство е неразривно съчетано със значителни езикови недостатъци в говоримия език. Често децата със Специфичното езиково разстройство използват енергично жестове за постигане на комуникация (Miltasakaki, 2017).

маленото взаимодействие, приемане и социално признание (Chiolka & Goudiras, 2013).

### ✓ Свидетели

В тормоза също така важна роля играят и свидетелите. Свидетелите поемат различни роли в динамиката и в хода, и крайния изход на тормоза. Някои от тях са много близки до извършителите и с други участниците насърчават тормозенето. Някои хора просто се опитват да не привлекат вниманието върху себе си и като заемат по-неутрална позиция. Накрая, някои критикуват и се противопоставят на тормозенето и имат смелостта да превърнат пасивната роля на свидетеля в подкрепа на жертвата. Освен онези, които участват в сплашването и тормозенето, другите свидетели отричат своето участие и своята отговорност за тормозенето, в повечето случаи от безразличие или страх (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015).

Много пъти, дори ако не заемат ролята на извършител, т.е. водещата роля във физическото и / или психологическо нападение, което преживява съученика - жертвата, той може да помогне на нарушителя (индиректно или директно) да го възнагради за неговите действия, чрез техния опит да защитят жертвата (вземайки страната на жертвата, като по този начин да предизвикват гнева на извършителя) или да останат неутрални и да приемат ситуацията (Andreou & Alexiou, n.d.).

Наблюдателите не са "хомогенна" група, тъй като не всички се държат по един и същи начин. Констатира се, че те не се намесват, за да прекъснат насилственото поведение, като им харесва демонстрация на насилие и се чувстват по-интимни с „извършителя“, отколкото с „жертвата“. Но има група наблюдатели, действащи като "добри самаряни", които тичат да помагат и да способстват на "жертвата", но след като се прояви насилието. Те се характеризират с тяхното социално поведение и техния алтруизъм и могат да помогнат на един слаб те-хен съученик в ситуация на нужда (European Constitutional Law Center, 2015).

Международните проучвания показват голямото значение на поведението

на наблюдателите в проявлението на явлението. Според констатациите на Йоркския университет в Торонто, 60% от *изглеждащите неутрални ученици* поддържат приятелски контакти с извършителите и повече от половината не съчувстват на жертвите и насърчават извършителите (Europe's AntiBullying Campaign, 2013).

### ✓ **Учители и родители**

В литературата е констатирано, че родителите обикновено заявяват, че не знаят за проблема, с който детето може да се сблъска в училище, а още по-рядко го обсъждат с тях. Учениците често смятат, че намесата на възрастен (родител или възпитател) често е необичайна и обикновено неефективна и смятат, че тази намеса може да бъде стимул за получаване на повече насилие от страна на техните съученици-извършители. Част от учителите изпитват затруднения да се справят със случаи на тормоз и изглежда придават по-голямо значение на инциденти с физическо насилие, пренебрегвайки другите случаи на насилие (Chiantis, 2010).

Учителите трябва да демонстрират умения за развиване на самочувствието на децата, за предотвратяване и избягване на явлението на насилието, но те трябва да действат незабавно и успешно, ако това се случи. Те трябва да покажат на децата уважение и съпричастност, искреност. Това предполага, че те се вслушват внимателно в мислите и чувствата на своите ученици, насочват ги, насърчават ги и ги подкрепят. В същото време те трябва да намерят възможност да похвалят учениците поотделно и цялата група, колкото е възможно по-често, но в същото време те трябва да могат да идентифицират проблемите и трудностите и да ги обсъждат толкова открито, колкото е необходимо (Chiantis, 2010).

Училищният клас е една микросистема на нашето общество, и като всички останали групи има своите характеристики и своите особености. Класът се състои от група хора с общи цели. Общите цели са поставени за развитието на социалните отношения и се осъществяват чрез ежедневните образователни дейности. Ето защо членовете на училищния клас са част от едно по-широко об-

щество, вътре в което има различни влияния върху социалното поведение на членовете му. Тези влияния могат да имат политическо, социално, икономическо, емоционално съдържание. Освен преподаването, образованието и оценката също толкова важно за педагогическия процес се оказва и приносът на консултирането<sup>21</sup>. Въз основа на неговите принципи, възпитателят трябва да се отнася към децата с уважение, търпение, любов и разбиране, да се стреми да възприема всеки проблем, да подходи и да се опита да го разреши диалектично с ученика (Brouzos, 2009).

*„Аз дойдох до ужасното заключение, че съм решаващият елемент в класната стая. Моят личен подход създава климат. Моето ежедневно настроение създава климата. Като учител имам ужасяваща сила в ръцете си: да направя живота на детето тъжен или радостен. Мога да стана инструмент за изтезания или вдъхновяващ инструмент. Мога да унижавам или да се шегувам, да отварям или да лекувам рани. Във всички ситуации моята реакция определя дали проблемът ще ескалира или ще се отклони, ако детето се хуманизира или унищожи.“*

- Haim Ginott

Следователно учителят трябва да се интересува от всички аспекти на образованието и да е добре запознат със социалната инфраструктура на конкретната общност, като например семейното положение на учениците, техния произход,

---

<sup>21</sup> Терминът „консултиране“ беше използван, за да се посочи предоставянето на услуги и ръководството на хора, които изпитват затруднения да се справят със ситуации в различни области от живота си. Става въпрос за създаването на връзка, която се оформя при определени обстоятелства и има за цел обслужването на специфични цели и задачи. Тази връзка се определя от основни предположения като доверие и конфиденциалност, разбиране на позицията на другия (съпричастност empathy), уважение, приемане и възможност за самоопределение и управление само до степен, която искат съветвания. За да успее процесът на консултиране и връзката да бъде успешен, също така е важно, съветвания, т.е. лицето, което търси консултиране - да помага на самия съветника доброволно и със желание. Освен това те трябва да следват равноправни отношения на сътрудничество. Накрая, съветникът трябва да бъде човек със знание за възрастова психологията, за да може да осигури подходяща подкрепа (Matsopoulos, 2004). Консултацията е полезна връзка, при която учителят, който имайки ролята на преподавател и съветник едновременно чрез (както вербална, така и невербална) комуникация, цели да активизира учебния процес, като разчита на познавателни и емоционални елементи. Консултирането като процес, е форма на човешка комуникация и се отнася до подпомагане за решаване на проблеми, но често се явяват недоразумения по отношение на неговата институция и неговото концептуално съдържание (Briza, 2013).

религиозни вявания, ценности и традиции в общността. Учителят трябва да създаде здравословен климат в класната стая, за да популяризира образователния процес ефективно и в полза на учениците. Учениците от класа се приканват да изпълняват познавателни, образователни и социално-политически цели, наложени от образователната и социалната система. За постигането на тези цели учителят и учениците, като активни и социални индивиди, следват специфични, подходящи и образователни поведенчески правила (Passia, Petkou & Tsitsiou, 2016). В едно мултикултурно общество училището като социализиращ играч допринася с всички средства за засилване на уважението към многообразието, приемане на другите с уважение, но не и отричане на собствената си идентичност. Концепцията за многообразието се подсилва от включването на ученици със специални образователни потребности в училищния процес, тъй като то е неотменимо право на всеки за равноправно третиране и достъп до образование. Така, че ролята на учителя в класната стая е да укрепи уважението и стойността на човешкия живот, неговата уникалност и разнообразие чрез засилване и насърчаване на климат на приятелство и сътрудничество. Следователно неговата идентичност и роля са повлияни от съществуващия контекст и е основно звено на образованието.

Гърция, като страна домакин на имигрантите, е призована да промени социалната, религиозната и преди всичко образователна политика и да разпознае проблемите и изискванията на хората от други етноси, които живеят в нея. Въз основа на това, трябва да се промени „центрираната към Гърция“ ориентация на училището. Над 10% от учениците, посещаващи училищата в Гърция от всички класове, имат различни култури и майчин език, различен от гръцкия (Pantazis, 2003). Тези ученици се нуждаят от помощ и училищната общност трябва да ги включи, без да „абсорбира“ тяхната културна идентичност. Учениците-бежанци са "лесна и уязвима" цел срещу явленията на тормоз в училище поради техния произход, религия и различни културни обичаи (Aravanis, 2016).

Страната ни през последните 30 години е домакин на голям брой имигранти. През 80-те и 90-те години на миналия век получихме икономически мигранти от съседните страни, докато през последните 10 години имаше смесица от

бежанци и икономически мигранти от страни от Близкия изток, Северна Африка и Азия. При преброяването през 2011 г. учениците мигранти в основното и средното образование представляват 10.35% от общата ученическа популация. Учениците-мигранти се сблъскват с различни проблеми, а отлъчването от училището е често явление (Fokidis & Makarouna, 2016).

Различната религията е ключов фактор в предизвикване на тормоз в училище, факт, който преживяват учениците-бежанци в Америка - особено мюсюлмански ученици след терористичната атака от 11 септември. Бежанците в Гърция през последните години, за разлика от имиграцията от 90-те години, идват от страните от Близкия изток с напълно различна езикова, религиозна и културна идентичност (арабски език, мюсюлмани със силна религиозна вяра, с различна културна идентичност). В Америка феноменът на тормоз срещу тези ученици е интензивен, но в Гърция това са ограничени епизоди на агресивно поведение (Aravanis, 2016).

Уважението, признаването и приемането на разнообразието на учениците (езиково и културно) и тяхната функция като усилваща фактор за учене за всички ученици чрез използване на тяхното езиково и културно многообразие.

Целта на училището е да *„помогне на детето да се приспособи плавно към по-широката училищна среда, да се интегрира в общността с комфорт и безопасност и да осигури, поддържа и насърчава нейното здравословно и всестранно развитие (интелектуално, социално, емоционално, морално-религиозно, психомоторно и естетическо) в максимална степен, в зависимост от степента на зрялост“*. Училищната среда се състои от естествената среда и психосоциалния контекст, който се формира от взаимоотношенията, разработени от учениците и възпитателите. Съществени елементи за правилното му функциониране са положителният психологически климат, приятелската и приятна атмосфера, която благоприятства ученето, и освен това ролята на учителя<sup>22</sup>, кой-

---

<sup>22</sup> Ролята на учителите се оказва изключително важна, тъй като те с тяхното поведение могат да запазят заплахите. Това е така, защото те често игнорират инцидентите или не се намесват адекватно поради липса на подходящо образование (Rose et al., 2011b). В действителност, според Monchu, Pijl и Zandberg, (2004) често подценяват виктимизацията, особено за ученици със специални нужди. Заслужава да се спомене, че в проучването на Didaskalou et al.

то играе важна роля в формирането на междуличностните отношения, тъй като те зависят от контрола, упражняван от неговите ученици. Mparalos & Fotopoulou, 2010). Daraki (1995, стр. 231) съвсем правилно заявява: „*Пространството, предназначено да предлага образование и обучение на детето, може да бъде само негово място, едно място, избрано и изградено според собствения му вкус, със собствените му желания и собствените му нужди.*“ Областта на образователната педагогическа среда е оформена по такъв начин, че на детето се дава възможност да се запознае със света. Той е и поле на взаимодействие и включва информация за преобладаващите ценности и модели (Dermintzoglou, 2009). Не на последно място, училищната среда цели да постигне безопасна, приятна и образователна среда. Безопасността и здравето на детето е от първостепенно значение според принципите на училищната рамка (Karpoutzidou, 2013).

В същото време следва да се създаде връзка на доверие между семейството и училищната среда, което ще бъде оформено и от консултативна рамка. Консултациите с родителските комитети се провеждат или индивидуално със срещи с учителите, родителите и училищния психолог, или в групи, или чрез училищата за родители, които са създадени на ниво местна общност (училища единица или общинска единица), за да се справят по-добре на проблемите.

Консултациите с родителите<sup>23</sup> имат за цел да се справят с кризи на семей-

---

(2009), гръцките учители съобщават за по-висока честота на инциденти в училищните сгради и трудности в ефективното управление на тези проблеми на откритите пространства на училището. Когато тормозът беше пренесен от класната стая на двора, много учители изглежда, че „забравиха“ много от основните принципи, които прилагаха в своите класове. Също така е наблюдавано, че когато учителите възприемат наказателни техники и заплахи за поддържане на реда в класната стая, те засилват агресивните нагласи на учениците и увеличават вербалната и физическата агресия (Κουρκοῦτας, 2011, Μακρή-Μπότσαρη, 2010; Swearer et al.), 2010). Също така ниските нива на намеса от страна на учителите по отношение на тормозните инциденти могат да доведат до тяхното влошаване и намаляване на чувството за сигурност на учениците (Hong & Espelage, 2012).

<sup>23</sup> Консултирането като научна дисциплина има способността да се доближава до хората, които срещат проблеми чрез различни техники, за да намери най-доброто решение и да излекува проблема. Така всеки подход поставя някои цели:

Интуиция: означава способността на човек да влезе в положението на другия и да може да разбира чувствата и трудностите и да може да си възвърне по-голяма степен на контрол над тях и неговите реакции.

Връзка с други хора: Подобряване на взаимоотношенията на общуване и взаимодей-

но ниво и проблемни ситуации, които са свързани или със самите ученици или със семейството<sup>24</sup>, и с взаимоотношенията между тях и как те влияят върху самите деца в училищната им среда. Фокусира се върху обучителни семинари за родители, които да се занимават с междупредметни проблеми, като се фокусира върху деца със специални нужди или професионална ориентация (основно за ученици в по-горните степени на обучение).

Консултациите се извършват в определени часове в зависимост от темата и областта. Консултант-терапевтът се движи според района и пристъпва към групи от по 23 души, чието посещение е безплатно. С честото присъствие на родители на тези срещи се изграждат приятелски взаимоотношения, взаимоотношения на доверие и взаимодействие, тъй като те имат възможност да обменят опит и мнения по въпроси, които затрудняват тях и техните ученици да живеят в ежедневието си живот, а в същото време са отправна точка и подкрепа, тъй като те не се чувстват отчуждени и сами, изправени пред проблеми.

Ролята на психолог-консултант е важна, защото функционира като фактор,

---

вие в средата, в която човек действа и се движи

Самосъзнание - човекът може да разпознае чувствата си, както и произхода на реакциите си и възприемането на неговия образ от другите.

Самоприемане: способността на индивида чрез когнитивни и емоционални процеси да бъде в състояние да приеме и да получи положителен образ за себе си.

Самореализация: способността на индивида да действа самостоятелно

Решаване на проблеми: Да можеш да управляваш и решаваш възникналите проблеми

Когнитивна промяна: Справянето с катастрофално-негативните мисли и използване на положителни мисли за премахване от саморазрушителното поведение. Намалване на автоматичните мисли, които деактивират или предизвикват различни образи и мисли

Придобиване на социални умения: това е важна цел, тъй като индивидът може да управлява междуличностните мисли и умения

Духовното пробуждане е най-високото ниво на духовно пробуждане, което човек може да завладее.

<sup>24</sup> Семейството, като група, характеризираща се с близки отношения и групова идентичност (Koerner & Fitzpatrick, 2002), е смесена динамична система, която се развива с течение на времето (Giotsa, 2010) чрез непрекъснато взаимодействие и взаимозависимост. В рамките на семейството се удовлетворяват биологичните нужди, установяват се ценности и емоционалните връзки и се установява двупосочна връзка между родителите и децата, която от самото раждане на детето определя същността на психиката на човека (Papachristopoulos, 2011). През последното десетилетие има повишен интерес към насърчаване на психичното здраве на семейството (Stewart-Brown & Schrader-McMillan, 2011) като основа на целия жизнен път на индивида и като ключов фактор в развитието на детето, тъй като подкрепящи семейни отношения играят съществена роля на за адаптацията на детето в детството и юношеството (Leung, Sanders, Leung, Mak, & Lau, 2003).

подпомагащ и спомагателен фактор за нормализиране на кризи. Заслужава да се отбележи, че взаимоотношенията между участващите страни се характеризират с конфиденциалност, уважение и доверие, като съветникът може да поеме ролята на терапевт, роля на превенция и педагогическа роля<sup>25</sup>. Ролята на терапевта-съветник по отношение на родителите се идентифицира по въпроси, с които родителите могат да се сблъскат в бъдеще, по въпросите на семейните взаимоотношения, отношенията между семейството и училищната среда и въпроси, свързани с развитието на детето. Ролята на съветника, както беше споменато по-горе, е да е и педагог, т.е. тя се стреми да предаде на родителите научни познания за развитието на децата и цели емоционалната им мобилизация. В случай на клиничен случай, родителите се насочват към обществен диагностичен център.

Учителят, чрез ежедневния контакт с ученика и честата комуникация със семейството си, може да развие смислена връзка с тях, да спечели доверието им, да ги подкрепи психически и да осигури безценна помощ. Основна предпоставка за това е да притежавате значителни знания и умения за консултиране, но също така да се основавате на някои принципи на работа с родителите. Според Rogers<sup>26</sup> и неговата личностно-центрирана теория, възпитателят-съветник трябва да има интензивно разбиране, уважение, безусловно приемане, като топлина, искреност, автентичност, самооткриване, яснота (Apostolopoulou, 2015). Също така от голямо значение е да се засилва ролята на училището и образова-

---

<sup>25</sup> Министерство на образованието, Учене през целия живот, Институт за продължаващо обучение на възрастни, Обучение на ръководители на консултантски услуги, Планиране и прилагане на програми за дистанционно обучение за обучители и ръководители на обучение през целия живот, Атина 2010, на адрес: <file:///C:/Users/user/Desktop/%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-2010.pdf>

Заместено на 5-6-2018 г., стр.8

<sup>26</sup> Теорията, ориентирана към човека, е разработена от Carl Rogers в средата на 70-те години, когато поема Центъра La Jollia в Калифорния, САЩ, нестопански център с хуманистична ориентация и акцент върху изследването на междуличностните отношения. Тази теория е феноменологична, т.е. тя се основава на основното предположение, че опитът играе важна роля в живота на човека. Но опитът на Rogers е субективен, т.е. човек го възприема и разбира лично. Това е психологически процес, чрез който реалността се разбира от индивида (Malikiosi – Loizou, 1993).

телната общност в консултирането за установяване на смислена комуникация с учениците (Kardara, 2018).

Консултацията, както е дефинирана от Dimitropoulou (1994), е: „Процес, при който индивидът или група от хора при условия с помощта на специалист на име съветник разглеждат факти и проблеми и помагат да се намери решение“. Формата на съветите се изразява чрез горната дефиниция. Що се отнася до неговия научен характер, тя е непрекъснато развиваща се отрасъл и нейния цел е процес на укрепване на лице или група, която е изправена пред проблем или който иска да го предотврати. Консултантът трябва да има специфични умения в зависимост от лицето или групата, която той подкрепя, и да е запознат с техниките и алтернативите в този процес.

Консултирането не се тълкува просто като съвети, препоръки или предложения, нито е предназначено да променя отношението или възгледите на съветника. Вместо това, то цели емоционалния баланс на човека, който получава съвета (Ladopoulos и др.), Но също и в промяната на поведението, чрез изразяване на нагласи, възприятия и ценности. В центъра на процеса на консултиране е личността и поведението на човека (Konstantopoulou, 2016).

Училищното консултиране (school counseling), се прилага от лице (психолог по специалността), което е специализирано за приложение в училищния съветник (school counselor) или алтернативно от квалифициран педагог (Raitsou & Ralli, 2013).

Консултирането в областта на образованието е решаващо и не се отнася само за специалист-учен. Що се отнася до контекста на училището, учителят е призован да играе тази роля всеки ден, тъй като той / тя трябва да се занимава с хора и ситуации, които са свързани с изпълнението и психо-емоционалното състояние на учениците, докато в контекста на колективността той или тя управлява напрежението или задънената улица, с родители или с колеги или други участници, участващи в училищния живот или общност (като помощен персонал, специални помощници, техници, членове на клуба, общинските власти и др.). Консултирането като процес и отрасъл е свързано с различни области на образователния процес, като специално образование, интеркултурно образова-

ние, подкрепя за уязвими социални групи (роми, бежанци от разкъсвани от войни държави и др.) и е пряко свързано с ученето през целия живот, образованието, както и образование за възрастни.

Консултирането на ученици е свързано или с поведенчески проблеми или с определени нарушения и с тяхното укрепване в училищния контекст с цел повишаване на автономията и развиване на умения, свързани с целите и задачите на учебната програма на всяко ниво.

Консултирането в образованието търси добро сътрудничество между членовете на училищната общност. Уменията за консултиране и съветване имат за цел укрепване и стимулиране на тяхното психично здраве, подтискащото безпокойството, за да могат да се справят с проблема (Apostolopoulou, 2015).

Консултативната роля на учителя се отразява в аспектите на училищния живот, като дисциплина, учене, оценка и междуличностни отношения. Въвеждането на консултиране в училищната рамка цели доброто сътрудничество между всички членове на училището и психологическата подкрепа на учениците, които се нуждаят от нея, без обаче да "водят" към психоанализата (Malikiosi – Loizou 2001).

Учителят, който не замества професионалния терапевт, не предлага решения, а подкрепя семейството за всяко усилие да подкрепи учениците, като същевременно насочва и информира детето и неговото семейство (Ladopoulos, напр.),

Целта на учителя е, следователно, по време на процеса на консултиране да може да променя своето представяне, като консултира, в социални ситуации, чрез структурирани интервенции. Връзката между ученик и учител трябва да бъде достатъчно добра. Когнитивно-поведенческата връзка се фокусира главно върху интервенциите, а не върху самата връзка. Учителят помага на обучаемия да придобие нови умения, да действа като модел, давайки насърчение, да действа като източник на мотивация, предавайки увереност в способността на ученика да успее, докато се опитва да оспори основните дисфункционални убеждения, рамо до рамо, за да намерят решения на проблема и да се съсредоточат върху насърчаването на решения на проблемите, вместо да изследват вътреш-

ния опит на болезнените въпроси (Konstantopoulou, 2016).

Родителите и семейството сами по себе си не могат да защитят непълнолетните си деца от заплахите и тормоза. Но те могат да им помогнат да развият съзнание и умения, за да могат да се защитят и да поискат помощ, когато е необходимо (Thanopoulou, 2016).

Лошото инвестиране в обучението, неадекватните структури за подкрепа и икономическата криза, особено през последните осем години, доведоха до търсенето на частни терапевти като проблеми като bullying, траур, поведенчески проблеми, свързани с трудности при ученето, управление на идентичността и социална дискриминация и предразсъдъците засягат родителите и учениците и правят задължително тяхното укрепване. В същото време, неадекватното познаване на управлението на специфични и специални образователни потребности от страна на повечето преподаватели в страната прави консултирането на родителите област, която е важна за управлението на кризи.

Функционирането на семейството е до голяма степен продукт на комуникацията между нейните членове (Verderber & Verderber, 2006), като деца, с родители като модели, се учат как да се справят с чувствата си и как да тълкуват своите нагласи и поведения, които влияят върху социалния капацитет и развитието на успешни им взаимоотношения с връстници си (Fitzpatrick & Koerner, 2005).

Всеки конфликт или оспорване за общите цели на семейството води до включване на комуникацията между членовете (Κατάκη, 1998), когато всяка дисфункция в общуването на членовете на свой ред може да доведе до тяхното емоционално отдалечаване (Behraki, 2002). Конфликтите обикновено са резултат от недоразумения (Verderber & Verderber, 2006), а тяхното управление зависи от способността на всеки да комуникира, да постигне задоволителни решения, за да промени поведението на целта, но и да защити чувствата си (Fitzpatrick & Koerner), 2005).

Семейството може да помогне на детето да развие умения и способности, за да може да се справи със заплашително поведение, като използва и практикува някои тактики (Thanopoulou, 2016):

1). Осигуряване на модел на взаимоотношения, управляван от съпричастност, състрадание и уважение. Децата "растат" като личности и не могат лесно да станат жертва на сплашване и тормоз, когато растат в отношения на любов и уважение без налагане на власт, сила и контрол, така че се казва: *"Каж ми и аз ще забравя. Покажи ми и може би ще помня. Накарайте ме да го преживея и ще го разбера"*.

2). "Стой до мен, а не встрани!" (<https://www.youtube.com/watch?v=hwZNL7QVJjE>) Децата, които се чувстват сами (или които изпитват емоционална самота в семейството), са по-склонни да станат жертва на тормоз. Възпитанието на детето е 90% близка връзка (с основна комуникация) между родителя и детето и само 10% управление.

3). Родителят като модел на подражание и самоувереност в поведението към други хора. Децата учат, следвайки общото отношение и поведение на родителите.

4). Налагам и се защитавам с уважение. Децата трябва да знаят, че могат да отговорят на техните нужди, като същевременно уважават и не нарушават личността на други хора.

5). Основни социални умения. Развиване на социални умения чрез ролеви игри<sup>27</sup>, така че децата да не са уязвими и да не са лесна цел, но също и как да реагират на потенциална атака (най-добрата стратегия е да се запази достойнството и пренебрегването на извършителя, без да се атакува детето - жертва и без да се налага да унижава детето).

6). Потърсете помощ. Децата трябва да научат, да не се срамуват да потърсят помощ от други деца (съученици) или учители, съветници, психолози, родители, но също и да помогнат (да не бъдат наблюдатели в случаите на тормоз). Проучванията показват, че когато деца в непосредствена близост се намесват по правилния начин, те могат да спрат заплашването и тормоза в 50% от случаите в рамките на 10 секунди.

7). Основни правила за избягване на бабаитите. "Бабаитите" се извя-

---

<sup>27</sup> Чрез ролеви игри децата научават как могат да се изправят срещу „насилника“, който иска да привлече вниманието и безразличието е най-доброто решение.

ват там, където няма възрастни и надзор, така че се преценява децата да са близо до надзорниците.

Освен училищния персонал, семейството и училищния психолог, с ролята на съветник, интердисциплинарен екип играе важна роля - особено в случай на последваща намеса. В интердисциплинарната група или по друг начин могат да участват екип от специалисти, като психиатър, училищен психолог, социален работник и, където е уместно, специални педагози, логопеди. Разпределението на ролите за диагностика и лечение зависи от специфичните особености.

Интердисциплинарният екип е група от учени, създадени да си сътрудничат и имат предварително определени и специфични характеристики като (Mallidou, 2008):

- Обща цел (дете);
- Всеки учен знае точно нейната роля и признава ролята на другия;
- Работят използвайки научните знания и умения на всички участващи;
- Ефективността на екипа зависи от всички членове на екипа по равно.

Участието на социалните работници в справяне с тормоза е доста важно затова и тяхната интеграция в училищната среда е от съществено значение. Самите те чрез ежедневен контакт с децата ще бъдат в състояние да се справят бързо с неадекватното поведение. Социалния работник в рамките на професионалната си роля, е поел свързването и улесняването на семейството на лицето, които се нуждаят от подкрепа. Също така да поемат отново комуникацията със съответните агенции и социални услуги. За да се осигурят най-добрите социални услуги социалният работник е длъжен да си сътрудничи и да използва подходящи програми за осигуряване на необходимите услуги за осигуряване на необходимите грижи и услуги. По-конкретно, това е връзката между училището, семейството и други социални институции и услуги, насочени към индивидуалните нужди на детето. Сътрудничи т.е. програмирано действие със семействата на учениците (първични или вторични, публични или частни), стремейки се към позитивен изход от лечението и проблем на ученика и развитието на здрави междусемейните отношения.

Ролята на психолог и специален училищен психолог играе ключова роля в справянето с тормоза. Той може да се справи и да разграничи обезпокоителното поведение. Особено полезна е ролята при изпълнението на програмите за реакция и превенция, тъй като те ще оповестят важността на тези програми за учители.

Психологът на училището като социален работник може да подкрепят със своите познания си екипа от преподаватели на училището, но и да имат еднакъв принос към мултидисциплинарния екип, за да докладват или да посъветват по въпросите за интеграцията учениците с трудности и/или особености в общото училище, но също така и въпроси, свързани с кризите и насилието в училище, взаимоотношенията между членовете на училищната общност, както и развитието на извънкласна дейност, в училищната среда и социална подкрепа на учениците и техните семейства (Pilidou, n.d.).

## **1.2. Размерите на явлението тормоз в училище**

Училищният тормоз и насилието е едно многомерно явление, което е придобило обезпокоително големи размери с отрицателни последици за децата и се разпространява бързо в и извън нашата страна. Рискът и потенциалното увреждане на детето като жертва или извършител на тормоз в училище е сложно и многофакторно взаимодействие между индивидуални, междуличностни и социални фактори. Тези фактори се състоят от самия ученик, който е централното ядро, което се влияе и взаимодейства със семейството, училището, широката общественост и културния контекст (Център за европейско конституционно право, 2015с). В обобщение, това явление е сложно и в неговото проявление допринася за взаимодействието на психологически, семейни, социални, когнитивни и емоционални фактори (Chiantis, 2010).

Последствията от тормоза върху жертвата се разделят на телесни и душевни (психологически), социални, върху самотнието и дългосрочни по отношение на извършителите (Karavoltsov, 2013).

Тяхното разграничаване включва физическите последици (Karavoltsov, 2013):

- Микротравми (ожулвания, натъртвания, навяхвания, сътресения).
- Болки (главата, гърба, стомаха).
- Нарушения на съня (безсъние, кошмари).
- Нарушения на храненето (загуба на апетит или булимия).
- Хормонални нарушения (тревожност<sup>28</sup>).
- Нарушения на имунната система.
- Чувство на дисбаланс.

Към душевните (психологически) последствия спадат (Karavoltsov, 2013):

- Нарушения в концентрацията, паметта, ученето.
- Отсъствие на стимули за учене, което да довежда до намаляване на училищните постижения.
- "Отсъствие"<sup>29</sup> от училище.
- Нисък профил и трудност при изпълнение.
- Чувства като страх, тревожност, раздразнителност, меланхолия, депресия, суицидни тенденции, враждебни тенденции и грубо поведение към близките (семейството).

**Към Социалните последици** спадат (Karavoltsov, 2013):

- Покорна привързаност към един човек.
- Неспособност да се създаде истинско приятелство.
- Недостиг на социални умения.
- "Обръщане " към групата на бабаитите.

---

<sup>28</sup> Безпокойството е определено от Фройд като "нещо, което се усеща", "емоционално състояние, което включва чувства на съзнание, напрежение, нервност и безпокойство, придружени от нормална стимулация." Успоредно с това, във връзка с еволюционната теория на Дарвин, Фройд наблюдава и отбелязва, че стресът е приспособим към мотивацията на поведението, която подтиква индивидите да се справят със заплашителни ситуации и че в повечето психиатрични разстройства преобладава тежкото безпокойство (Spielberger, 2010).

<sup>29</sup> Явлението „отсъствие“ на ученика от училището се проявява с признаци на нежелание да се поемат задължения или дори да се напусне училището (Chantila, 2010).

Към **последствията за самооценката** спадат (Karavoltsov, 2013):

- Наличие на намалено самочувствие.
- Критично отношение, както към себе си, така и към другите.

Към **дългосрочните последствия** върху извършителя се класифицират (Karavoltsov, 2013):

- Затруднено управление на гнева, конфликтите и междуличностните отношения.
- Повишени шансове на младите хора и възрастните да развият престъпност, употреба на наркотици и консумация на алкохол.
- Повишени шансове за насилие сред членовете на семейството (съпруг и деца).

### **1.2.1. Юридически**

В съответствие с международната и европейската правна рамка за правата на децата, държавите трябва да предприемат и да прилагат всички подходящи мерки за защита на детето от всякакви форми на дискриминация. Най-важният международен текст за защита на правата на децата е *Европейската конвенция за правата на човека*. Съгласно разпоредбите на тази конвенция държавите-членки се ангажират и дават право на децата, които са жертви на тормоз в училище, да се обръщат към Европейския съд по правата на човека (Papadopoulos, Konis & Antoniou, 2015).

В гръцкото законодателство и в съответното законодателство в областта на образованието няма разпоредба относно престъпността (деликвентността) на непълнолетните в училищната среда, а само неясни препратки към компетенциите на педагозите за образователния процес (училищен съветник, училищни ръководители, учители) срещу явленията на училищното насилие. Техните отговорности при решаването и управлението на инциденти в училище се извеждат от техните задължения и отговорности - задължения, посочени в закони и

членове на президентски укази и министерски решения. В случая с престъпността на децата в рамките на училището, се прилагат съответните разпоредби на Наказателния кодекс (НК) относно непълнолетните. През април 2015 г. с член 8 от Закон 4322/2015 се изменя член 312 от Наказателния кодекс, който се дефинира като *"причиняване на вреда при продължаващо грубо поведение"* и засяга непълнолетни. По-специално изрично се посочва:

*„1). Освен ако не е налице по-тежко престъпление, то се наказва с лишаване от свобода, независимо от това, какво е постоянното грубо поведение, което причинява физическо нараняване или друго увреждане на физическото или психическото здраве от трето лице. Ако актът се извършва между непълнолетни, той не се наказва, освен ако разликата във възрастта между тях е по-голяма от три (3) години, така че се налагат само превъзпитателни или терапевтични мерки.*

*2). Ако жертвата все още не е навършила 18-годишна възраст или не може да се защити, а извършителят има попечителство или закрила, или принадлежи на семейството (дома) на нарушителя или има трудови отношения с него или нея или са му били поверени от лицето, отговорно за попечителство или му е поверено за отглеждане, обучение, надзор или попечителство, дори ако то е временно, ако няма по-тежко престъпление, лишаване от свобода най-малко шест (6) месеца. Същото наказание се наказва и от всяко лице, което системно пренебрегва своите задължения към гореспоменатите лица и подлежи на физическо нараняване или увреждане на тяхното физическо или психическо здраве “(Център за европейско конституционно право, 2015в).*

Извън границите на Гърция Съветът на Европа създаде програма "Изграждайки с помощта на децата една Европа за деца" ([www.coe.int/children](http://www.coe.int/children)), относно правата и защитата на децата от насилие (Европейски център за Конституционно право, 2015в).

### **1.2.2. Педагогически**

От началото на учебната година от училищното ръководство и от учители-

те се изисква да съобщават на учениците и техните родители - настояници рамката на училищното поведение. В същото време, да се изпълняват действия и проекти за психосоциалното образование на учениците. Учениците ще бъдат запознати със своите задължения, права и рамката за защита на непълнолетните, както е определено от Европейския съюз (Център за европейско конституционно право, 2015в).

### **1.2.3. Психологически**

Преживяването на инциденти на училищен тормоз от страна на всички участващи страни (жертва, извършител и наблюдател) носи сериозни отрицателни последици, понякога в краткосрочен и , а друг път в дългосрочен план, за психо-емоционалното развитие на детето, както и за процеса на обучение. Жертвите, след случаи на сплашване, обикновено изпитват затруднения при установяването на връзки с техните връстници<sup>30</sup> и трябва да се сблъскват с емоции като самота и ниска самооценка<sup>31</sup>. Но същевременно има физически ефекти, когато жертвата може дори да се нуждае от хоспитализация поради сериозни наранявания или дори да загуби собствения си живот. Жертвата често е обладана от чувство на гняв и срам, но също и от вина, тъй като вярва, че е отговорен за случващото се, но също така и се страхува, тъй като постоянно чувства, че отново ще бъде подложен на заплахи и тормоз (Център за европейско конституционно право, 2015с ).

Детето - извършител, също е обсебено от психологически проблеми, с които трябва да се справим. То обикновено проявява агресия, липса на социални умения, импулсивност, нарушен самоконтрол и ниска устойчивост. Обикновено тези деца, когато израснат възрастни, се сблъскват с правни проблеми, злоупот-

---

<sup>30</sup> Компанията и друженето с връстници спомага за засилване на чувството за независимост, като в същото време отговаря на необходимостта от признаване, както и чувството за утвърждаване (Katsama, 2013).

<sup>31</sup> Самооценката касае това как ние чувстваме нашите "страни" (напр. Външен вид, способности, поведение), докато самочувствието се отнася до начина, по който мислим за гореспоменатите аспекти на себе си (Katsama, 2013)

ребяват с наркотични вещества, наркотици, алкохол и злоупотребяват със своите членове на семейството - съпрузи и деца (Център за европейско конституционно право, 2015в).

Децата - наблюдатели - имат различни реакции (в зависимост от отношението, което ще имат в случай на насилие), които играят ключова роля в еволюцията на събитията, но и в продължаването на явлението. Когато тяхната реакция е положителна, отрицателна или безразлична - те не споделят, това означава, че аплодират или дори се възхищават на детето - актьор и косвено ги насърчават да продължат. Те променят потока от събития, когато се намесват или се опитват да помогнат на детето-жертва директно, или когато поискат помощ от възрастен - възпитател или семейство (Център за европейски въпроси) (European Constitutional Law Center, 2015с).

#### **1.2.4. Социални**

Училищният тормоз и насилието представляват явление в резултат на неправомерно поведение, което индивида копира от социалния контекст и като такъв се разглежда на микро ниво на училището и семейството, изучавайки човешките отношения и сътрудничеството между неговите тристранните отношения на образователен персонал, родители, и деца. На макро ниво на нашето общество ние изучаваме явлението чрез излагане на индивидите на актове на насилие от страна на медиите (филми, новини, детски програми), но също и чрез установените социални ситуации (насилие сред социалните групи), които излъчват деца (Център за европейско конституционно право, 2015в).

Според проучване на Δημάκου (2005) в географския район на Атина, се установи факта, че някои важни, но и други малки детайли от ежедневието, събития, случващи се в семейния дом, могат да имат потенциална връзка с проявата на агресивно поведение на децата. В предишно проучване беше споменато, че колкото по-малко емоционално е свързано едно семейство и е осигурено възможно най-малко подкрепа за членовете му, толкова по-голям е гневът, който детето изразява.

Наблюдавано е и е отбелязано, че съществуването на домашно насилие и липсата на емоционална привързаност изглеждат значими обобщаващи фактори за тормоза в училище. Според Baldry, *"проучвания, които показват, че както децата-малтретирани, така и свидетелите на насилие, са по-склонни да проявяват агресивно поведение срещу връстници"*. Всъщност, според теорията за социалното обучение на Bandura (свързани с препратки в бележка под линия 8 на страница 7? и бележка под линия 35 на стр. 52?), може да се направи корелация и да се твърди, че *„момичетата, свидетели на злоупотреба и униженията на техните майки, от другарите на последните, научават, че злоупотребата е нормален начин за тяхното третиране, докато момчетата, които е много вероятно да се идентифицират с модела на мъжкия нарушител, разбират насилието като приемлив начин за реагиране на споровете"*. В проучване, проведено в началото на 90-те години с извадка от американски студенти, Duncan установи, че жертвите на тормоз в училище са били жертви на емоционално, физическо и сексуално насилие от страна на родителите си при много по-високи нива. Също така е важно семейството да допринася за създаването на тези условия, така че децата да получат самочувствие, да бъдат отговорни и независими, но също да уважават и защитават себе си и другите и да се противопоставят на натиска на връстниците. Harter подчертава, че образът, който детето ще формира за себе си, зависи от приемането или отхвърлянето, което той е получил от родителите си (Giannakopoulou, 2014).

### **1.3. Психологическите характеристики на децата в началните училища в Гърция: общо за възрастта, интелектуално / когнитивно развитие и развитие на личността, фактори на растежа**

Детето на училищна възраст е развило умения, способни да управляват стреса, способността за специфични логически процеси (етапа на конкретните сметки на Пиаже<sup>32</sup>). Училищната възраст<sup>33</sup> се счита за период на развитие на

---

<sup>32</sup> Според Пиаже, ученето зависи от личното развитие на индивида. За Пиаже растежът

способността на детето да се социализира и да се присъедини към групи. Това е периодът, през който детето се идентифицира с еднородни връстници и създава групи от връстници. Групата на връстниците функционира като преходно междинно пространство в целия път на детето към независимост от семейството и промяната на интересите и взаимоотношенията от семейството към обществото (Constantara, 2007).

Социалното взаимодействие и сътрудничество имат въздействие върху когнитивното развитие на учениците, тъй като според Jones & Mercer (1993) развитието на индивида (биологично и психологическо) не се осъществява в условия на изолиране (Kaklamanis, 2005; Jones & Mercer, 1993). Според Vygotsky децата развиват когнитивни умения, докато решават проблем, чрез сътрудничество, докато използват опита на някой друг<sup>34</sup> (Wood & Wood, 1996; Kaklamanis, 2005). Тя допълва начина, по който социалният контекст е основен фактор за развитието на обучението чрез комуникация. Той мисли, че "колек-

---

се предшества от учене (Matsangouras, 2003). Той също така допълва, че на всички нива на развитие, възприятието има активна и решаваща роля и дейността на субекта е движещата сила на възприятието (Krasanakis, 2001). Според Пиаже, изграждането и оперирането на системи от когнитивни представяния на пространството, върви ръка за ръка и взаимодейства с когнитивното развитие на бебето. (Stefani, 2002). Накратко, теорията на Пиаже описва постепенното откъсване на детето от света на конкретните и локални обекти и прехода към умственото манипулиране на символични обекти в сферата на хипотетичния свят (Ackermann, 2001). Неговите етапи описват вътрешната структура и организацията на знанията на различни нива на развитие. Пиаже твърди, че децата не трябва да се считат за миниатюри на възрастни. Така разбираме, че Пиаже и неговата теория са ни помогнали да разберем контекста на различните етапи от живота на децата и ни е показал какво могат да правят в определени възрасти (Mpatiani, 2009).

<sup>33</sup> Може да се каже, че началото на училищната възраст съвпада с въвеждането на детето в училище (5-6 години) и край настъпва в момента, в който започва пубертета (т.е. между 11-12 години). Това е периодът, в който детето посещава начално училище (Constantara, 2007).

<sup>34</sup> Този процес е известен също като "Прогресивна зона на развитие" и се отнася до пространството между това, което детето е способно да прави само и какво с помощта на друг по-способен човек (съученик, родител, възпитател). (Kaklamanis, 2005). Чрез този метод можем да вземем под внимание не само вече образуваните процеси на съзряване, но и процесите, които се формират. (Vygotsky, 1978). Тази позиция укрепва / оформя "скелето". (Matsangouras, 2003). В областта на образованието терминът скеле се отнася до учебния процес, който има за цел по-задълбочено познание и учене. От гледна точка на учителя, има подходяща подкрепа за учащите да придобият знания (Sawyer, 2006). Виготски е този, който за първи път използва дума за скелето. Предоставената подкрепа намалява с увеличаването на способностите на ученика (Giannoulas, 2009). Следователно учителят има ролята на посредник между ученика и знанието (Matsangouras, 2003)

тивният ум" на групата създава концепции и индивидът се учи, интернализира и трансформира нови знания, и всичко това се постига чрез социално взаимодействие. Противно на всичко това, Пиаже<sup>35</sup> смята, че обществото и технологиите определят съдържанието и хода на ученето. Пиаже вярва, че умственото развитие<sup>36</sup> е индивидуален процес за решаване на проблеми и че комуникацията с общността се развива, но косвено, чрез социално-когнитивния конфликт. (Matsangouras, 2003).

Според проучване на Motti – Stefanidi et al. (2000) в училищата в провинцията беше установено, че психологически адекватните тийнейджъри имат ограничено проблемно поведение, по-малко агресия, неправомерно поведение и социално оттегляне и по-малко проблеми с вниманието и мисълта. Същото изследване разкрива, че самите тийнейджъри може да не се чувстват адекватни психологически, докато родителите и учителите ги смятат за достатъчни. От горните констатации следва, че е необходимо да се предоставят консултации на учениците. Образователният процес включва поддържаща атмосфера в училище, емоционалното благополучие на учениците и добрите междуличностни отношения между учители и ученици (Briza, 2013).

Училището, което иска и изисква равноправно образование и предоставяне на много ползи за учениците, както в когнитивни, така и в емоционални термини, трябва да бъде приобщаващо, възприемчиво и подкрепящо за всички ученици, особено уязвимите. В резултат на това именно развитието на практики и стратегии, които да отговарят и да реагират възможно най-ефективно и успешно на повтарящите се явления (очевидни и не) на агресивното изключване и тормоз, особено в случаите на ученици със специални образователни потребности / трудности и с чуждестранен произход, които изглежда са изложени на

---

<sup>35</sup> Според Пиаже, ученето зависи от личното развитие на индивида. За Пиаже растежът се предшества от учене (Matsangouras, 2003). Той също така допълва, че на всички нива на развитие, възприятието има активна и решаваща роля и дейността на субекта е движещата сила на възприятието (Krasanakis, 2001). Вътрешното съзряване и опитът, придобит от индивида от логически и математически дейности, формират основата на силата на развитието (Matsangouras, 2003).

<sup>36</sup> Като когнитивно развитие, то се определя като "придобиване на нови познавателни умения, които не съществуват преди". (Assotakis & Flouris, 2006).

по-висок риск от виктимизация. Особено децата с трудности и чувствителност са изложени на по-голям риск да станат жертви на насилие и тормоз, както в училищния, така и в социалния контекст. Тези ученици нямат необходимите психосоциални умения, необходими, за да комуникират за своя проблем или да се защитят правилно и да могат да се справят психически с емоционалните последици от виктимизирането. Учениците с емоционални затруднения са били жертви на 39% - 52% според данните от международните изследвания и изглежда са най-уязвимите, които не могат да се защитят (Kourkoutas & Kokkiadi, 2015).

Индивидуалните психологически характеристики, свързани с проявата на училищния тормоз, както се наблюдава в гръцката училищна общност, деца, които имат по-развита ученическа култура, са от друга етническа и / или религиозна принадлежност, но дори и деца от някакъв вид с увреждания, могат да бъде преследван от групи от съученици, да бъде изолиран от тълпата в училищното пространство и да бъде белязани, подигравани и подложени на психологически натиск (Spyropoulos, 2008).

Според данните от проучванията несигурността, самотата, тъгата и ниското самочувствие са някои от характеристиките на жертвите на тормоз в училище. Други изследвания допълват симптомите и характеристиките на поведение като гняв и тъга (Vlachomitrou & Katsiopi, 2016). Съобщава се, че децата-жертви имат белези, на ниско самочувствие, не са успешни, липсват им социални умения, интровертни са, конкурентни, самостоятелни и стабилни, самотни и не се различават при работата в екип и показват очевидни признаци на предразположение за тревожност, депресия и самоубийство (Giannakopoulou, 2014).

Според Olweus, основните характеристики на жертвите на училищния тормоз се срещат в хора, които са излъчват несигурност и недостойни и няма да се борят, ако ги атакуват или обиждат. Характерно е, че "се характеризират с тревожност или модел на покорна реакция, която (при момчетата) е свързана с физическа слабост." Освен това те съобщават, че обикновено им липсва концентрация или хиперактивност, докато съчетават тревожност и агресия, както и елементи, които причиняват раздразнителност и напрежение на техните съуче-

ници (Giannakopoulou, 2014).

#### **1.4. Предотвратяване на тормоза в училище - техники, модели, подходи**

Превенцията като средство за намеса допринася за подобряване на психичното здраве на децата и тяхното развитие като възрастни. Етапите, на които е разделена превенцията, е основната, която се занимава с интервенцията преди проблема, вторичната, която е ранното откриване на вече съществуващ проблем и третичното, което се отнася до ограничаване на въздействието на поведенчески проблем в ранните етапи от него. Програмите за превенция на агресивността и тормоза в училището са по-ефективни, когато започнат рано, преминават през възпитанието на децата, разчитат на активно участие и са дълготрайни. В процеса на превенция е необходимо да се включат всички участници, жертви и нарушители, но също и семейството<sup>37</sup>, училището и учителите, както и децата - наблюдатели на такива сцени (Karkanaki & Kaffetzi, 2009). Семейството може да бъде един от ключовите фактори, които влияят на агресивното или не поведение на детето, но последиците от това поведение са по-ясно отразени в училищната среда (Dimakos, 2005).

Превенцията включва предимно действия, насочени към избягване на психични разстройства и затруднения, докато насърчаването на психичното здраве цели да повиши потенциала на индивида. Накратко, ранната превантивна намеса се стреми едновременно да се избегнат всякакви трудности или забавяния в развитието и да се насърчат тези фактори, които укрепват характеристиките и улесняват постиженията на детето в неговото развитие. Следователно превенцията и промоцията определят умственото развитие на децата (Chiantis, 2010).

Следователно преподавателите трябва да се сблъскат с новата ситуация в училищата в страната, училища с инциденти на тормоз, училищата с приток на бежанци и ученици със специални образователни потребности. Учителите

---

<sup>37</sup> Родителят трябва по принцип да има добри отношения с детето си в атмосфера на доверие, за да може да идентифицира поведения, които показват, че нещо се е случило с детето му и да чувства, че детето е удобно да изразява какво му се е случило.

трябва да се грижат за своята многостранна психологическа, емоционална и социална подкрепа и общо управление на популационната хетерогенност на училищните класове, където рискът от училищния тормоз е винаги под заплаха (Aravanis, 2016).

Мерки за предотвратяване на насилието и тормоза в училище, имат за цел, първоначално като превенция на агресивно поведение, преди то да се появи, признаване на учениците с тенденции за прояви на агресивно поведение и намеса за оказване на помощ и в крайна сметка да се намали честотата и интензивността на агресивно поведение, което се проявява от един или повече ученици. Напълно интегрирани програми за предотвратяване / за намеса са с двойна цел и задачи, както за борба с факторите на риска, а също и върху развитието на умения в сложни ситуации и в многослойни общества (Boyatzoglou, Villy & Galani, 2015 г.).

Явлението на насилието в училище, се смята за многофакторно и това като последствие се превежда в това, че интервенциите трябва да имат съответно многоизмерен характер, по отношение на вида и формата на техниката (поведенческа, психодинамична, индивидуална, груповая), но също така и с целите, които се поставят, като превенцията, лечението, развитие на индивидуалните умения и училищното/ социално включване. Според Coie, справянето с явлението включва техники и интервенции като например управление на поведението, контрол на емоциите, придобиване на социални умения, обработка на информация по отношение на социалните стимули и обучение в съпричастност и способността да се разбере начина на мислене на другия (Giovazolias, 2011 г.).

Чрез емпирични изследвания може да се заключи, че участието на учениците в програми за училищни и извънкласни дейности, да помогне за предотвратяване и избягване на младежкото отчуждение, да намали шансовете за отпадане, предотвратяват учениците са участват младежки банди (групи), намаляват се коефициенти на употребата на наркотични вещества и алкохол предотвратяват явленията на насилие в училище и рисковото поведение (Christodoulou, 2015 г.).

От проведените проучвания в детската градина в областта Атика (Triga-

Mertica, 2015 г.) преобладаващият начин за разрешаване на явлението на училищния тормоз, сплашване и агресия е да мотивира учениците да участва дейности по управлението и разрешаването на случаите, станали в училище (Melliou, 2015 г.). Освен това, активирането на наблюдателите на насилието в училище може да помогне за намаляване на насилието в училищата (Център за европейско конституционно право, 2015 г.). Учениците се превръщат в *"една част от решението"*. Те се научават и разработват методи и техники подходящи да се борят (без страх) с тормоза, придобиват и развиват умения, така, че да станат съветници и поддръжници на жертвите (например активни умения за слушане), така, че безучастните наблюдатели на тормоза да бъдат превърнати в ревностните поддръжници на жертвите. Сформират и се развиват силни приятелства на *"защитен щит"* срещу тормоза (Galanaki, 2010).

Други начини и методи, които биха могли да послужат като мерки срещу насилието в училище се състоят от климат за диалог и комуникация, където всички изразяват своето мнения по отделни положителни и отрицателни страни, но също така и на други лица, като във всички случаи се уважава мнението на другите. Управлението на гнева<sup>38</sup> чрез подходящи упражнения, може да предотврати елементи на агресия<sup>39</sup> и насилието. Също така в класната стая, учениците трябва да работят в екип, за определяне на правила за добро поведение, подкрепа на всеки един (Център за европейско конституционно право, 2015 г.).

Гневът етимологически произлиза от думата *thyō* на старогръцки език е значението на душата, дъха. Днес въпреки, че не е формулирана с абсолютна точност една абсолютна дефиниция, гневът може да бъде определен според Г. Μπαλτινιώτης като *"интензивно умствено стимулиране, насочена срещу друго лице, изразяващо се в актове на насилие."* Аристотел в „Нθικά Νικομάχεια“ каз-

---

<sup>38</sup> Гневът е негативно чувство, то ни кара да бързаме, а понякога нашето поведение (когато сме ядосани) не е най-доброто (Център за европейско конституционно право, 2015).

<sup>39</sup> Dollard в един от най-ранните опити да дефинира агресията се отнася до вредното намерение и съществуването на цел. Други учени посочват, че агресивното поведение трябва да бъде насочено към жива цел и че има шанс за постигане на тази цел, за да се разглежда като агресивно поведение. Изглежда, че под тези мисли има един общ знаменател за агресията, който се изразява като "тенденция или импулс за извършване на агресивен акт, който може да бъде основната характеристика на агресията" (Giovazolias, 2011).

ва: *"Всеки може да се ядоса - това е лесно. Но да се ядоса човек с най-подходящия човек, на необходимото ниво и точното време, за правилната кауза и по правилния начин - това не е лесно"* (Kaliva, 2017 г.).

Гневът е естествена човешка реакция, с емоционални, физиологични (мускулен тонус), когнитивни (поведенческа) и поведенчески (гневна експресия) характеристики. Гневът предизвиква като следствие трудности в социалните отношения и предполага, депресия и психологически промени и училищен провал<sup>40</sup>. За да се намали и контролира гневът, се предлага един вид психообразователна намеса (преценява се, че е подходящо е да се прилага), винаги базирана на насърчаването на "емоционална интелигентност" (Kaliva, 2017). Това е и фактор, който влияе на увеличаването на агресивните тенденции. Децата с депресивни тенденции са склонни към депресия, характеризиращи се с ниско самочувствие, гняв и за да се почувстват за по-добро, заплашват другите деца (Karga, 2013).

Теориите за генериране на агресия идват главно от двете големи течения на психологическото мислене, поведенческите и психоаналитичните. Тълкуването на агресията, основано на теориите на Фройд, преминава през две фази: в първата фаза агресията се разглежда като основна реакция към затрудняването на удовлетворението или като средство за избягване на болезнени стимули. Във втората фаза, Freud интерпретира някои клинични явления, особено саморазрушителното и в една нова система се счита като проява на инстинкта на смъртта, което е в разрез и агресивни явления насочени към трета страна, които се считат за вторични (Giovazolias, 2011 г.).

Първоначално Фройд, дефинира агресията като *"реакцията на индивида по отношение на отмяната на планираното удоволствие от сексуалните желания"* и я класифицира за една от характеристиките на импулсите на "Аза (Егото)». На втори план той ревизии своите възгледи и достига до приемането на два господстващи самостоятелни инстинкта, този на любовта и този на смърт-

---

<sup>40</sup> Неуспехът в училище причинява чувства на неадекватност и малоценност на индивида, което води до отбранително поведение, като демонстриране на сила от някое слабо дете (Katsama, 2013)

таа и класифицира агресивното поведение като независим импулс, но признавайки го, успоредно и като самостоятелно съществуващо качество на човешката природа. Агресията е тясно свързана с двата основни инстинкти, сексуалността и самосъхранението и се изучава като проява на човешкото поведение (Christodoulou, 2015 г.).

Формите на поява на агресия в училищните помещения, се изразяват главно като (Christodoulou, 2015 г.):

- 1). Насилие и агресия срещу трето лице в контекста на училището;
- 2). Насилието срещу училищната собственост и вандализъм – унищожаване;
- 3). Насилието срещу самия, себе си.

Регистрирано е, че децата, които се изразяват чрез агресивни и насилствени прояви, са предимно непокорни, негативно настроени, апатични, реакционни, предизвикателни, както към педагогическия персонал на училището, така и към всички онези, с позиции във властта. Агресивните деца се отличават с трудност за признаване и приемане на своите чувства и липсата на емоции, а в случаите на признаване и приемане на тяхната агресивност, се достига до увеличаване на тяхната тревожност, която след това се проявява чрез нови конфликти (Christodoulou, 2015 г.).

Според теория за проява на агресия след анулиране, агресията се регистрира като вторичен стимул, предизвикат възпрепятстване на умишления акт на агресора. Така агресията се определя като *"един акт -действие, което има за цел да предизвика увреждане на организма или като един отговор на чувството на неудовлетвореност"*. Като осуетяване се определя *"ситуацията, която възниква след блокиране на умишлено действие на агресора"* (Giovazolias, 2011 г.).

Според теорията на социалното обучение<sup>41</sup> агресивното поведение е про-

---

<sup>41</sup> През 1963 г. канадецът Bandura издава своята работа „Social Learning and Personality Development”. „Социално обучение и развитие на личността”. Теорията на социалното учене и теорията за самоефективността са най-важните произведения на Алберт Бандура. Понятията за самоефективност, определени от Бандура, са *"субективни преценки на хората за техните способности да организират и следват необходимия курс на действие за постигане на*

дукт на социалното учене чрез различни механизми, като имитация на модел и положително подсилване с награда. Агресивното поведение е под влиянието на три регулаторни системи: системата на напредналите провокативни фактори, системата на ефектите на повторното захранване на агресивния отговор и системата на когнитивните процеси, които насочват агресивното поведение (Giovazolias, 2011). Теорията на социалното учене е еволюция на бихейвиоризма. Значителна е ролята на социалните стандарти. Например отрицателните практики на родителите (намалено изразяване на привързаност и емоционална подкрепа, търпимост на агресивното поведение на децата) имат пряк и отрицателен ефект върху развитието на агресивно поведение, което се проявява от децата, и в същото време изграждането на мнението, че насилието е приемлив начин за завладяване и налагане на власт. Социалното насилие и тормозът в училище са резултат от насилието, което децата изпитват, което ги принуждава да се държат по същия начин, по който другите се държат в тях (Karga, 2013).

Освен това добрият начин за предотвратяване и справяне с явлението е добрата комуникация между родител и дете, съществуването на доверие и искреност. В този контекст е важно родителите да развиват комуникация с детето си, да наблюдават неговото поведение, като водят един ежедневен дневник за техните реакции или възможни промени в навиците им. Освен това, за да подкрепят положителния социален опит, който може да възникне от приятелската или по-широка социална среда или от медийната информация, те трябва да на-

---

*конкретни форми на поведение"* (Πιπτζοπούλου, 2006). Възприятията и убежденията за само-ефективност са движещата сила, чрез която индивидът формира поведението си (Нарокоpaκί – Tzanopoulou, 2012). Убежденията за самоефективност, които хората формират, се раждат чрез информацията, която произтича от тяхната позната и лична среда. Важна роля в оформянето на тези възприятия играе например семейството. Очакванията за самоефикасността на всеки индивид се формират от четири основни стълба, личен опит, стандартни преживявания, социално убеждение, физическо и емоционално въздействие. Социалното убеждение е свързано с вербалната подкрепа, която хората, с които човек може да общува и чиято цел е да убедят хората, че самите те притежават необходимите умения за успешно изпълнение на определена работа. Индивидите чрез физическо стимулиране в различни ситуации и чрез емоциите, които съпътстват това стимулиране, получават доказателства за тяхната самоефективност. По този начин интензивните емоционални реакции (например страх, безпокойство) и високо физическо въздействие (напр. умора, болка), които могат да бъдат изпитани от индивида при извършване на работа, могат да се интерпретират като признаци на провал, докато радостта и облекчението след завършването на проекта може да се тълкува като признаци за успех (Vlamouli, 2015).

сърчат отговорното и правилно поведение в интернет. И накрая, но не на последно място, приносът на дебата за сплашването и тормоза ще бъде важен, като самият родител трябва да бъде модел на поведение (Център за европейско конституционно право, 2015b).

Досега няколко пъти се споменава за комуникацията. Но какво е нейното съществено значение и какъв е нейният хуманистичен (или личностноцентриран) подход?

Към комуникацията, като понятие, на теоретично ниво се подхожда по различни начини. Междупersonностната комуникация се определя като процес, чрез който събеседниците, подателят и получателът имат взаимна отговорност за създаването на смисъла (Verderber & Verderber, 2006), чрез обмен на информация и се свързва със способността да се фокусира вниманието върху това, което другите мислят и чувстват (Peterson & Green, 2009).

Междупersonностното общуване *"е най-важният фактор, който определя какви отношения ще създава човек с другите"* (Сатир, 1989), което го прави "ключ" за личностното развитие на индивида, така, че още от детството да се запознаят по-добре със себе си, да развият и оформят успешни междупersonностни отношения (Malikiosis – Loizou, 2006).

Според Робърт Т. Крейг ("Littlejohn & Foss, 2012"), *"комуникацията е основният процес, чрез който се преживява човешкият живот"*, тъй като през него се оформя цялото преживяване на индивида.

Основната цел на междупersonностната комуникация е да се разбере какво се случва, да се посрещнат социалните нужди на хората, да се развият и поддържат взаимоотношения, да се придобие и да се обменя информация, да се запази чувството за "Аз" и влиянието на поведението на другите в зависимост от наличието всеки път на социалната, историческата, психологическата и културната рамка (Verderber & Verderber, 2006), което е мярката, чрез която всеки измерва стойността на собствената си същност (Сатир, 1989).

Семейството е фундаменталната рамка и средство за общуване и трансформиране на комуникационните ценности на детето и чрез него детето общува с другите, преживява чувства и интерпретира различия (Barbato, Graham, &

Perse 2003; Halberstadt, 1986).

В своя контекст (рамка), комуникацията ефективно помага на членовете общността да изразят своите нужди, желания и опасения (Peterson & Green, 2009), да се подкрепят взаимно, да оформят модели на поведение и да показват желание за привързаност и получаване на обич (Verderber & Verderber, 2006).

Личностно-ориентираната теория, с главен представител и основател Карл Роджърс, която се стреми да разгледа въпроси, възникващи в човешките взаимоотношения, защитава тезата, че човекът, който се характеризира с естествена склонност за самореализация и многостранно развитие (Rogers, 1991), има възможността за разбиране и оценка на външни влияния и „конструктивен избор“ (Kosmidou-Hardy & Galanoudaki-Rapti, 1996).

Теорията на Роджърс представлява едно течение в Морфологическата теория (Gestalt)<sup>42</sup>, в който човекът с основния си опит в отношенията с другите интерпретира явленията, за да хармонизира и търсене на смисъла с уважение на принципите на съществуване на свободата на личността и принципите на феноменологията, изследващи съзнателния опит на човека (Littlejohn & Foss, 2012). Акцентът е върху феноменологичния, субективния, т.е. света на човека, тъй като неговото поведение, реакциите му към неговите събития и неговите преживявания се определят от начина, по който той възприема своя опит и реалността около него (Passakos, 1994).

Хуманистичната теория се фокусира върху изследването на емоциите и *"съзнателната организация на себе си в настоящето"* и не толкова в когни-

---

<sup>42</sup> Тази теория се отнася до цялото, подчертава цялата личност на човека, докато анализира настоящето. Миналото и бъдещето на конкретното разглеждане е средство за избягване на реалността. Главен представител на този подход е Perls. Повлияни от психоаналитичния подход на Фройд, Юнг и т.н. и екзистенциализма формулира теорията си чрез проучване на терапевтичен подход към възприемането на индивидуалното съществуване. Поведението и опита на индивида формират модули или организирани групи и по този начин терапевтичният подход трябва да бъде конфигуриран върху конкретен принцип. Този подход е подходящ за хора с неврози и трудности в техните междуличностни отношения. Цялото е сумата от отделните елементи, такива като преживявания, опит, чувства. Анализът на едно събитие терапевтично може да се извършват чрез изследване и анализ на цялото, а не отделните събития. Въз основа на предположения, като например, че хората избират как да реагират на събития и ситуации, но в същото време и действат. Хората могат да управляват живота си с успех, не могат все още да пристъпят към анализа на миналото и бъдещето. Важна предпоставка за този подход е, също така, че хората не са нито добри, нито лоши.

тивните процеси, причините за проблемите, влиянието на миналия опит и наличието на диагноза ((Kosmidou-Hardy & Galanoudaki-Rapti, 1996). Тъй като човешкото поведение зависи от това как възприема реалността и това преживяване е в съзнание, Азът е присъщ на самоусъвършенстването. Като се има предвид, че всеки човек крие в себе си едно истинско и едно идеално аз, психологическите проблеми възникват, когато има сблъсък / несъответствие между идеала на себе си и преживяването, когато истинското аз и идеалът се сблъскват (Emmanuelidou, 2014; Passakos, 1994 г.).

От изследването на това как пациентите изразяват своя опит, теорията на комуникацията на Роджърс се появява с регулаторен или създаващ правила подход, при който Азът, докато се развива, търсейки автономия и саморазвитие, изисква да се чувства силен, ясен и да изживява „съвместимост/автентичност или емоционалност между, хората сред които се намира и какво върши в комбинация със средата, в която се намира (Littlejohn & Foss, 2012; Rogers, 2016).

Според Роджърс, чиято теория се фокусира главно върху комуникационните стандарти и модели, междуличностната комуникация заема важно място в човешкия живот и се определя като "процесът, чрез който разпознаваме и изразяваме нашия опит и познание за света" (Littlejohn & Foss), 2012) и в която ние създаваме информация и я споделяме с цел взаимното разбирателство (Rogers & Kincaid, 1981; Kaitatzi-Whitlock, 2012).

Тази реципрочност е резултат от удовлетворението, което човек получава от общуването с другите, тъй като Азът се създава чрез отношенията и е техен продукт (Littlejohn & Foss, 2012). Поради тази причина се счита за необходимо да се удовлетворят основните нужди на положителната оценка от другите и самочувствието в резултат на оценката и самооценката, които възникват от взаимодействието с другите в социалната среда (Kosmidou-Hardy & Galanoudaki-Rapti, 1996).

#### **1.4.1. Учебен (дидактичен) подход - предложения**

Училищният тормоз е сложно социално явление с отрицателни и дългот-

райни последици за всички деца, участващи в него. Явлението е много добър въпрос за приложение в училищните дейности (вътре и извън училищната класна стая), защото това е явление, което непрекъснато се разраства. Това явление се изразява в училищното пространство и е необходимо да се справим с него в това пространство. Основното право на всеки ученик е да уважава другите, но в много случаи това не се реализира, в резултат в училищата имат различни форми на агресия и тормоз, чиято тежест е различна във всеки отделен случай. Накратко, освен да информираме учениците, е необходимо да разберем явлението, т.е. какво въздействие оказва това върху дете, което се сблъсква с тормоза в училището. Накрая, с предложенията за решаване на проблема се насърчава позитивното социално поведение (диалог, сътрудничество, солидарност, зачитане на многообразието, укрепване на приятелските отношения). Сътрудничеството между училище и семейството, както и навременните и системни действия могат да доведат до резултати. Участието на цялото училище чрез план за работа и дейност помага на децата и възрастните да разберат, че сплашването и тормозът не е (и не трябва) да бъде част от детското развитие и че това е въпрос, който засяга всички нас.

Целта на училищната рамка трябва да бъде систематичното наблюдение и проучване на степента на сплашване и тормоз в училище, честотата, с която учителите се намесват, нивото на родителска осведоменост и насърчаването на положително социално поведение (диалог, сътрудничество, солидарност, уважение, в многообразието, в укрепването на приятелските взаимоотношения), а не само върху работата на децата в училище. В това усилие те могат да използват литературни текстове, ролеви игри, артистични творения, прожекции на филми по въпроса, програми за психично здраве, методи за групово сътрудничество.

Текущото съвместно обучение изисква всички участници да работят заедно за постигане на обща цел. Този вид учене се споменава в литературата с различни имена: кооперативно обучение, (cooperative learning, collaborative learning), колективно обучение (collective learning), общности за учене (learning communities), обучение на връстници (peer teaching), учене от връстници (peer

learning) ( обучение на връстници) и обучение в екип (team learning).

В съвместното обучение, работата в екип и сътрудничеството преминават през целия процес на обучение. В основата на съвместното учене е конструктивизмът. Новите знания се изграждат и се преобразува от децата. Ученето се разбира като процес, който ученикът извършва чрез активиране на вече придобитите когнитивни структури или чрез изграждане на нови когнитивни структури. Учениците вече не са пасивни получатели на нови знания (Dooly, 2008).

Според проучване на съвместното обучение, то демонстрира неговите полезни ефекти за всички заинтересовани страни. Повишава тяхното самочувствие и подобряват своята критична способност, подобрява комуникацията, свързано е положително с повишаване на академичните постижения на учениците и нивото на разбиране на сложни концепции, способността на изразяване чрез използване (устна или писмена) реч и приемане на училището и улеснява премахването на предразсъдъците и стереотипите. Той може също да доведе до социализация на най-интровертни децата, развитие на уважение сред членовете на всички групи и създаването на неочаквани приятелства между ученици с много високи постижения и такива учениците с много слаби постижения (Konstantinidou, Magdalino, Angelakakis & Ioannidis 2018).

Развиването на уменията на учениците се разглежда като съществена превантивна мярка. Чрез подходящи техники и упражнения учениците научават стойността на сътрудничеството и уважението един към друг, без значение колко са различни. В допълнение, те се научават да управляват по-добре своя гняв и своите реакции в кризисни ситуации, а и как да се защитават себе си без да прибегват до крайности (Eisenbraun, 2007).

Според профила на извършителя, но и във връзка с формите на проява на тормоза в училищната общност трябва да разработят стратегии за намеса, за справяне с и предотвратяване на нови инциденти. Тези интервенции трябва да се стремят да променят училищната култура<sup>43</sup> срещу това явление, не само във

---

<sup>43</sup> "Строгата" училищна култура включва човешки взаимоотношения, емоции, професионална удовлетвореност на учителите и преподавателите, удовлетворението на учениците от училището, създаването на общи цели и престижа на училището. Докато училищната кул-

връзка с изменението на поведението на нарушителя. В интервенционни мерки трябва да бъдат включени не само учителите и учениците, но и техните родители, защото това поведение продължават да се случват и извън училищната среда и често е причина явлението да живее там (семејство, телевизия и др.). Интервенциите трябва да се развиват на три нива, на индивидуално ниво, на ниво клас и на общоучилищно ниво. Целта на тази операция е да се премахне тормоза и установяване на новата ситуация като позицията на отношението към живота (Kalyvas, 2016 г.).

Позовавайки се на училищната култура, съвременното училище (и като разширение и съвременния преподавател и възпитател), следва да бъдат отворени за обществото и да представлява един универсален и многостранен образователен център, със способност за адаптация и гъвкавост и най-вече по отношение на разнообразието и личността на учениците. За да се постигне тази цел, ръководителят на училището, който оформя училищната култура, играе важна роля. Културата на училището се използва от лидера на училище като инструмент - стимул да влияят и ръководство на учителите и да бъде в състояние да координира - "насочва" своите учители. Както изпълнителния директор (директорът) на училището, така и учителите, освен учители, трябва да бъдат и педагози, в смисъл на културното и морално ръководство пионери и създатели на

---

тура в широкия смисъл на думата включва други характеристики като чистота на закрити и открити пространства, декорация, столове, бюра, компютри, простор на училищната сграда и училищните класни стаи (Spanos, 2014) ).

Училищната култура е основният фактор, който допринася за промяната и усъвършенстването на училището, допринася за неговата ефективност, оформя и усъвършенства духа на сътрудничество, кооперативност, активност, отдаденост на учителите към тяхната работа, формиране и укрепване на взаимоотношенията между членове на образователната единица (Res, 2005; Christofidou , 2011).

Добрата организация на средата до голяма степен определя успеха на всички тези дейности, които се провеждат и формата на преживяванията и опита, които децата ще придобият. Средата и пространството е материалната основа на взаимодействието между детето и неговата социална среда, което има за цел да хармонизира нагласите на детето с характеристиките на неговата социална среда и да се развива на равнището на отношенията на субекта с неговата непосредствена среда. и в по-широк план, с обществото, в което живее. (Papanikolaou, 1999). Следователно е ясно, че това пространство не може да се разглежда по никакъв начин независимо от човешкото присъствие. *"Централното предположение е, че хората винаги поставят своите действия в пространството, което може да бъде определено и че природата на това пространство, което е така дефинирана, е важен компонент в разбирането на човешките действия и преживявания"* (Canter, 1988) , стр. 83).

ценности в училище (Turan, & Bektas 2013 г. ).

### **Целите идват чрез от ДЕППС**

*- „Укрепването на сътрудничеството, взаимодействието и комуникацията между децата, като същевременно се развива способността да се прави добър избор на здрави междуличностни отношения<sup>44</sup>.*

*- Подходът чрез новите технологии като "мулти-инструменти", които ни предлагат много възможности за учене и изразяване, което води до достъп до различни форми на познание. Технологиите са средство за изразяване, комуникация, откриване и създаване.*

*- Да разпознаваме чертите на насилието и тормоза, признаване на ценности.*

*- да признават взаимодействието на индивида и обществото в дух на сътрудничество и отговорност.*

*- Да защитават ценността на човешките права.*

#### **1.4.2. Дидактичен Подход използвайки ТПЕ - Предложения**

Училището е длъжно (преценява се, че е целесъобразно) да прилага холистично - систематична политика и практика за борба с тормоза, при която всички членове на училищната среда не трябва да пренебрегват тежестта и степента с всички последици от сплашването и тормоза, но и да бъдат чувствителни и да проявяват ентусиазъм за прилагането на една многостранна програма (Galanaki, 2010).

---

<sup>44</sup> "Социалното взаимодействие на двама или повече души, води до развитието на междуличностните отношения, които включват емоционални и ценностни елементи. Междуличностните отношения са основа за развитието на едно общество, което чрез взаимодействието на физическите лица, се създават правила за съвместно съществуване, развиват се убеждения, ценности и нагласи, както и емоции. В същото време се насърчава социалното развитие и обучение на индивида. Това означава, че в рамките на класната стая, което представлява място за учене и развитие, междуличностна комуникация и междуличностни отношения дават възможността за упражняване на социални умения и нагласи, които се изискват от класната стая, за да функционират ефективно "( Passia, Petkou & Tsitsiou, 2016 ).

Бързият растеж на технологиите засегна почти всички аспекти на нашето ежедневие. Повечето от нашите действия, ако не всички, са преплетени с използването на технологични постижения. Мнозина вярват, че сме в ерата на третата технологична революция, която се очаква да бъде завършена преди втората половина на 21-ви век. Тази революция се основава на комуникацията, информацията и свързването на компютрите с телекомуникационната система (Hatzigeorgiou, 2012). Технологията неизбежно е въведена в нашия живот и в по-широк смисъл и в образованието.

Чрез термина „Информационни и комуникационни технологии (ICT) ние дефинираме технологичните средства, чрез които се улеснява предаването на информация чрез различни форми на представяне (напр. Изображение, звук, видео, символи) и в допълнение към средствата, които съставляват канала (или иначе носителя) на трансфера на информация (Komis, 2004; Manesis, 2009). Един друг аспект на същото определение е дефиницията: „Информационни и комуникационни технологии са дефинирани като синтез на техники и знания, използвани за решаване на проблеми, които засягат хората и се отнасят до тяхната информация и комуникация ”( Kyridis, Vangelis & Dinas, 2003; Lovari & Charalambous, 2006). Към горното се добавя и мнението на Паперт, който смята, че *"технологията ще пресъздаде начина, по който човек мисли и учи"* (Hatzigeorgiou, 2012; Papert, 1993), добавя към горното.

Гръцкото общество, както всички общества, непрекъснато се развива. Ето защо образованието и преподаването, които се предоставят на новите поколения, трябва да бъдат съизмерими с промените, които децата изпитват, когато ще навлязат в обществото като независими личности и за да могат да се справят с нови ситуации с гъвкавост и успех. През последните години развитието на новите технологии бе въведено във всички области на човешката дейност и еволюцията на образованието трябва да върви ръка за ръка с еволюцията на обществото. Образованието не може да пренебрегне тези технологични и социални промени, защото ще има като единствен резултат, да се откъсне от него. Включването на новите технологии сега се разглежда като актуален въпрос за образователната политика (Voultsiou, 2007). Въвеждането на новите технологии

в образованието е педагогически, но също така и социално-културен проблем с въздействие върху образованието, както и върху аспектите на обществото. Технологичната грамотност, която младите хора ще придобият в образованието, ще им помогне да подкрепят обществото на бъдещето (Zaranis & Oikonomidis, 2009).

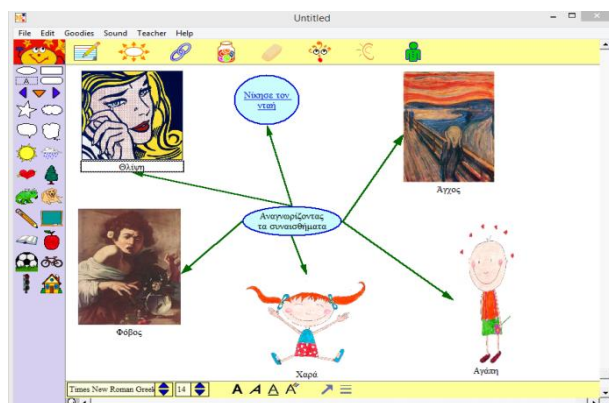
Въвеждането на нови технологии в преподаването, както в началното, така и в средното образование, следва да бъде организирано и ефективно, като един начин за организиране е прилагането на учебните (дидактични) сценарии. Заслужава да се отбележи, че използването на технологията е не само за компютърните науки, но и за останалите науки. Подходът на познавателните обекти чрез използването на новите технологии и прилагането на учебни сценарии се основава главно на теорията на изграждането на знанието (Виготски) и в същото време се насърчава откриващото учене (Брунер). Независимо от това, всяка дейност (и/или работни листове) трябва да съответства на педагогическите принципи и методи на преподаване, които са били първоначално избрани (Tzimas, 2009). Накрая, чрез оползотворяване на усилията за създаване на дигитални структури, се прилага конструктивизмът, който цели да създаде учениците, създава връзки между знанието и процеса, тъй като те са включени в процеса на планиране / програмиране (Kafai, 2006). Конструктивизмът предава конструктивистката гледна точка на ученето като "структуриране на знанието" чрез постепенното интернализиране на действията. Чрез своите творби и действия детето ще може да разбира / усвоява нови знания. То ще овладее знанието чрез действията, които ще извърши в разработвания процес. Тази интернализация е динамична промяна, както твърди Паперт (Ackermann, 2001) и също така не е нещо, което остава само в лицето, в единицата, а е споделена концепция (Stager, 2005).

Според Papert (1980), както той споменава в своята книга, компютърните и цифровите технологии като цяло могат да играят важна роля в образованието, особено в предучилищното образование, тъй като те се третират от децата като игра. Те чувстват, че отвъд придобиването на знания те създават и придобиват нови преживявания (Lignos, 2008; Papert, 1980). Чрез дейности, които имат ре-

ално значение за самите деца, компютърът като инструмент се използва, за да предостави на учениците възможност за изследователска и творческа игра. (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2002).

Според предложенията за сценарии за преподаване<sup>45</sup>, както са записани и тествани в началните класове, дейностите, които могат да се използват за справяне с явлението на училищен тормоз, са представени по следния начин (Bamboura & Smaropoulou, 2015).

По време на начално-въвеждащата фаза децата се запознават с предмета. Децата наблюдават картини и схеми, изобразяващи различни чувства и следва кратко видео, озаглавено: "Победете насилника, без да го докосвате!". Всички материали за наблюдение се представят на децата чрез софтуера kidspriration, който се използва като ментална карта на този етап.



**Φиг. 1**

Софтуерът Kidspiration се класифицира в системите за концептуално картографиране. Следователно можем да го използваме като конструктивен инструмент, за да се възползваме от предишните знания на детето. В тази дейност децата от детската градина са призвани да правят корелации и сравнения между "обектите", да декодират чувствата на хора чрез тяхното изразяване. Чрез

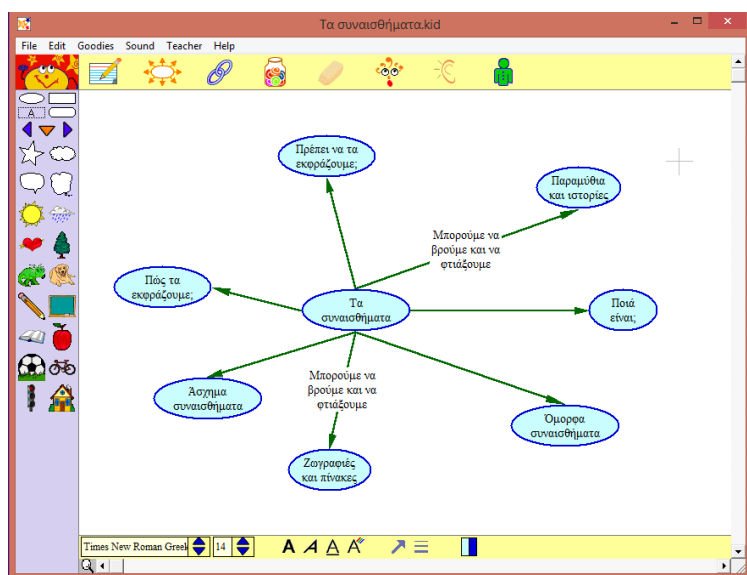
---

<sup>45</sup> Един дидактичен сценарий се определя като: "Пълно описание на курса на обучение в класната стая за обучение по конкретни теми, с възприемане на необходимия педагогически подход, необходимата подготовка и оценка на процеса" (Tzimas 2009 г.). Сценарият на учението е не само на част от учебната програма, но той е и "мотивация", която е предизвиква учителят да се организира и да мисля извън официалната рамка за изпълнение на дейностите, в които учениците ще конструират понятия като активно ще се ангажират с използването на цифрови инструменти. Сценариите оставят отворена възможността за включване на участниците. Това не е твърда конструкция, и всеки учител има право да приложи една дейност с образователна стратегия (Kinigos, 2006). Така че сценарият е стратегия за включване на всички участници в образователния процес

наблюдението в общия разговор се води дебат за мислите на децата, за чувствата за всеки отделен случай, защо и как всеки герой се чувства. Техниката, използвана в тази фаза, е мозъчната атака. Чрез този процес се започват и разкриват ранните знания и мислите на децата.

Във **втората фаза на сценария** преминаваме към проучвателната част. Малките ученици се опитват да очертаят темата в светлината на това, което вече знаят и вярват - предполагат и биха искали да научат. Записването и визуализирането на отражението може да се направи чрез картографиране.

Една показателна форма, която може да придобие въпросът:



Φиг. 2

Децата, които използват интернет, могат да търсят картини, приказки и информация за изследваната тема. Търсенето и изучаването на материала трябва да се извършва в малки групи от по две до три деца. Всяка група ще поеме един аспект на темата, за да проучи и след това да я представи на пленарно заседание (вариант на метода на аквариума (fishbowl), съобразен с потенциала на малките ученици).

В **третата и последна фаза на сценария** децата от детската градина по двойки ще направят свои собствени истории в цифровата среда (scratch). Централната тема за всички групи е полуизграден микрокосмос, където има сблъскващите се емоции и чувства и всяка двойка деца ще даде своето решение на централния герой, щастливия палячо. С приключването на всички групи може да се проведе дебат в пленарната зала, в края на всяка история и как всяка група

подхожда към темата.

Едно друго предложение за преподаване, което може да бъде приложено както за началното, така и за средното образование, с оценка на съдържанието и активността, в зависимост от нивото на ученика, с приблизителна продължителност на прилагане от 2 месеца, насочени като цели, укрепване на сътрудничество и комуникация между децата, като същевременно се развива способността да се прави добър избор за здрави междуличностни отношения, като се въвеждат нови технологии като „мулти-инструменти“, които ни предлагат много възможности за обучение и изразяване, което води до достъп до различни форми на познание. Да даде възможност на учениците да разпознаят чертите на насилие и тормоз и да разпознаят ценностите. Те също така признават взаимодействието на индивиди и общества в дух на сътрудничество и отговорност и накрая да защитават ценността на правата на човека (Smaropoulou & Vamboura, 2016).

Първата основна стъпка на целия курс е учителят да раздели учениците на четири групи със смесени способности, т.е. във всяка група има и ученици с много когнитивни, социални и технологични възможности, но също така и ученици, които се нуждаят от повече подкрепа и насърчение, които ще им бъдат дадени. чрез динамиката на екипа.

Първоначално учениците ще се запознаят с тормоза по метода за съвместна работа с “jigsaw”. На това ниво учениците се разделят на “home groups” (домашни групи) и (“expert groups”), експертни групи“, като броят на децата и групите зависи от това дали предложението се прилага на ниво клас или училище. Всеки ученик принадлежи към "експертна група", но също така и към "домашна група", в която той ще представи информацията, за която се е специализирал. Edmodo ви дава възможност да поставите своите играчи в подходящите екипи като ръководител. Специализираните групи ще научат формите на тормоз (bullying), причините, ефектите и начините за справяне с видеоклипове и презентации. След обсъждане на темата, която са научили, те ще подготвят кратка презентация в power point, за да я покажат на „домашната група“. Връщайки се към темата всеки член на групата, представя произведението, в което

той се специализира на останалата част от групата и следва дискусия, която може да бъде направена и онлайн в рамките на обърнатата класна стая (flipped classroom). Последната активност се дефинира като създаването от всяка "домашна група" на експортирана (представяне презi, Създаване на цифрова концептуална карта на spiderscribe.net, създаване на интерактивен плакат на edu.glogster.com и създаване на комикс в pixton.com). Те ще бъдат представени на ниво клас или класове и може да се организира едно окончателно действие, като импровизация, пантомима, фразирание, конструкции и др.

Резултатите от такъв вид практически приложения водят до заключението, че могат да бъдат създадени, групи за общуване с родителите си, като например: група за размисъл - обмен на мнения, управление на кризи, разкриване на материали и т.н. в зависимост от нуждите на всяко училище. Изпълнението на едно такова предложение има за цел също така да разшири учебния процес отвъд обичайната рамка за възпроизвеждане на чисти стерилни знания, като в същото време обучава учениците на социални умения, които са наистина приложими.

Както вече беше споменато в настоящата дисертация, учениците имигранти често се сблъскват с проблеми в училищната среда и училищният тормоз е един от проблемите, с които често се сблъскват учениците и преподавателите с последващи значителни психологически и социални размери (Fokidis & Makarouna, 2016).

Според статия на Fokidis & Makarouna (2016), които проведоха две образователни интервенции в началните училища в Родос, които оползотвориха дигиталният разказ<sup>46</sup> е насочен към проблемите на интеграцията, напускане на учи-

---

<sup>46</sup> Цифровото разказване на истории (или digital story telling) се отнася до едно мултимедийното произведение с кратка продължителност и е комбинация от традиционното разказване, използващо мултимедийни и телекомуникационни инструменти. Терминът "мултимедия" описва техниките на звука, анимацията, подвижни рисунки или всяка друга форма на материал, който съществува като електронен файл (Karakouta & Pantelidis, 2017). Мултимедията е част от Науката за информатика, която се занимава с комбинация от множество "медии", т.е. цифрови данни от множество формати (текст, графика, аудио, видео и др.) за съхранение, обработка, представяне и предаване на информация. Разказът и устната реч са два елемента, които доминират в класната стая в началното училище. Техните ползи са ясни и многобройни, те са източник на духовно и когнитивно развитие. Митовите и разказите са

лицето и тормоза в училище, преживян от децата на имигрантите. Общо двадесет (20) ученици участваха в проучването, посещаващи последния клас на началното училище в Родос. Всички ученици са от гръцки произход, с изключение на четири (04) деца, които са второ поколение имигранти. Резултатите от проучването показаха, че учениците са имали неясна представа за основните проблеми, с които се сблъскват имигрантите, като се фокусираха главно върху повърхностните трудности (липса на комуникация, различен език), а не върху емоциите, които съпътстват тези проблеми. Значителна промяна се наблюдава в отговорите им след разказ, където техните отговори се фокусират върху чувствата. Чрез популяризирането на дигиталната история те успяха да разберат мислите, чувствата и проблемите на съучениците мигранти. Това е видно и от техните планове, където чувствата отново надделяват.

### **1.5. Техники за управление на конфликти за ученици в началните училища**

Степента на тормоз в училище прави наложително проблемът да се разгледа незабавно, и да има директна намеса за справяне със заплашителното поведение и тормоза и превенцията трябва да бъде взаимосвързани. Интервенциите трябва да бъдат холистични и да включват семейството, училището, децата и общността като цяло. Чрез изучаването на явлението на насилието в училище (тормоз в училище) има доста въпроси: *„Гръцките учители имат ли знания и умения за справяне с кризата?“* *„В състояние ли са те да разпознаят кризата и да действат като възпиращ фактор и превенция?“*

Наблюдавано е, че повечето случаи на насилие в училище и тормоз се премълчават, тъй като доминира възгледа, че ако се появят и излязат на „повърхността“, тогава те разкриват и заклеймяват както извършителите, така и

---

творения на човешкия ум към символизма. Човекът е бил принуден да създава митове в опита си да разбере и обясни неизвестното (Mitakos, 2010), а използването им в предучилищното и началното образование е насочено към социализация, образование и развлечение на децата и ученици, посещаващи основно училище (Kouloumpi, 2005; Margariti, 2012).

жертвите, както и училищната рамка, която ги възпрепятства. В същото време липсва информация и незнание за управлението на този социален проблем. Родителите едва ли разговарят с децата си по въпроса за вътреучилищното насилие, децата-жертви избягват да искат помощ, а учителите говорят малко за поведението на насилието или често не се намесват, когато се появят такива явления.

Терминът "конфликт в училище" се определя като *"всяко несъгласие, при което участващите лица възприемат, че техните потребности, интереси и интереси са застрашени"*. Конфликтите, в зависимост от степента на възникване, водят до различни резултати. Когато има елемент на заплахата, тогава конфликтът е по-интензивен и отношенията между противоположните страни стават враждебни. Въпреки че хората просто не са съгласни с първоначалната си връзка, тя остава същата. Освен това, в субективните конфликти, субективността (т.е. липсва елементът на обективност и съпричастност<sup>47</sup>), т.е. всеки човек интерпретира и преживява конфликта чрез своя визуален аспект, основан на собствените си преживявания и много често, той е възможно да чувства заплахата, като тя може наистина да не съществува.

Едно друго определение дефинира конфликта като *"преследване на несъвместими или поне привидно несъвместими цели по такъв начин, че ползите от едната страна са за сметка на другата"*. Според дефиницията индивидът се стреми да доминира над другите, но и да постигне целите си. Конфликтът може да възникне след вербален конфликт на мнение, в резултат на съревнование и несъгласие, или дори може да бъде под формата на ревност или враждебност, причинени от различни ситуации, преобладаващи в училищната единица. Преследването и усърдните усилия на всички членове на екипа, за да постигнат общите си цели и стремежи да преодолеят другата група, могат да действат като инструмент за премахване на конфликтните ситуации между членовете на

---

<sup>47</sup> Емпатията се определя като "способността на съветника да освободи себе си и личните си възприятия и да бъде прехвърлен на позицията на съветника, за да разбере точно как се чувства, мисли и възприема света около себе си, другия, различен от него." (Raitso & Ralli, 2013).

екипа (Passia, Petkou & Tsitsiou, 2016).

Много изследователи са съгласни, че липсата на социална подкрепа е пряко свързана с появата на тормоз в училище. Учениците без приятелски отношения прекарват времето си в училище, особено по време на почивката, като създават благоприятни условия за своите нарушители, докато социалният кръг може да функционира като защитна мрежа за учениците (Παγούβη & Antoniou, 2014). Така, самотните и интровертни деца са "лесна" цел на виктимизация, както и вече беше споменато - лесна група за насочване е групата на децата със специални образователни потребности.

Дългосрочните последици от поведението на извършителя се предлагат да се състоят от обучение в специфични умения, несъвместими със сплашване, като съпричастност и разбиране на позицията и възприемането на ситуациите от различна гледна точка, техники на управление, гняв и други емоции, предсоциално поведение, поемане на отговорност и състрадание към човешкото същество (Macklem, et al, 2003).

Според метакогнитивните анализи в изследователската работа на Laurin J. Wallace BSc, Dranka J., Aterman S., ВАН, Tonmyr L (относно всички видове злоупотреба с деца и юноши в Канада) се съобщава, че регистрацията и изучаването на данните от различни анализирани подходи и теми са важна база данни в изследванията и разработването на техники за решаване на въпроси като насилие или злоупотреба (в каквато и да е форма) в средата на детето, особено на тийнейджърите. Учителят като пряк участник в процеса и взаимоотношението на взаимодействието в микрокосмоса на класната стая трябва да изучава научни данни, да има теоретични и познавателни среди и умения за справяне с тях и за смекчаване на негативните ситуации и реакции.

Мненията и позициите на учителите за училищния тормоз имат пряко или ефективно управление, според теорията за самоефективността (позоваването вече е направено в това проучване). Според вътрешно проучване на нагласите и възприятията на учителите по ПЕ70 по въпроса за тормоза в училище, се оказва, че учителите, макар и да признават важността на тяхната роля в ефективното училищно насилие, нямат самочувствие и доверие в способност да я управ-

лява ефективно. Те добавят ключова роля в решаването на проблема, отбелязват ранните интервенции, които се изпълняват в началото на учебната година (Felouka, 2010).

За успешен резултат от интервенциите за справяне с тормоза и конфликтите в основното училище е необходимо първо да се идентифицират и определят целите, които са важни за всички обучаеми, като емпатия и контрол на импулсивност. След това е важно систематично и ежедневно (а не от време на време) да се занимават с придобиване на социално-емоционални умения, тяхното изпълнение и тяхната роля в академичния и социален успех, в емоционалното съзнание, във възприемането на другите алтернативни стратегически съображения и решаване на проблеми. Учителят в този случай трябва да играе ролята на имитационен модел. В същото време е възможно да се насърчи разрешаването на конфликти и медиацията на връстниците (Felouka, 2010).

Основни предпоставки за успешни резултати при използването на стратегии за реагиране са включването на цялата училищна рамка в управлението на спора или тормоза. Всеки ученик или учител трябва да има активно участие, за да развие умения и ако е възможно да ги научи към другите (Burton, Lepp, Morrison & O'Toole, 2015). Първоначално най-важната стъпка в превенцията на насилието в училище и училищните престъпления е създаването на екип за управление на кризи, съставен от училищни преподаватели, психолог, социален работник и училищна сестра (Eisenbraun, 2007 г.). Работейки като връзка между училище и родители, тя може да осигури психологическа подкрепа и насоки за жертвите, техните жертви и техните семейства (Larson, Smith & Furlong, 2002).

Първата стъпка в интервенцията, насочена към жертвите, е тяхното подходящо укрепване, за да докладват инцидента на учителя. За да стане това, необходимо е учителят да има доверие на учениците като цяло и особено да ги изслушва с дължимата грижа и да отговаря по подходящ начин на нуждата им от защита и увереност от такива инциденти в бъдеще (Macklem, 2003; Olweus, 1993). За да не се подценява ситуацията, се препоръчва учителите да се опитат да го видят от страна на жертвата. Тогава, след като ученикът е казал на учителя, че е бил заплашен, учителят е този, който трябва да се занимава директно с

темата, ако жертвата сама може да се справи с него, той вече би го направил.

Ролковите игри, особено в малките класове, са изключително полезни. Молим учениците да напишат трудните ситуации, с които са се сблъскали в миналото, а след това чрез ролеви игри научаваме решения, които биха могли да използват в подобни ситуации в бъдеще или по повод инцидент от познатата среда (училище, новини, квартал) (Felouka, 2010).

Полезно може да бъде тайната кутия за съобщения, кутия за електронно доверие, в която ще бъдат представени предложения или коментари на учениците по въпроси, свързани с класа. Някои ученици не са склонни (обикновено от срам или страх) да съобщават за случаи на тормоз, които са преживели, докато „поверително“ и тайно послание може да бъде по-лесно за тях и трябва да се погрижат от учителите да бъдат достъпни за учениците, така че да могат да говорят за техните притеснения (Felouka, 2010).

## **Глава 2. Дизайн на изследването**

Тормозът е социално явление, което през последните години става все по-интензивно в ежедневието на училищата в Гърция. Това предполага провеждането не само на изследвания в тази насока, но и създаването на превантивни програми за работа с децата. А също така - повишаване на компетентностите на самите учители.

### **2.1. Цел, задачи, предмет, обект на изследването, хипотези**

**Цел на дисертационния труд:** целта на дисертационния труд е да се изследва училищния тормоз и да се предложат мерки за превенция. Да се разработи и апробира система от техники за управление на конфликти при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

За постигане на така очертаната цел се решават следните основни организационни задачи:

- 1). Определяне на начина за формиране на извадката;
- 2). Систематизиране на теоретико-методологическите основи на превенция на училищния тормоз, както и на техниките за управление на конфликти при ученици.

Тази задача би могла да се диференцира в няколко подзадачи:

- 2.1.) Анализ на прилаганите методики за психологично изследване на последствията от тормоза в училище;
- 2.2.) Проучване на съществуващата литература по въпросите на училищния тормоз и техниките за управление на конфликти при ученици;
- 2.3.) Установяване на спецификата на техниките за управление на конфликти при ученици;

и научно изследователски задачи:

- 1). Да се проучи в теоретичен аспект въпросът за превенцията на училищния тормоз и техники за управление на конфликти при ученици от 1 до 6 клас

2). Да се изработи и приложи програма за превенция на училищния тормоз и техники за управление на конфликти при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

3). Да се установи ефективността на програмата за превенция и техниките за управление на конфликти чрез сравняване на резултатите от контролната и експерименталната група.

При изграждането на представения труд и емпиричната проверка, се прилагат теоретичен подход и статистически анализ, като се предлага нова система от техники за управление на конфликти при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

### **Предмет на изследването**

Предмет на настоящото изследване са агресивността и тормоза в училище при ученици 1-6 клас в Р. Гърция, както и техниките за управление на конфликти. Целеви групи:

Експериментална група (ЕГ) – 55 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция, които учат в програмата за управление на конфликти.

Контролна група (КГ) – 55 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

### **Процедура**

Преди началото на работата по разработената програма измерихме агресивността при всички лица, след което групите бяха изравнени от нас по този критерий, както и по пол, като бяха формирани двете групи – експериментална и контролна. След това в рамките на 1 година беше работено по предложената програма (Приложение 4), след което бяха измерени перцепцията за тормоз, агресивността и депресивността в ЕГ и КГ. Беше извършено сравнение между двете групи, за да се провери дали ще се открият статистически значими различия между групите (ЕГ и КГ) вследствие от работата с децата от ЕГ.

## **2.2. Методика**

### **2.2.1. Въпросник за тормоза в училище**

Въпросникът е от анкетен тип и е разработен от Министерството на образованието, младежта и науката с участието на МТСП, АСП, ДАЗД, МВР, ЦКБППМН и неправителствените организации – НМД, фондация „Стъпки за невидимите деца в България,” фондация „Асоциация Анимус”, Дружеството на психолозите в България и УНИЦЕФ (Приложение №1). Въпросникът е разработен от проф. Пламен Калчев (2003).

### **2.2.2. Въпросник за агресия и депресия**

Тестът за агресия и депресия (адаптация Е. Драголова, 2007) е предназначен за деца от начална училищна възраст. Той съдържа 24 айтема. Наличието на агресия и/или депресия у всяко анкетирано дете се установява от даденият брой отговори “да“ и “не“ на въпросите от теста. Предназначен за ученици от началните класове.

Интерпретация:

Отговори с "ДА" на 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 22, 24 въпроси са индикатори на АГРЕСИЯТА.

До 6 отговора с "ДА" - нормално, но от 6 нагоре наличие на агресивна тенденция.

Отговори с "НЕ" на 4, 5, 9, 13, 17, 24 и "ДА" на 11, 15, 16, 19 са индикатори на ДЕПРЕСИЯ.

Три отговора "ДА" и три отговора "НЕ" се приемат за нормално състояние (Приложение 2).

### **2.2.3. Тест за детска агресивност (за родители и възпитатели, учители)**

Предложена е и схема за наблюдение на детето с осем критерия за агре-

сивност (Приложение 3).

Отговаря се с „често“ или с „рядко“.

*Да се предположи, че детето е агресивно може само в този случай, когато в течение на 6 месеца в неговото поведение се проявяват 4 от осемте представени признаци.*

За дете, в чието поведение се наблюдават по-голямо количество признаци за агресивност, е необходимо да се потърси помощ от специалист - психолог.

**Период на изследване:** изследването е проведено през периода януари 2018 - декември 2019 година.

### **2.3. Етични проблеми на изследването. Възможности за преодоляване**

Етичните проблеми са свързани с участието на човека – изследовател в него. Основните етични проблеми, свързан с провеждането на изследването е възможността за некоректно събиране на данните от изследването поради неразбиране на методиката, който проблем до голяма степен е отстранен чрез внимателното подаване на стандартни инструкции, както и с прилагането освен на самооценъчни методики и на тест за родители и учители, който намалява субективизма в оценката.

Смятаме, че в настоящето изследване доколкото е възможно са спазени етичните принципи за работа с хора.

#### **Изследвани лица**

1) ЕГ - 55 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

2) КГ – 55 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

Броят на лицата е ограничен поради невъзможност да се изследват всички лица от генералната съвкупност. Групите са съставени чрез подбиране на двойките – еквивалентни двойки участници, които се разделят в контролна и експериментална групи от изследователя, а не от случайността.

## **Хипотези**

*Хипотеза 1:* Предполагаме, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването на агресивността сред учениците от експерименталната група.

*Хипотеза 2:* Предполагаме, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването му сред учениците от експерименталната група.

*Хипотеза 3:* Предполагаме, че ще има разлики в нивата на агресивността и на тормоза при учениците от експерименталната група преди и след прилагането на техники за управлението на конфликти при учениците.

## **2.4. Методи на статистически анализ**

За обработка на събраните данни с психологичните методики са използвани следните методи (анализи) в SPSS v.19:

- Описателна статистика, честотен анализ;
- Хи-квадрат анализ (на Пиърсън);
- t-тест за две независими извадки;
- t-тест за две зависимы извадки;
- Корелационен анализ (по Пиърсън);
- Линеен регресионен анализ.

### Глава 3. Анализ на резултатите

#### 3.1. Описателна статистика за цялата извадка

##### 3.1.1. Описателна статистика на демографски показатели

Следва честотен анализ на демографски показатели (пол и възраст на изследваните лица (Табл. 1-2) от цялата извадка.

Табл. 1 Разпределение на изследваните в ЕГ и КГ лица според пола им

|       |    |      | Пол    |       | Общо   |
|-------|----|------|--------|-------|--------|
|       |    |      | Момиче | Момче |        |
| Група | ЕГ | Брой | 31     | 24    | 55     |
|       |    | %    | 56,4%  | 43,6% | 100,0% |
|       | КГ | Брой | 31     | 24    | 55     |
|       |    | %    | 56,4%  | 43,6% | 100,0% |
| Общо  |    | Брой | 62     | 48    | 110    |
|       |    | %    | 56,4%  | 43,6% | 100,0% |

Видно от разпределението по-горе 56,4% от изследваните ученици в ЕГ са момичета, докато 43,6% са момчета. КГ също е съставена от 56,4% момичета и 43,6 момчета.

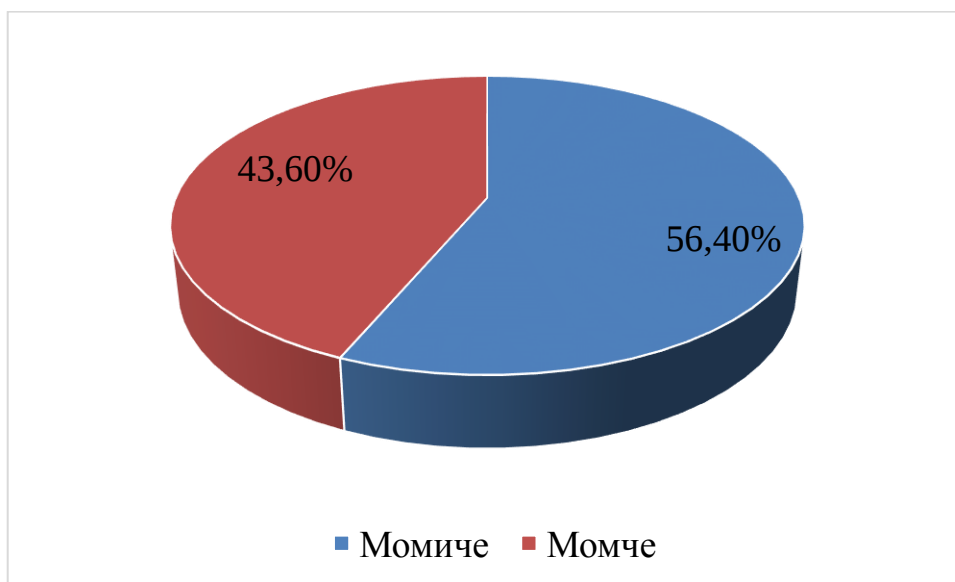
Табл. 2 Разпределение на изследваните в ЕГ и КГ лица според възрастта им

|       |    |      | Възраст (навършени години) |       |       |       |       |       | Общо   |
|-------|----|------|----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
|       |    |      | 6 г.                       | 7 г.  | 8 г.  | 9 г.  | 10 г. | 11 г. |        |
| Група | ЕГ | Брой | 10                         | 9     | 9     | 8     | 10    | 9     | 55     |
|       |    | %    | 18,2%                      | 16,4% | 16,4% | 14,5% | 18,2% | 16,4% | 100,0% |
|       | КГ | Брой | 9                          | 10    | 8     | 9     | 9     | 10    | 55     |
|       |    | %    | 16,4%                      | 18,2% | 14,5% | 16,4% | 16,4% | 18,2% | 100,0% |

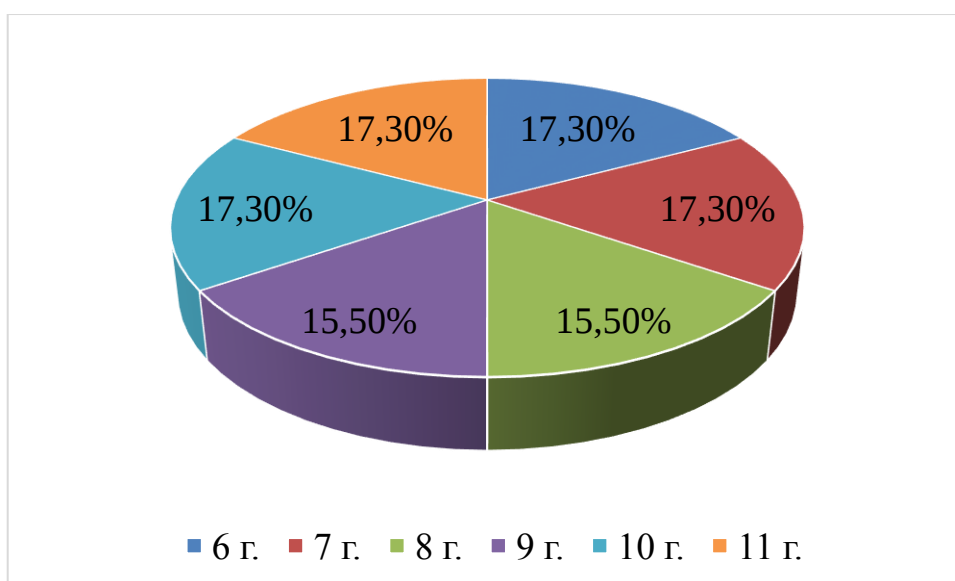
|      |      |       |       |       |       |       |       |        |
|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Общо | Брой | 19    | 19    | 17    | 17    | 19    | 19    | 110    |
|      | %    | 17,3% | 17,3% | 15,5% | 15,5% | 17,3% | 17,3% | 100,0% |

Видно от разпределението, представено в таблицата по-горе изследваните лица са на възраст между 6 и 11 години, като лицата на възраст 6 г. съставляват 17,3% от цялата извадка, лицата на 7 г. – 17,3%, лицата на 8 г. – 15,5%, на 9 г. – 17,3%, на 10 г. – 17,3% и на 11 г. – 17,3%.

За по-ясно представяне на половото и възрастовото разпределения в цялата извадка следват Фигури 3-4.



Фиг. 3 Разпределение на изследваните лица според пола им (в цялата извадка)



Фиг. 4 Разпределение на изследваните лица според възрастта им (в цялата извадка)

### 3.1.2. Описателна статистика на резултатите от въпросника за тормоза в училище

Следва честотен анализ на резултатите на цялата извадка от въпросника за тормоза в училище.

Табл. 3 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „В твоето училище какво правят децата, които тормозят други деца?“

|                                                                  |                                                                  | Отговори „да“ |         | Процент на случаите избрали отговор „да“ от цялата извадка |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------|---------|------------------------------------------------------------|
|                                                                  |                                                                  | Брой          | Процент |                                                            |
| В твоето училище какво правят децата, които тормозят други деца? | блъскат, удрят другите деца                                      | 38            | 29,0%   | 34,55%                                                     |
|                                                                  | заплашват ги                                                     | 8             | 6,1%    | 7,27%                                                      |
|                                                                  | обиждат ги, псуват ги, измислят им неприлични прякори            | 12            | 9,2%    | 10,91%                                                     |
|                                                                  | дразнят ги                                                       | 25            | 19,1%   | 22,73%                                                     |
|                                                                  | взимат им от нещата                                              | 6             | 4,6%    | 5,45%                                                      |
|                                                                  | говорят зад гърба им, разпространяват за тях неверни неща, клюки | 15            | 11,5%   | 13,64%                                                     |
|                                                                  | изнудват ги                                                      | 2             | 1,5%    | 1,82%                                                      |
|                                                                  | настройват другите                                               | 15            | 11,5%   | 13,64%                                                     |
|                                                                  |                                                                  |               |         |                                                            |

|      |                |     |        |       |
|------|----------------|-----|--------|-------|
|      | деца срещу тях |     |        |       |
|      | искат им пари  | 3   | 2,3%   | 2,73% |
|      | друго          | 7   | 5,3%   | 6,36% |
| Общо |                | 131 | 100,0% | 100%  |

Видно от представеното по-горе разпределение според 34,55% от изследваните лица, децата, които тормозят други деца блъскат и удрят другите деца. Според 22,73% от изследваните, насилниците дразнят другите деца; според 13,64% - говорят зад гърба, разпространяват за неверни неща и клюки за другите ученици; отново според 13,64% - насилниците настройват други деца срещу жертвите си; според 10,91% - обиждат другите; според 7,27% - заплашват жертвите си; според 5,45% - взимат на другите ученици нещата; според 2,73% - искат пари от другите ученици; според 1,82% - изнудват и според 6,36% - насилниците извършват друг вид насилие спрямо други ученици.

Табл. 4 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Къде се случва децата да бъдат тормозени?“

|                                           |                        | Отговори „да“ |         | Процент на случаите избрали отговор „да“ от цялата извадка |
|-------------------------------------------|------------------------|---------------|---------|------------------------------------------------------------|
|                                           |                        | Брой          | Процент |                                                            |
| Къде се случва децата да бъдат тормозени? | в класната стая        | 12            | 8,8%    | 10,91%                                                     |
|                                           | по коридорите          | 43            | 31,6%   | 39,09%                                                     |
|                                           | в тоалетните           | 3             | 2,2%    | 2,73%                                                      |
|                                           | пред бюфета            | 13            | 9,6%    | 11,82%                                                     |
|                                           | на двора на училището  | 39            | 28,7%   | 35,45%                                                     |
|                                           | на улицата             | 4             | 2,9%    | 3,64%                                                      |
|                                           | в квартала, пред блока | 10            | 7,4%    | 9,09%                                                      |
|                                           | на друго място         | 12            | 8,8%    | 10,91%                                                     |

|      |     |        |      |
|------|-----|--------|------|
| Общо | 136 | 100,0% | 100% |
|------|-----|--------|------|

Според представените резултати 39,09% от изследваните деца насилниците тормозят жертвите си по коридорите, както и според 35,45% - в двора на училището; според 11,82% - пред бюфета; според 10,91% – в класната стая; според 10,91% - на други места; според 9,09% - в квартала и пред блока; според 3,64% - на улицата; според 2,73% - в тоалетните.

*Табл. 5 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Случвало ли се е досега теб да те тормозят през тази учебна година?“*

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 84      | 76,4    | 76,4            | 76,4                |
| Да   | 26      | 23,6    | 23,6            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното честотно разпределение по-горе 76,4% от изследваните лица не са тормозени през годината, докато 23,6% са тормозени.

*Табл. 6 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Ако ти се е случвало да те тормозят през тази учебна година, колко често?“*

|                                        | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|----------------------------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Всеки ден                              | 6       | 5,5     | 5,5             | 5,5                 |
| Няколко пъти през седмицата            | 5       | 4,5     | 4,5             | 10,0                |
| Веднъж седмично                        | 4       | 3,6     | 3,6             | 13,6                |
| Един път през месеца                   | 11      | 10,0    | 10,0            | 23,6                |
| Досега не се е случвало да ме тормозят | 84      | 76,4    | 76,4            | 100,0               |
| Общо                                   | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното честотно разпределение по-горе 5,5% от изследваните лица през годината са тормозени всеки ден, 4,5% - няколко пъти в седмицата, 3,6% - веднъж седмично, 10% - веднъж месечно, а 76,4% не са тормозени.

*Табл. 7 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха бяха (от кой клас)?“*

|                  | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| От същия клас    | 26      | 23,6    | 86,7            | 86,7                |
| От други класове | 4       | 3,6     | 13,3            | 100,0               |
| Общо             | 30      | 27,3    | 100,0           |                     |

Насилниците в 86,7% от случаите на тормоз са от същия клас, а в 13,3% - от други класове.

*Табл. 8 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха бяха (с какъв пол)?“*

|                    | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|--------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Момчета            | 17      | 15,5    | 56,7            | 56,7                |
| Момичета           | 6       | 5,5     | 20,0            | 76,7                |
| Момчета и момичета | 7       | 6,4     | 23,3            | 100,0               |
| Общо               | 30      | 27,3    | 100,0           |                     |

Видно от представените резултати 56,7% от тормозените са били жертви на момчета, 20% - на момичета и 23,3% - на деца и от двата пола.

*Табл. 9 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса*

*„Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха бяха?“*

|                                                   | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|---------------------------------------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Сами                                              | 7       | 6,4     | 22,6            | 22,6                |
| С тях имаше и други деца, които също те тормозиха | 12      | 10,9    | 38,7            | 61,3                |
| С тях имаше и други деца, но те само гледаха      | 12      | 10,9    | 38,7            | 100,0               |
| Общо                                              | 31      | 28,2    | 100,0           |                     |

Видно от представените резултати 22,6% от тормозените са били жертви на насилници, които са действали сами, при 38,7% от жертвите с насилниците е имало и други деца, които също са ги тормозили, при 38,7% от жертвите с насилниците е имало други деца, които само са гледали.

*Табл. 10 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Случвало ли се е някой да те тормози през тази седмица?“*

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 90      | 81,8    | 81,8            | 81,8                |
| Да   | 20      | 18,2    | 18,2            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното честотно разпределение по-горе 81,1% от изследваните лица не са тормозени през седмицата, предшестваща изследването, докато 18,2% са били тормозени.

Табл. 11 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Когато теб те тормозиха, ти каза ли на някого?“

|                                                |                               | Отговори „да“ |         | Процент на случаите избрали отговор „да“ от цялата извадка |
|------------------------------------------------|-------------------------------|---------------|---------|------------------------------------------------------------|
|                                                |                               | Брой          | Процент |                                                            |
| Когато теб те тормозиха, ти каза ли на някого? | Казах на някого от учителите  | 22            | 17,3%   | 20,00%                                                     |
|                                                | Казах на майка ми             | 36            | 28,3%   | 32,73%                                                     |
|                                                | Казах на баща ми              | 36            | 28,3%   | 32,73%                                                     |
|                                                | Казах на брат ми/на сестра ми | 10            | 7,9%    | 9,09%                                                      |
|                                                | Казах на приятели             | 15            | 11,8%   | 13,64%                                                     |
|                                                | Казах на друг човек           | 5             | 3,9%    | 4,55%                                                      |
|                                                | Не казах на никого            | 3             | 2,4%    | 2,73%                                                      |
| Общо                                           |                               | 127           | 100,0%  | 100%                                                       |

Видно от представеното разпределение по-горе равен е дялът на лицата, които са споделили за преживян тормоз на майка си (32,73%) и на баща си (32,73%); 20% от цялата извадка - на учителите, 13,64% - на приятели; 9,09% - на брат или сестра; 4,55% - на друг човек и 2,73% - на никого.

Табл. 12 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Ако си казал на някого, това помогна ли ти, доведе ли до спирането на тормоза?“

|    | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|----|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Да | 14      | 12,7    | 12,7            | 12,7                |
| Не | 23      | 20,9    | 87,3            | 100,0               |

|      |    |       |       |  |
|------|----|-------|-------|--|
| Общо | 37 | 100,0 | 100,0 |  |
|------|----|-------|-------|--|

Видно от представеното разпределение по-горе често (в 87,3%) от случаите споделянето на преживяното не е помогнало за спирането на тормоза, докато в 12,7% е помогнало.

*Табл. 13 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Виждал ли си да тормозят други деца в училище?“*

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 79      | 71,8    | 71,8            | 71,8                |
| Да   | 31      | 28,2    | 28,2            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати 71,8% от изследваните лица от цялата извадка са били свидетели на това как тормозят други деца в училище, докато 28,2% - не са присъствали на тормоз на друго дете.

*Табл. 14 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Колко често си виждал да тормозят други деца в училище?“*

|                                             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|---------------------------------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Веднъж седмично                             | 2       | 1,8     | 1,8             | 1,8                 |
| Един път през месеца                        | 9       | 8,2     | 8,2             | 10,0                |
| По-рядко от един път през месеца            | 20      | 18,2    | 18,2            | 28,2                |
| Досега не съм виждал да тормозят други деца | 79      | 71,8    | 71,8            | 100,0               |
| Общо                                        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното разпределение по-горе 71,8% от изследваните лица досега не са виждали да се тормозят други деца в училище, докато 18,2% са виждали по-рядко от 1 път в месеца, 8,2% - са виждали един път в месеца и 1,8% - веднъж седмично.

*Табл. 15 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Ако си виждал да тормозят други деца в училище, казвал ли си някого за това?“*

|                                             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|---------------------------------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Да, на някой от учителите                   | 19      | 17,3    | 17,3            | 17,3                |
| Да, на приятели                             | 4       | 3,6     | 3,6             | 20,9                |
| Да, на родителите                           | 2       | 1,8     | 1,8             | 22,7                |
| Не съм казвал на никого                     | 6       | 5,5     | 5,5             | 28,2                |
| Досега не съм виждал да тормозят други деца | 79      | 71,8    | 71,8            | 100,0               |
| Общо                                        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното разпределение 17,3% от изследваните лица са поделили за тормоза, на който са били свидетели на учителите, 3,6% - на приятели; 1,8% - на родителите си, 5,5% - на никого и 71,8% твърдят, че не са ставали свидетели на тормоз на други деца в училище.

*Табл. 16 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Виждал ли си да тормозят деца извън училище?“*

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 97      | 88,2    | 88,2            | 88,2                |
| Да   | 13      | 11,8    | 11,8            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното разпределение по-горе 11,8% от децата са ставали свидетели на тормоз на деца извън училище, докато 88,2% не са.

*Табл. 17 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Случвало ли се е ти да тормозиш друго дете през тази учебна година?“*

|                                        | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|----------------------------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Почти всяка седмица                    | 2       | 1,8     | 1,8             | 1,8                 |
| Почти всеки месец                      | 3       | 2,7     | 2,7             | 4,5                 |
| Един-два пъти през учебната година     | 9       | 8,2     | 8,2             | 12,7                |
| Не се е случвало да тормозя друго дете | 96      | 87,3    | 87,3            | 100,0               |
| Общо                                   | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното по-горе разпределение 87,3% от изследваните деца не са тормозили друго дете, докато 8,2% - един два пъти през учебната година, 2,7% - почти всеки месец и 1,8% - почти всяка седмица.

*Табл. 18 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Случвало ли се е да тормозиш друго дете през тази седмица?“*

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 106     | 96,4    | 96,4            | 96,4                |
| Да   | 4       | 3,6     | 3,6             | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното по-горе разпределение 96,4% от изследваните деца не са тормозили друго дете през седмицата, докато 3,6% - са тормозили.

Табл. 19 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Кой ти помага най-много, ако се случи някой да те тормози?“

|                       | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-----------------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Някой от учителите    | 41      | 37,3    | 43,6            | 43,6                |
| Майка ми              | 29      | 26,4    | 30,9            | 74,5                |
| Баща ми               | 23      | 20,9    | 24,5            | 98,9                |
| Брат ми или сестра ми | 1       | ,9      | 1,1             | 100,0               |
| Общо                  | 94      | 85,5    | 100,0           |                     |

В случай на тормоз изследваните деца споделят, че им помага някой от учителите – в 43,6% от споделилите, докато майката помага в 30,9% или бащата в 24,5% и братът или сестрата в 1.1% от споделилите.

Табл. 20 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Има ли в твоя клас деца, които обичат да тормозят другите?“

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 87      | 79,1    | 79,1            | 79,1                |
| Да   | 23      | 20,9    | 20,9            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Голяма част (79,1%) от изследваните деца споделят, че в класа им няма дете, което да обича да тормози останалите, докато според 20,9% от децата има такова дете-насилник.

Табл. 21 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Колко са на брой?“

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 87      | 79,1    | 79,1            | 79,1                |
| 1    | 3       | 2,7     | 2,7             | 81,8                |
| 2-ма | 10      | 9,1     | 9,1             | 90,9                |
| 3-ма | 10      | 9,1     | 9,1             | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представеното разпределение според 20,9% от изследваните деца насилниците в класа са между един и трима.

Табл. 22 Разпределение на изследваните лица според отговора им на въпроса „Има ли в твоя клас деца, които често са тормозени от другите деца?“

|      | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Не   | 74      | 67,3    | 67,3            | 67,3                |
| Да   | 36      | 32,7    | 32,7            | 100,0               |
| Общо | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представеното по-горе разпределение 32,7% от изследваните деца смятат, че в техния клас има деца, които често са тормозени от другите деца, докато повечето от изследваните (67,3%) заявяват, че няма такива деца.

### 3.1.3. Описателна статистика на суров бал от въпросниците за агресия и депресия

Следва описателна статистика на суров бал от въпросниците за агресия и депресия.

Табл. 23 Описателна статистика на суров бал от въпросника за агресия и депресия (N=110) (по Драголова, 2007), както и на въпросника за агресивност (попълнен от родители и учители)

|                                              | М        | Медиа-<br>на | Мо-<br>да | SD        | Асимет-<br>рия | Екс-<br>цес | Мини-<br>мална<br>стойност | Макси-<br>мална<br>стойност |
|----------------------------------------------|----------|--------------|-----------|-----------|----------------|-------------|----------------------------|-----------------------------|
| Агресив-<br>ност (по<br>Драголова,<br>2007)  | 3,3<br>2 | 3,00         | 0,00      | 2,46      | ,532           | -,532       | ,00                        | 9,00                        |
| Депресив-<br>ност (по<br>Драголова,<br>2007) | 2,0<br>3 | 2,00         | 2,00      | 1,19<br>2 | ,344           | -,534       | ,00                        | 5,00                        |
| Агресив-<br>ност (роди-<br>тели)             | 8,1<br>1 | 8,00         | 9,00      | 4,15<br>6 | -,046          | -,592       | ,00                        | 17,00                       |
| Агресив-<br>ност (учи-<br>тели)              | 8,0<br>6 | 8,00         | 9,00      | 4,06<br>9 | ,041           | -,325       | ,00                        | 17,00                       |

*Забележка: М – средна аритметична; SD – стандартно отклонение*

Видно от разпределенията с данни по-горе същите са близки до гаусовото.

### **3.1.4. Описателна статистика на резултатите от наблюдението**

#### **3.1.4.1. Описателна статистика на резултатите от наблюдението на родителите**

Следва описателна статистика на резултатите от наблюдението на детето от страна на родителите.

Табл. 24 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Губи контрол над себе си.“

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 62      | 56,4    | 56,4            | 56,4                |
| Рядко       | 37      | 33,6    | 33,6            | 90,0                |
| Често       | 11      | 10,0    | 10,0            | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 56,4% от изследваните деца според родителите не губят контрол над себе си, 33,6% - рядко, а 10% - често губят контрол.

Табл. 25 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Спори, кара се с възрастните.“

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 68      | 61,8    | 61,8            | 61,8                |
| Рядко       | 33      | 30,0    | 30,0            | 91,8                |
| Често       | 9       | 8,2     | 8,2             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

По-голямата част (61,8%) от изследваните лица (от цялата извадка) според родителите не спорят и не се карат с възрастните, докато 30% рядко спорят и 8,2% - често.

Табл. 26 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Отказва да изпълнява правила.“

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 40      | 36,4    | 36,4            | 36,4                |
| Рядко       | 59      | 53,6    | 53,6            | 90,0                |
| Често       | 11      | 10,0    | 10,0            | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати 36,4% не отказват да изпълняват правила според родителите, докато 53,6% отказват рядко и 10% - често отказват.

Табл. 27 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Специално дразни хората.“

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 63      | 57,3    | 57,3            | 57,3                |
| Рядко       | 37      | 33,6    | 33,6            | 90,9                |
| Често       | 10      | 9,1     | 9,1             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 57,3% от изследваните деца според родителите не дразнят специално хората, 33,6% - рядко, а 9,1% - често дразнят хората.

Табл. 28 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Обвинява другите за своите грешки.“

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 43      | 39,1    | 39,1            | 39,1                |

|       |     |       |       |       |
|-------|-----|-------|-------|-------|
| Рядко | 53  | 48,2  | 48,2  | 87,3  |
| Често | 14  | 12,7  | 12,7  | 100,0 |
| Общо  | 110 | 100,0 | 100,0 |       |

Видно от представената таблица по-горе 39,1% от изследваните деца според родителите не обвиняват другите за своите грешки, 48,2% - рядко го правят, а 12,7% - често обвиняват другите за собствените грешки.

*Табл. 29 Оценка на родителите относно това доколко често детето „Сърди се и отказва да направи каквото и да е.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 72      | 65,5    | 65,5            | 65,5                |
| Рядко       | 31      | 28,2    | 28,2            | 93,6                |
| Често       | 7       | 6,4     | 6,4             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати в таблицата по-горе 65,5% от изследваните лица според родителите им не се сърдят и не отказват да правят каквото и да е, докато 28,2% рядко го правят и 6,4% - често.

*Табл. 30 Оценка на родителите относно това доколко често детето е „Завистливо и отмъстително.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 73      | 66,4    | 66,4            | 66,4                |
| Рядко       | 31      | 28,2    | 28,2            | 94,5                |
| Често       | 6       | 5,5     | 5,5             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 66,4% от изследваните деца според родителите не се държат нито завистливо, нито отмъстително, 28,2% - рядко го правят, а 5,5% - често са завистливи и отмъстителни.

*Табл. 31 Оценка на родителите относно това доколко често детето е „Чувствително, много бързо реагира на различни действия на околните (деца и възрастни), които нерядко го дразнят.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 71      | 64,5    | 64,5            | 64,5                |
| Рядко       | 34      | 30,9    | 30,9            | 95,5                |
| Често       | 5       | 4,5     | 4,5             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати в таблицата по-горе 64,5% от изследваните лица според родителите им не са чувствителни, докато 30,9% рядко са чувствителни и 4,5% - често са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните.

#### **3.1.4.2. Описателна статистика на резултатите от наблюдението на учителите**

Следва описателна статистика на резултатите от наблюдението на детето от страна на учителите.

*Табл. 32 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Губи контрол над себе си.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 61      | 55,5    | 55,5            | 55,5                |

|       |     |       |       |       |
|-------|-----|-------|-------|-------|
| Рядко | 39  | 35,5  | 35,5  | 90,9  |
| Често | 10  | 9,1   | 9,1   | 100,0 |
| Общо  | 110 | 100,0 | 100,0 |       |

Видно от представената таблица по-горе 55,5% от изследваните деца според учителите не губят контрол над себе си, 35,5% - рядко, а 9,1% - често губят контрол.

*Табл. 33 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Спори, кара се с възрастните.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 65      | 59,1    | 59,1            | 59,1                |
| Рядко       | 37      | 33,6    | 33,6            | 92,7                |
| Често       | 8       | 7,3     | 7,3             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

По-голямата част (59,1%) от изследваните лица (от цялата извадка) според учителите не спорят и не се карат с възрастните, докато 33,6% рядко спорят и 7,3% - често.

*Табл. 34 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Отказва се да изпълнява правила.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 44      | 40,0    | 40,0            | 40,0                |
| Рядко       | 57      | 51,8    | 51,8            | 91,8                |
| Често       | 9       | 8,2     | 8,2             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати 40% не отказват да изпълняват правила според учителите, докато 51,8% отказват рядко и 8,2% - отказват често.

*Табл. 35 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Специално дразни хората.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 60      | 54,5    | 54,5            | 54,5                |
| Рядко       | 40      | 36,4    | 36,4            | 90,9                |
| Често       | 10      | 9,1     | 9,1             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 54,5% от изследваните деца според учителите не дразнят специално хората, 36,4% - рядко, а 9,1% - често дразнят хората.

*Табл. 36 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Обвинява другите за своите грешки.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 42      | 38,2    | 38,2            | 38,2                |
| Рядко       | 56      | 50,9    | 50,9            | 89,1                |
| Често       | 12      | 10,9    | 10,9            | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 38,2% от изследваните деца според учителите не обвиняват другите за своите грешки, 50,9% - рядко го правят, а 10,9% - често обвиняват другите за собствените грешки.

*Табл. 37 Оценка на учителите относно това доколко често детето „Сърди се и отказва да направи каквото и да е.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 66      | 60,0    | 60,0            | 60,0                |
| Рядко       | 38      | 34,5    | 34,5            | 94,5                |
| Често       | 6       | 5,5     | 5,5             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Според представените резултати в таблицата по-горе 60% от изследваните лица според учителите им не се сърдят и не отказват да правят каквото и да е, докато 34,5% рядко го правят и 5,5% - често.

*Табл. 38 Оценка на учителите относно това доколко често детето е „Завистливо и отмъстително.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 71      | 64,5    | 64,5            | 64,5                |
| Рядко       | 33      | 30,0    | 30,0            | 94,5                |
| Често       | 6       | 5,5     | 5,5             | 100,0               |
| Общо        | 110     | 100,0   | 100,0           |                     |

Видно от представената таблица по-горе 64,5% от изследваните деца според учителите не се държат нито завистливо, нито отмъстително, 30% - рядко го правят, а 5,5% - често са завистливи и отмъстителни.

*Табл. 39 Оценка на учителите относно това доколко често детето е „Чувствително, много бързо реагира на различни действия на околните (деца и възрастни), които нерядко го дразнят.“*

|             | Честота | Процент | Валиден процент | Кумулативен процент |
|-------------|---------|---------|-----------------|---------------------|
| Няма прояви | 69      | 62,7    | 62,7            | 62,7                |

|       |     |       |       |       |
|-------|-----|-------|-------|-------|
| Рядко | 34  | 30,9  | 30,9  | 93,6  |
| Често | 7   | 6,4   | 6,4   | 100,0 |
| Общо  | 110 | 100,0 | 100,0 |       |

Според представените резултати в таблицата по-горе 62,7% от изследваните лица според учителите им не са чувствителни, докато 30,9% рядко са чувствителни и 6,4% - често са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните.

### 3.2. Различия между експериментална и контролна група

#### 3.2.1. Различия в перцепцията за тормоз между ЕГ и КГ

По-долу са представени резултати от Хи-квадрат анализ по Пийърсън, целящ да установи дали съществуват статистически значими различия в перцепцията за тормоз между ЕГ и КГ (след прилагането на програмата).

Табл. 40 Различия в перцепцията за тормоз през учебната година при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(1)}=9,872; p=0,002$ |    |      | Случвало ли се е досега теб да те тормозят през тази учебна година? |       |
|-------------------------------|----|------|---------------------------------------------------------------------|-------|
|                               |    |      | Не                                                                  | Да    |
| Група                         | ЕГ | Брой | 49                                                                  | 6     |
|                               |    | %    | 89,1%                                                               | 10,9% |
|                               | КГ | Брой | 35                                                                  | 20    |
|                               |    | %    | 63,6%                                                               | 36,4% |

Видно от представената таблица по-горе се установяват статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)}=9,872; p=0,002$ ) между групите (ЕГ и КГ) по отношение на перцепцията за тормоз през учебната година след програмата. По-голям е

дялът на лицата, които смятат, че не са тормозени през годината в ЕГ в сравнение с лицата от КГ. Големината на ефекта е средна ( $\phi=0,300$ ;  $p=0,002$ ). **Полученият резултат дава основание да се потвърди направеното допускане в Хипотеза 2, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването му сред учениците от експерименталната група.**

Табл. 41 Различия в перцепцията за тормоз през седмицата преди изследването при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(1)}=2,200$ ; $p=0,108$ |    |      | Случвало ли се е някой да те тормози през тази седмица? |       |
|----------------------------------|----|------|---------------------------------------------------------|-------|
|                                  |    |      | Не                                                      | Да    |
| Група                            | ЕГ | Брой | 48                                                      | 7     |
|                                  |    | %    | 87,3%                                                   | 12,7% |
|                                  | КГ | Брой | 42                                                      | 13    |
|                                  |    | %    | 76,4%                                                   | 23,6% |

Видно от представената таблица по-горе не се установяват статистически значими ( $p>0,05$ ) различия в перцепцията за тормоз през седмицата преди изследването при лица от ЕГ и КГ след програмата ( $\phi=0,141$ ;  $p=0,138$ ).

Табл. 42 Различия в отговорите на въпроса „Ако си казал на някого, това помогна ли ти, доведе ли до спирането на тормоза?“ при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(2)}=3,397$ ; $p=0,183$ |    |      | Ако си казал на някого, това помогна ли ти, доведе ли до спирането на тормоза? |       |                                        |
|----------------------------------|----|------|--------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------|
|                                  |    |      | Да                                                                             | Не    | Досега не се е случвало да ме тормозят |
| Група                            | ЕГ | Брой | 9                                                                              | 8     | 38                                     |
|                                  |    | %    | 16,4%                                                                          | 14,5% | 69,1%                                  |

|  |    |      |      |       |       |
|--|----|------|------|-------|-------|
|  | КГ | Брой | 5    | 15    | 35    |
|  |    | %    | 9,1% | 27,3% | 63,6% |

Видно от представената таблица по-горе не се установяват статистически значими ( $p>0,05$ ) различия в това доколко е помогнало споделянето за тормоза при лица от ЕГ и КГ след програмата (Cramer's  $V=0,176$ ;  $p=0,183$ ).

Табл. 43 Различия в отговорите на въпроса „Виждал ли си да тормозят други деца в училище?“ при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(1)}=1,123$ ; $p=0,289$ |    |      | Виждал ли си да тормозят други деца в училище? |       |
|----------------------------------|----|------|------------------------------------------------|-------|
|                                  |    |      | Не                                             | Да    |
| Група                            | ЕГ | Брой | 42                                             | 13    |
|                                  |    | %    | 76,4%                                          | 23,6% |
|                                  | КГ | Брой | 37                                             | 18    |
|                                  |    | %    | 67,3%                                          | 32,7% |

Според проведения анализ не се установяват статистически значими ( $p>0,05$ ) различия в перцепцията за тормоз върху другите деца при лица от ЕГ и КГ след програмата ( $\phi=0,101$ ;  $p=0,289$ ).

Табл. 44 Различия в отговорите на въпроса „Виждал ли си да тормозят деца извън училище?“ при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(1)}=0,785$ ; $p=0,376$ |    |      | Виждал ли си да тормозят деца извън училище? |       |
|----------------------------------|----|------|----------------------------------------------|-------|
|                                  |    |      | Не                                           | Да    |
| Група                            | ЕГ | Брой | 50                                           | 5     |
|                                  |    | %    | 90,9%                                        | 9,1%  |
|                                  | КГ | Брой | 47                                           | 8     |
|                                  |    | %    | 85,5%                                        | 14,5% |

Анализът сочи също, че не се установяват статистически значими ( $p > 0,05$ ) различия в перцепцията за тормоз върху деца извън училище при лица от ЕГ и КГ след програмата ( $\phi = 0,084$ ;  $p = 0,376$ ).

Табл. 45 Различия в отговорите на въпроса „Има ли в твоя клас деца, които обичат да тормозят другите?“ при лица от ЕГ и КГ

| $\chi^2_{(1)} = 4,453$ ; $p = 0,035$ |    |      | Има ли в твоя клас деца, които обичат да тормозят другите? |       |
|--------------------------------------|----|------|------------------------------------------------------------|-------|
|                                      |    |      | Не                                                         | Да    |
| Група                                | ЕГ | Брой | 48                                                         | 7     |
|                                      |    | %    | 87,3%                                                      | 12,7% |
|                                      | КГ | Брой | 39                                                         | 16    |
|                                      |    | %    | 70,9%                                                      | 29,1% |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе се установяват статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)} = 4,453$ ;  $p = 0,035$ ) между ЕГ и КГ по отношение на това дали смятат, че в класа им има деца, които обичат да тормозят другите. По-голям е дялът на лицата, които смятат, че няма такива деца в ЕГ в сравнение с КГ. Големината на ефекта е средна ( $\phi = 0,201$ ;  $p = 0,035$ ).

### 3.3.2. Различия в нивата на депресивност между ЕГ и КГ

Следват резултати от Т-тест за две независими извадки, целящ да провери дали съществуват статистически значими различия между ЕГ и КГ след провеждане на програмата.

*Табл. 46 Различия в нивата на депресивност между ЕГ и КГ след програмата*

|                                      | Група | N  | M    | SD    | $t_{(108)}$ | p     |
|--------------------------------------|-------|----|------|-------|-------------|-------|
| Депресивност<br>(по Драголова, 2007) | ЕГ    | 55 | 1,91 | 1,110 | -1,040      | 0,301 |
|                                      | КГ    | 55 | 2,15 | 1,268 |             |       |

Резултатите сочат, че не се откриват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) между ЕГ и КГ след програмата.

### **3.2.3. Различия в нивата на агресия**

#### **3.2.3.1. Различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ преди програмата**

Следват резултати от Т-тест за две независими извадки, целящ да провери дали КГ и ЕГ са подбрани правилно, тоест чрез подбиране на двойките – подбират се еквивалентни двойки участници и се разделят в контролна и експериментална групи от изследователя, а не от случайността.

*Табл. 47 Проверка за липса на значими различия в агресивността между групите (ЕГ и КГ) преди програмата*

|                                     | Група | N  | M    | SD    | $t_{(108)}$ | p     |
|-------------------------------------|-------|----|------|-------|-------------|-------|
| Агресивност<br>(по Драголова, 2007) | ЕГ    | 55 | 3,00 | 2,064 | 1,337       | 0,184 |
|                                     | КГ    | 55 | 3,62 | 2,739 |             |       |
| Агресивност<br>(родители)           | ЕГ    | 55 | 7,78 | 3,809 | 1,174       | 0,243 |
|                                     | КГ    | 55 | 8,71 | 4,450 |             |       |
| Агресивност                         | ЕГ    | 55 | 7,82 | 3,317 | 1,376       | 0,172 |

|           |    |    |      |       |  |  |
|-----------|----|----|------|-------|--|--|
| (учители) | КГ | 55 | 8,85 | 4,495 |  |  |
|-----------|----|----|------|-------|--|--|

Получените резултати сочат, че преди прилагането на програмата не се откриват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) между групите (ЕГ и КГ) по отношение на агресивността им.

### 3.2.3.2. Различия в агресивността при изследваните лица (от ЕГ и КГ) преди и след програмата

Следват Т-тестове за две зависимы извадки, целящи да проверят дали съществуват статистически значими различия в агресивността на учениците (ЕГ) преди и след програмата.

Табл. 48 Различия в агресивността преди и след програмата при ЕГ

|        |                                                           | М    | N  | SD    | $t_{(54)}$ | p     |
|--------|-----------------------------------------------------------|------|----|-------|------------|-------|
| Pair 1 | Агресивност<br>(преди програмата)<br>(по Драголова, 2007) | 3,00 | 55 | 2,064 | 6,958      | 0,000 |
|        | Агресивност<br>(след програмата) (по Драголова, 2007)     | 2,53 | 55 | 1,874 |            |       |
| Pair 2 | Агресивност<br>(родители)<br>(преди програмата)           | 7,78 | 55 | 3,809 | 4,137      | 0,000 |

|        |                                                |      |    |       |       |       |
|--------|------------------------------------------------|------|----|-------|-------|-------|
|        | Агресивност<br>(родители)<br>(след програмата) | 7,51 | 55 | 3,785 |       |       |
| Pair 3 | Агресивност<br>(учители)<br>(преди програмата) | 7,82 | 55 | 3,317 | 4,500 | 0,000 |
|        | Агресивност<br>(учители)<br>(преди програмата) | 7,27 | 55 | 3,456 |       |       |

Видно от представените резултати по-горе се откриват статистически значими различия между изследваните лица от ЕГ преди и след програмата по отношение на агресивността им ( $p < 0,001$ ). Резултатите показват, че нивата на агресивността са по-ниски след приложената програма. **Получените резултати дават основание да се потвърди Трета хипотеза, че ще има разлики в нивата на агресивността при учениците от експерименталната група преди и след прилагането на техники за управлението на конфликти при учениците.**

*Табл. 49 Различия в агресивността преди и след програмата при КГ*

|        |                                   | M    | N  | SD    | $t_{(54)}$ | p     |
|--------|-----------------------------------|------|----|-------|------------|-------|
| Pair 1 | Агресивност<br>(преди програмата) | 3,62 | 55 | 2,739 | 1,627      | 0,109 |

|        |                                                       |      |    |       |       |       |
|--------|-------------------------------------------------------|------|----|-------|-------|-------|
|        | (по Драголова, 2007)                                  |      |    |       |       |       |
|        | Агресивност<br>(след програмата) (по Драголова, 2007) | 3,73 | 55 | 2,825 |       |       |
| Pair 2 | Агресивност<br>(родители)<br>(преди програмата)       | 8,71 | 55 | 4,450 | 0,574 | 0,568 |
|        | Агресивност<br>(родители)<br>(след програмата)        | 8,69 | 55 | 4,463 |       |       |
| Pair 3 | Агресивност<br>(учители)<br>(преди програмата)        | 8,85 | 55 | 4,495 | 1,000 | 0,322 |
|        | Агресивност<br>(учители)<br>(преди програмата)        | 8,80 | 55 | 4,544 |       |       |

Резултатите в таблицата по-горе сочат, че не се установяват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) в агресивността (по данните от въпросника на Драголова (2007), както и според данните от въпросника, попълнен от родители и

учители) преди и след програмата при КГ.

### 3.2.3.3. Различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ след прилагане на програмата

#### 3.2.3.3.1. Различия според наблюдението на родителите

Следват резултати от Хи-квадрат анализ, целящ да провери дали съществуват статистически значими различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ (след прилагане на програмата) според наблюдението на родителите.

Табл. 50 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ губят контрол над себе си

| $\chi^2_{(1)}=0,148; p=0,701$ |    |      | Губи контрол над себе си. |                            |
|-------------------------------|----|------|---------------------------|----------------------------|
|                               |    |      | няма прояви               | има редки или често прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 32                        | 23                         |
|                               |    | %    | 58,2%                     | 41,8%                      |
|                               | КГ | Брой | 30                        | 25                         |
|                               |    | %    | 54,5%                     | 45,5%                      |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ губят контрол над себе си ( $\phi=0,037$ ;  $p=0,701$ ).

Табл. 51 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ спорят и се карат с възрастните

| $\chi^2_{(1)}=3,852; p=0,050$ |  | Спори, кара се с възрастните. |               |
|-------------------------------|--|-------------------------------|---------------|
|                               |  | няма прояви                   | има редки или |

|       |    |      |       | чести прояви |
|-------|----|------|-------|--------------|
| Група | ЕГ | Брой | 39    | 16           |
|       |    | %    | 70,9% | 29,1%        |
|       | КГ | Брой | 29    | 26           |
|       |    | %    | 52,7% | 47,3%        |

Проведеният анализ на различията сочи, че се установяват статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)}=3,852$ ;  $p=0,050$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ спорят и се карат с възрастните. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не спорят и не се карат с възрастните според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Големината на ефекта е слаба ( $\phi=0,187$ ;  $p=0,05$ ).

*Табл. 52 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ отказват да спазват правила*

| $\chi^2_{(1)}=2,514$ ; $p=0,113$ |    |      | Отказва да изпълнява правила. |                            |
|----------------------------------|----|------|-------------------------------|----------------------------|
|                                  |    |      | няма прояви                   | има редки или чести прояви |
| Група                            | ЕГ | Брой | 24                            | 31                         |
|                                  |    | %    | 43,6%                         | 56,4%                      |
|                                  | КГ | Брой | 16                            | 39                         |
|                                  |    | %    | 29,1%                         | 70,9%                      |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ отказват да спазват правила ( $\phi=0,151$ ;  $p=0,113$ ).

*Табл. 53 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ специално дразнят хората*

| $\chi^2_{(1)}=0,929; p=0,335$ |    |      | Специално дразни хората. |                               |
|-------------------------------|----|------|--------------------------|-------------------------------|
|                               |    |      | няма прояви              | има редки или<br>чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 34                       | 21                            |
|                               |    | %    | 61,8%                    | 38,2%                         |
|                               | КГ | Брой | 29                       | 26                            |
|                               |    | %    | 52,7%                    | 47,3%                         |

Според проведения анализ не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ специално дразнят хората ( $\phi=0,092; p=0,335$ ).

*Табл. 54 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ обвиняват другите за своите грешки*

| $\chi^2_{(1)}=0,955; p=0,329$ |    |      | Обвинява другите за своите грешки. |                               |
|-------------------------------|----|------|------------------------------------|-------------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                        | има редки или<br>чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 24                                 | 31                            |
|                               |    | %    | 43,6%                              | 56,4%                         |
|                               | КГ | Брой | 19                                 | 36                            |
|                               |    | %    | 34,5%                              | 65,5%                         |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ обвиняват другите за своите грешки ( $\phi=0,093; p=0,329$ ).

Табл. 55 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ се сърдят и отказват да правят каквото и да е

| $\chi^2_{(1)}=1,447; p=0,229$ |    |      | Сърди се и отказва да направи каквото и да е. |                            |
|-------------------------------|----|------|-----------------------------------------------|----------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                                   | има редки или чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 39                                            | 16                         |
|                               |    | %    | 70,9%                                         | 29,1%                      |
|                               | КГ | Брой | 33                                            | 22                         |
|                               |    | %    | 60,0%                                         | 40,0%                      |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ се сърдят и отказват да правят каквото и да е ( $\phi=0,115; p=0,229$ ).

Табл. 56 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са завистливи и отмъстителни

| $\chi^2_{(1)}=1,996; p=0,158$ |    |      | Завистливо е и отмъстително. |                            |
|-------------------------------|----|------|------------------------------|----------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                  | има редки или чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 40                           | 15                         |
|                               |    | %    | 72,7%                        | 27,3%                      |
|                               | КГ | Брой | 33                           | 22                         |
|                               |    | %    | 60,0%                        | 40,0%                      |

Според представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са завистливи и отмъстителни ( $\phi=0,135; p=0,158$ ).

Табл. 57 Различия в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните

|                               |    |      |                                                                                                                    |                            |
|-------------------------------|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| $\chi^2_{(1)}=0,358; p=0,550$ |    |      | Чувствително е, много бързо реагира на различни действия на околните (деца и възрастни), които нерядко го дразнят. |                            |
|                               |    |      | няма прояви                                                                                                        | има редки или чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 37                                                                                                                 | 18                         |
|                               |    | %    | 67,3%                                                                                                              | 32,7%                      |
|                               | КГ | Брой | 34                                                                                                                 | 21                         |
|                               |    | %    | 61,8%                                                                                                              | 38,2%                      |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на родителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните ( $\phi=0,057; p=0,550$ ).

### 3.2.3.3.2. Различия според наблюдението на учителите

Следват резултати от Хи-квадрат анализ, целящ да провери дали съществуват статистически значими различия в нивата на агресия между ЕГ и КГ (след прилагане на програмата) според наблюдението на учителите.

Табл. 58 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ губят контрол над себе си

|                               |  |                           |               |
|-------------------------------|--|---------------------------|---------------|
| $\chi^2_{(1)}=0,037; p=0,848$ |  | Губи контрол над себе си. |               |
|                               |  | няма прояви               | има редки или |

|       |    |      |       | чести прояви |
|-------|----|------|-------|--------------|
| Група | ЕГ | Брой | 31    | 24           |
|       |    | %    | 56,4% | 43,6%        |
|       | КГ | Брой | 30    | 25           |
|       |    | %    | 54,5% | 45,5%        |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ губят контрол над себе си ( $\phi = 0,018$ ;  $p = 0,848$ ).

*Табл. 59 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ спорят и се карат с възрастните*

| $\chi^2_{(1)} = 6,356$ ; $p = 0,012$ |    |      | Спори, кара се с възрастните. |                            |
|--------------------------------------|----|------|-------------------------------|----------------------------|
|                                      |    |      | няма прояви                   | има редки или чести прояви |
| Група                                | ЕГ | Брой | 39                            | 16                         |
|                                      |    | %    | 70,9%                         | 29,1%                      |
|                                      | КГ | Брой | 26                            | 29                         |
|                                      |    | %    | 47,3%                         | 52,7%                      |

Проведеният анализ на различията сочи, че се установяват статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)} = 6,356$ ;  $p = 0,012$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ спорят и се карат с възрастните. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не спорят и не се карат с възрастните според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Големината на ефекта е средна ( $\phi = 0,240$ ;  $p = 0,012$ ).

*Табл. 60 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ*

| $\chi^2_{(1)}=5,455; p=0,020$ |    |      | Отказва се да изпълнява правила. |                               |
|-------------------------------|----|------|----------------------------------|-------------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                      | има редки или<br>чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 28                               | 27                            |
|                               |    | %    | 50,9%                            | 49,1%                         |
|                               | КГ | Брой | 16                               | 39                            |
|                               |    | %    | 29,1%                            | 70,9%                         |

Анализът показва и наличие на статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)}=5,455; p=0,020$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ отказват да спазват правила. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не отказват да спазват правила според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Големината на ефекта е средна ( $\phi=0,223; p=0,020$ ).

*Табл. 61 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ специално дразнят хората*

| $\chi^2_{(1)}=1,320; p=0,251$ |    |      | Специално дразни хората. |                               |
|-------------------------------|----|------|--------------------------|-------------------------------|
|                               |    |      | няма прояви              | има редки или<br>чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 33                       | 22                            |
|                               |    | %    | 60,0%                    | 40,0%                         |
|                               | КГ | Брой | 27                       | 28                            |
|                               |    | %    | 49,1%                    | 50,9%                         |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ специално дразнят хората ( $\phi=0,110; p=0,251$ ).

Табл. 62 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ обвиняват другите за своите грешки

| $\chi^2_{(1)}=5,546; p=0,019$ |    |      | Обвинява другите за своите грешки. |                            |
|-------------------------------|----|------|------------------------------------|----------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                        | има редки или чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 27                                 | 28                         |
|                               |    | %    | 49,1%                              | 50,9%                      |
|                               | КГ | Брой | 15                                 | 40                         |
|                               |    | %    | 27,3%                              | 72,7%                      |

Представените резултати установяват наличие на статистически значими различия ( $\chi^2_{(1)}=5,546; p=0,019$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ обвиняват другите за своите грешки. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не обвиняват другите за своите грешки според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Големината на ефекта е средна ( $\phi=0,225; p=0,019$ ).

Табл. 63 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ се сърдят и отказват да правят каквото и да е

| $\chi^2_{(1)}=1,364; p=0,243$ |    |      | Сърди се и отказва да направи каквото и да е. |                            |
|-------------------------------|----|------|-----------------------------------------------|----------------------------|
|                               |    |      | няма прояви                                   | има редки или чести прояви |
| Група                         | ЕГ | Брой | 36                                            | 19                         |
|                               |    | %    | 65,5%                                         | 34,5%                      |
|                               | КГ | Брой | 30                                            | 25                         |
|                               |    | %    | 54,5%                                         | 45,5%                      |

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на учителите по отноше-

ние на това доколко децата от ЕГ и КГ се сърдят и отказват да правят каквото и да е ( $\phi=0,111$ ;  $p=0,243$ ).

*Табл. 64 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са завистливи и отмъстителни*

| $\chi^2_{(1)}=1,947$ ; $p=0,163$ |    |      | Завистливо е и отмъстително. |                            |
|----------------------------------|----|------|------------------------------|----------------------------|
|                                  |    |      | няма прояви                  | има редки или чести прояви |
| Група                            | ЕГ | Брой | 39                           | 16                         |
|                                  |    | %    | 70,9%                        | 29,1%                      |
|                                  | КГ | Брой | 32                           | 23                         |
|                                  |    | %    | 58,2%                        | 41,8%                      |

Представените резултати в таблицата по-горе сочат, че не се установяват и статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са завистливи и отмъстителни ( $\phi=0,133$ ;  $p=0,163$ ).

*Табл. 65 Различия в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните*

| $\chi^2_{(1)}=0,350$ ; $p=0,554$ |    |      | Чувствително е, много бързо реагира на различни действия на околните (деца и възрастни), които нерядко го дразнят. |                            |
|----------------------------------|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                  |    |      | няма прояви                                                                                                        | има редки или чести прояви |
| Група                            | ЕГ | Брой | 36                                                                                                                 | 19                         |
|                                  |    | %    | 65,5%                                                                                                              | 34,5%                      |
|                                  | КГ | Брой | 33                                                                                                                 | 22                         |

|  |  |   |       |       |
|--|--|---|-------|-------|
|  |  | % | 60,0% | 40,0% |
|--|--|---|-------|-------|

Видно от представените резултати в таблицата по-горе не се установяват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ са чувствителни и много бързо реагират на различни действия на околните ( $\phi = 0,056$ ;  $p = 0,554$ ).

### 3.2.3.3.3. Различия според самооценъчните въпросници

Следват резултати от Т-тест, целящ да провери дали съществуват статистически значими различия между ЕГ и КГ по отношение на агресивността им след прилагането на програмата.

*Табл. 66 Различия в нава на агресивност между групите (ЕГ и КГ) след програмата*

|                                     | Група | N  | M    | SD    | $t_{(108)}$ | p     |
|-------------------------------------|-------|----|------|-------|-------------|-------|
| Агресивност<br>(по Драголова, 2007) | ЕГ    | 55 | 2,53 | 1,874 | 2,544       | 0,012 |
|                                     | КГ    | 55 | 3,69 | 2,828 |             |       |
| Агресивност<br>(родители)           | ЕГ    | 55 | 7,51 | 3,785 | 1,523       | 0,131 |
|                                     | КГ    | 55 | 8,71 | 4,450 |             |       |
| Агресивност<br>(учители)            | ЕГ    | 55 | 7,27 | 3,456 | 2,069       | 0,041 |
|                                     | КГ    | 55 | 8,85 | 4,495 |             |       |

Представените резултати в таблицата по-горе сочат, че се откриват статистически значими различия в агресивността по Драголова (2007) между ЕГ и КГ ( $t_{(108)} = 2,544$ ;  $p = 0,012$ ), след прилагането на програмата, като по-ниски са нивата на агресивност в ЕГ ( $M = 2,53$ ;  $SD = 1,874$ ) в сравнение с КГ ( $M = 3,69$ ;  $SD = 2,828$ ).

Откриват се и статистически значими различия в агресивността според учителите между ЕГ и КГ ( $t_{(108)}=2,069$ ;  $p=0,041$ ), след прилагането на програмата, като по-ниски са нивата на агресивност в ЕГ ( $M=7,27$ ;  $SD=3,456$ ) в сравнение с КГ ( $M=8,85$ ;  $SD=4,495$ ).

Получените резултати дават основание да се потвърди направеното допускане в *Първа хипотеза*, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването на агресивността сред учениците от експерименталната група.

Не се установяват статистически значими различия ( $p>0,05$ ) в нивата на агресивност според данните от въпросника за родителите между групите (ЕГ и КГ) след програмата.

### 3.3. Анализ на зависимости

#### 3.3.1. Връзка между агресия и депресия при изследваните лица от цялата извадка

Следват резултати от корелационен анализ по Пийърсън, целящ да провери дали съществува статистически значима корелация между агресивността и депресивността при гръцките ученици 1-6 клас.

Табл. 67 Резултати от корелационен анализ по Пийърсън между агресивност и депресивност

|                        |   | Депресивност |
|------------------------|---|--------------|
| Агресивност            | r | -,129        |
|                        | p | ,178         |
|                        | N | 110          |
| Агресивност (родители) | r | -,123        |
|                        | p | ,201         |
|                        | N | 110          |

|                       |   |       |
|-----------------------|---|-------|
| Агресивност (учители) | r | -,118 |
|                       | p | ,221  |
|                       | N | 110   |

Представените резултати от корелационния анализ сочат, че не се установява статистически значима корелация ( $p > 0,05$ ) между депресивността и агресивността (по данните от въпросника на Драголова (2007), както и според данните от въпросника, попълнен от родители и учители) при изследваните лица.

### 3.3.2. Влияние на тормоза върху агресивността

Следват резултати от линеен регресионен анализ, целящ да провери дали съществува статистически значимо влияние на тормоза върху агресията при учениците.

Табл. 68 Влияние на тормоза върху агресивността

| Модел |                                                                           | Нестандартизирани коефициенти |      | Стандартизирани коефициенти | t      | p    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|------|-----------------------------|--------|------|
|       |                                                                           | B                             | SE   | $\beta$                     |        |      |
| 1     | Константа                                                                 | 5,172                         | ,832 |                             | 6,212  | ,000 |
|       | Ако ти се е случвало да те тормозят през тази учебна година, колко често? | -,394                         | ,153 | -,241                       | -2,576 | ,011 |

Забележка: Зависима променлива – Агресивност

SE – Стандартна грешка

Получените резултати сочат, че регресионният модел в случая е статистически значим ( $F_{(1; 108)}=6,638$ ;  $p=0,011$ ).

Получените резултати от регресионния анализ показват, че съществува статистически значимо влияние от страна на тормоза през учебната година върху агресивността при учениците. Полученият резултат сочи и че едва 5% от дисперсията на зависимата променлива (суровия бал на изследваните лица по агресия) може да прогнозира от независимата променлива (тормоза през годината ( $\beta = -0,241$ ;  $t = -2,576$ ;  $p = 0,011$ )). Големината на ефекта обаче също е малка ( $R = 0,241$ ) по Коен (Cohen, 1988).

## Обобщение

Преживяването на инциденти на училищен тормоз от страна на всички участващи страни (жертва, извършител и наблюдател) носи сериозни отрицателни за психо-емоционалното развитие на детето, както и за процеса на обучение. От една страна жертвите често изпитват затруднения при установяването на връзки с техните връстници<sup>48</sup> и се сблъскват с емоции като самота, гняв, ниска самооценка<sup>49</sup> и др., но от друга страна детето - извършител, също се характеризира с психологически проблеми, с които трябва да се справят експертите. Такова дете обикновено проявява агресия, липса на социални умения, им-

---

<sup>48</sup> Компанията и друженето с връстници спомага за засилване на чувството за независимост, като в същото време отговаря на необходимостта от признаване, както и чувството за утвърждаване (Katsama, 2013).

<sup>49</sup> Самооценката касае това как ние чувстваме нашите "страни" (напр. Външен вид, способности, поведение), докато самочувствието се отнася до начина, по който мислим за гореспомнатите аспекти на себе си (Katsama, 2013).

пулсивност, нарушен самоконтрол и ниска устойчивост.

Ето защо и **целта** на дисертационния труд беше да се изследва училищния тормоз и да се предложат мерки за превенция, както и да се разработи и апробира система от техники за управление на конфликти (програма) при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

Бяха издигнати **три хипотези**, които се потвърдиха.

Направеното допускане в *Хипотеза 1*, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването на агресивността сред учениците от експерименталната група, се потвърди.

Това е така доколкото бяха установени значими различия в агресивността по Драголова (2007) между ЕГ и КГ (след прилагането на програмата) като по-ниски са нивата на агресивност в ЕГ в сравнение с КГ.

Както и значими различия бяха установени в агресивността според учителите между ЕГ и КГ, след прилагането на програмата, като по-ниски отново са нивата на агресивност в ЕГ в сравнение с КГ.

Не се установяват значими различия в нивата на агресивност според данните от въпросника за родителите между групите (ЕГ и КГ) след програмата, което може да бъде обяснено с липсата на промяна в поведението на самите родители, както и с това, че тяхната оценка е по-трудно да бъде променена, доколкото познават детето „откакто се е родило“ и нямат наблюдение върху училищното му поведение.

Бяха установени и значими различия в мненията на родителите и на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ спорят и се карат с възрастните. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не спорят и не се карат с възрастните според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Значими различия бяха установени и в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ отказват да спазват правила. Значително по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не отказват да спазват правила според родителите им, в сравнение с децата от КГ. Значими са и различията в мненията на учителите по отношение на това доколко децата от ЕГ и КГ обвиняват другите за своите грешки. Значимо по-голям е процентът на децата от ЕГ, които не об-

виняват другите за своите грешки според родителите им, в сравнение с децата от КГ.

Направеното допускане в *Хипотеза 2*, че прилагането на програма за превенция на училищния тормоз ще доведе до понижаването му сред учениците от експерименталната група, се потвърди. Това е така, доколкото се установиха статистически значими различия между групите (ЕГ и КГ) по отношение на перцепцията за тормоз през учебната година след програмата. Значимо по-голям е дялът на лицата, които смятат, че не са тормозени през годината в ЕГ в сравнение с лицата от КГ.

Направеното допускане в *Хипотеза 3*: Предполагаме, че ще има разлики в нивата на агресивността при учениците от експерименталната група преди и след прилагането на техники за управлението на конфликти при учениците. Бяха открити значими различия между изследваните лица от ЕГ преди и след програмата по отношение на агресивността им. Резултатите показаха, че нивата на агресивността са значимо по-ниски след приложената програма.

В контекста на получените резултати е важно да се подчертае, че както беше казано още при теоретичният анализ на настоящия труд, превенцията като средство за намеса допринася за подобряване на психичното здраве на децата и тяхното развитие като възрастни. Превенцията може условно да бъде разделена на два етапа: първичната - която се занимава с интервенцията преди проблема, вторичната - която по същността се занимава с ранното откриване на вече съществуващ проблем и третичната – отнасяща се до ограничаване на въздействието на поведенческия проблем в ранните му. Колкото по-рано започнат програмите за превенция на агресивността и тормоза в училището, толкова и по-ефективни са те. В процеса на превенция е необходимо да се включат всички участници: жертви, нарушители, семейството, училището, учителите, както и децата - наблюдатели на такива сцени (Karkanaki & Kaffetzi, 2009). Семейството може да бъде един от ключовите фактори, които влияят на агресивното поведение на детето, но последиците от това поведение са по-ясно отразени в училищната среда (Dimakos, 2005).

Превенцията включва също действия, насочени към избягване на психични

разстройства и затруднения, докато насърчаването на психичното здраве цели да повиши потенциала на индивида. Най-общо казано, ранната превантивна намеса се стреми едновременно да се избегнат всякакви трудности или забавяния в развитието и да се насърчат тези фактори, които укрепват характеристиките и улесняват постиженията на детето в неговото развитие. Следователно превенцията и промоцията определят до голяма степен умственото развитие на децата (Chiantis, 2010).

### **Изводи**

На база на проведеното изследване могат да бъдат направени следните изводи:

1) Прилагането на програма за превенция на училищния тормоз води до понижаването на агресивността сред изследваните ученици от 1-6 клас в Р. Гърция;

2) Прилагането на програма за превенция на училищния тормоз води до понижаването на училищния тормоз сред изследваните ученици от 1-6 клас в Р. Гърция;

3) Открива се значимо влияние от страна на тормоза през учебната година върху агресивността при изследваните ученици от 1-6 клас в Р. Гърция.

## **Приноси**

1. Изследвани са и са уставонети изпочниците и спецификата на училищния тормоз при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция;
2. Създадена е и е апробирана програма за превенция на училищния тормоз при ученици от 1-6 клас в Р. Гърция;
3. Потвърдено е положителното влияние на предложената програма за понижаване на нивото на агресивност при ученици от 1-6 клас в Р. Гърция;
4. Потвърдено е положителното влияние на предложената програма за намаляване на училищния тормоз през учебната година при ученици от 1-6 клас в Р. Гърция.

## ЛИТЕРАТУРА

### Българска

1. Драголова, Е. (2007). Педагогическа и психологическа диагностика, София: Аскони-Издат

### Латиница (англоезична, чуждоезикова)

2. Ackermann, E. (2001). Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: what's the difference? Retrieved on 17/12/2017 from: [http://learning.media.mit.edu/content/publications/E.A.Piaget%20 %20Papert.pdf](http://learning.media.mit.edu/content/publications/E.A.Piaget%20%20Papert.pdf)
3. Agatston, P., Kowalski, R., & Limber, S. (2008). Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age. *The American Journal of Psychiatry*, 165.
4. Baldasare, A., Bauman, S., Goldman, L., & Robie, A. (2012). Chapter 8 cyberbullying? Voices of college students. Misbehavior Online in Higher Education. *Cutting-edge Technologies in Higher Education*, (Volume 5) Emerald Group Publishing Limited, 5, 127-155.
5. Barbato, C. A., Graham, E. E., & Perse, E. M. (2003). Communicating in the family: An examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *Journal of Family Communication*, 3(3), 123-148. Retrieved 09/28/2018 from: [https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth\\_Perse/publication/233289975\\_Communicating\\_in\\_the\\_Family\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Relationship\\_of\\_Family\\_Communication\\_Climate\\_and\\_Interpersonal\\_Communication\\_Motives/links/0912f50d1b0ab5ff16000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Perse/publication/233289975_Communicating_in_the_Family_An_Examination_of_the_Relationship_of_Family_Communication_Climate_and_Interpersonal_Communication_Motives/links/0912f50d1b0ab5ff16000000.pdf)
6. Boulton, M., Karellou, I., Laniti, I., Manousou, B. & Lemoni, O. (2001). Aggression and victimization among Greek primary school students. *Psychology*, 8(1), 12-29.
7. Burton, B., Lepp, M., Morrison, M., & O'Toole, J. (2015). Drama for learning in professional development contexts: A global perspective. In *Acting to manage conflict and bullying through evidence-based strategies* (pp. 119-141). Switzerland: Springer International Publishing.
8. Cater, D. (1988). *Environmental psychology*, Kosmopoulos, P., I., (ed.), Thessaloniki: University studio press.
9. Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and Victimization in Children with Special Educational Needs: Implications for Inclusive Practices. *Interacções*, 5(13), 249-274.
10. Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang.

11. Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 459-469.
12. Europe's AntiBullying Campaign, (2013). *European campaign against school bullying. Interactive educational tool. Manual. Athens.*
13. Fitzpatrick, M. A., & Koerner, A. F. (2005). Family communication schemata: Effects on children's resiliency. *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod*, 115-139. Retrieved 09/28/2018 from: [http://www.comm.umn.edu/~akoerner/pubs/Fitzpatrick%26Koerner in Dunwoody 2004. pdf](http://www.comm.umn.edu/~akoerner/pubs/Fitzpatrick%26Koerner%20in%20Dunwoody%202004.pdf)
14. Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). *Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles*. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.
15. Gibb, Z. G., & Devereux, P. G. (2014). Who does that anyway? Predictors and personality correlates of cyberbullying in college. *Computers in Human Behavior*, 38, 8–16.
16. Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 143–156.
17. Guckin, C. & Corcoran, L. (2013). Countering bully/victim problems in schools: Supporting the guidance counsellor. *School Guidance Handbook*.
18. Halberstadt, A. G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of personality and social psychology*, 51(4), 827. Retrieved 09/28/2018 from: [https://www.researchgate.net/profile/Amy\\_Halberstadt/publication/232438579 Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills/links/55429ea10cf23ff71683618d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amy_Halberstadt/publication/232438579_Family_socialization_of_emotional_expression_and_nonverbal_communication_styles_and_skills/links/55429ea10cf23ff71683618d.pdf)
19. Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. doi: 10.1016/j. avb.2012.03.003.
20. Jones, A. & Mercer, N. (1993). Theories of Learning and Information Technology. In P. Scrimshaw (Ed.), *Language, Classrooms and Computers*. London: Roulledge.
21. Kafai, Y., (2006). Playing and making games for learning. Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and culture*, 1(1), 36-40.
22. Koerner, A. F., & Maki, L. (2004). Family communication patterns and social support in families of origin & adult children subsequent intimate relationships. *International association for relationship research conference, Madison*. Doi: 10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x
23. Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation

- of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 204–214.
24. Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
  25. Larson, J., Smith, D. C., & Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. *Best practices in school psychology IV*, 2, 1081-1097.
  26. Leung, C., Sanders, M. R., Leung, S., Mak, R., & Lau, J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family process*, 42(4), 531-544. Doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.00531.x
  27. Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
  28. Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying Prevalence across Contexts: A Metaanalysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
  29. Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330. doi: 10.1080/0885625042000262488.
  30. Olweus D.(1993), *Bulling at school. What we know and what we can do*. Oxford British Library.
  31. Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.
  32. Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic books.
  33. Peterson, R., & Green, S. (2009). Families First-Keys to Successful Family Functioning. *Communication*. Retrieved 09/28/2018 from: [https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/48300/350-092\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/48300/350-092_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
  34. Rogers, C. (1991). *Meeting Groups: Self-awareness - Psychology of groups - Communication* (A. Durga, Trans.). Athens: Diodos.
  35. Rogers, C. (2016). *On becoming a person*. London: Robinson.
  36. Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliott, J. (2011b). Bullying and Victimization among Students in Special Education and General Education Curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
  37. Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School*

38. Satir, V. (1989). *Shaping people*. (L. Stylianoudi, Trans.). Athens: Kedros.
39. Sawyer, R. Keith. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
40. Selwyn, N. (2008). Developing the technological imagination: theorising the social shaping and consequences of new technologies. In S. Livingstone (Ed.), *Theorising the benefits of new technology for youth: Controversies of learning and development* (pp. 18–29). Department of Education, University of Oxford, Oxford, UK.
41. Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
42. Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). *Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying*. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
43. Spielberger, C.D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. Retrived on 26/04/2017 from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470479216.corpsy0943>
44. Stager, C. (2005). Papertian Constructionism and the Design of Productive Contexts for Learning. *Eurologo* X. Poland. Retrieved 12/17/2017 by: <http://stager.org/articles/eurologo2005.pdf>
45. Stewart - Brown, S. L., & Schrader - Mcmillan, A. (2011). Parenting for mental health: what does the evidence say we need to do? *Health Promotion International*, 26 (1), 10-28. Doi: 10.1093/heapro/dar056
46. Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503–520. doi: 10.1016/j.jsp.2012.04.001
47. Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287
48. Verderber, R. F., & Verderber, K. S. (2006). *Interpersonal Communication Skills* (N. Zer-giotis, Ed.). Athens: Greece.
49. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
50. Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11–29.
51. Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring ad Learning. *Oxford Review of Educa-tion*, 22 (1), 5 – 16.

## ΛΙΤΕΡΑΤΥΡΑ ΝΑ ΓΡ΢ЦΚΙ ΕΖΙΚ

52. Andreou, E. & Alexiou, B. (n.d). *Aggression and victimization problems in relation to aspects of the social self-efficacy of primary school students*. Retrieved on 04/07/2018 by: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/th\\_en\\_ix/andreoy\\_alexsiouy.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/th_en_ix/andreoy_alexsiouy.htm)
53. Antoniou, A.S. & Kampoli, G. (2014). How school bullying is related to depression and suicidality in children and adolescents. In: *The mental health of children in the crisis society. The role of parents and teachers*. Koutras, S. (ed.), p.102-121. Athens: Taxideutis.
54. Apostolopoulou, X. (2015). *The consultative role of the teacher*. Retrieved on 12/06/2018 by: <http://eeeeek.dra.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/epistimonika-arthra/49-o-sumbouleutikos-rolos-tou-ekpaideutikou>
55. Aravanis, S. (2016). School bullying-violence and refugee students: A literature review. *Educational Review*, 62, 29-41.
56. Artinopoulou, B. (2001). *Violence at school. Research and policies in Europe*. (E. S. Papageorgiou, Ed.) Athens: Metaichmio.
57. Artinopoulou, B., Babalis, T. & Nikolopoulos, B. (2016). *Panhellenic research*
58. Baboura, A. & Smaropoulou, X. (2015). *Emotions...victims... Didactic scenario with T.P.E. for Kindergarten. Proceedings of the Conference "Education in the ICT era"*. Athens.
59. Baralos, G. & Fotopoulou, X. (2010). *The interpersonal relations between teachers and students in the school classroom and the role of the teacher in shaping them*. Retrieved on 04/06/2018 from: <http://impschool.gr/deltio-site/?p=356>
60. Batiani, Th. (2009). *Space and educational process according to the High/Scope Curriculum educational program*. Thessaloniki.
61. Behraki, K. (2002). *Parents' schools: experiences - perspectives*. Athens: Ellinika Grammata.
62. Boyatzoglou, N., Villi, M. & Galani, A. (2015). The phenomenon of School Bullying and its prevention programs. *e-Journal of Science & Technology*, 15-23.
63. Briza, E. (2013). *Perceptions of secondary education teachers about their advisory role towards students*. Bachelor's thesis. Volos: University of Thessaly.

64. Bruzos, A. (2009). *The teacher as a function of Counseling and Guidance: A humanistic view of education*. Athens: Gutenberg.
65. Chantila, A. (2010). *Occupational burnout of health professionals working in oncology hospitals of the Prefecture of Attica*. Heraklion: University of Crete.
66. Christodoulou, Th. (2015). The Crisis in Society - Family and its Impact on School (School Violence Phenomenon). *Scientific Educational Journal "ekp@ideutikos kyklos"*, Volume 3, Issue 2, 157 -166.
67. Christofidou, E. (2011). *Culture and climate*. Available on the web-site: [http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi\\_veltiosi\\_scholeiou/tomeis\\_drasis/klima\\_koulto\\_ura/parousiaseis/kouloura\\_kai\\_klima.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koulto_ura/parousiaseis/kouloura_kai_klima.pdf)
68. Dafermou, X., Koulouri, P., Basayianni, El., (2002). *Kindergarten Teacher's Guide. Educational designs. Creative learning environments*. Athens: OEDB.
69. Dermentzoglou, M. (2009). *The space is a shaping factor of the educational environment of the kindergarten*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
70. Dimakos, K. I. (2005). *Family factors influencing school aggression in students: Research evidence*. Scientific Yearbook of Aretha, 3, 89-102.
71. Dimitropoulos, G. (1994). *University entrance exams*. Athens: Ellinika Grammata.
72. Emmanuilidou, K. (2014). Counseling and effective communication skills for teachers. *Horizons Francophones*, (7), 1-7. Retrieved on 09/28/2018 by: <http://www.horizonsfrancophones.pasykaga.gr/journal/article/2014/7/dexiotites-symvouleytikis>
73. European Constitutional Law Center (2015). *Material folder for students (Primary School). "Elaboration of educational information material and training curriculum "*. Athens: Themistocles and Dimitris Tsatsou Foundation.
74. European Constitutional Law Center (2015b). *Material folder for parents. "Elaboration of educational information material and training curriculum"*. Athens: Themistocles and Dimitris Tsatsou Foundation.
75. European Constitutional Law Center (2015c). *Training material for education managers and teachers. "Elaboration of training information material and training curriculum"*. Athens: Themistocles and Dimitris Tsatsou Foundation.
76. Felouka, B. (2010). *Bullying/victimization among students: Identifying & addressing (educational interventions)*. Retrieved on 14/08/2018 by: <http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/10/%CE%95%CE%BA%CF%86%CE%BF%>

[CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82 %CE%98%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BE%CF%8D-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD %CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%84%CF%8E%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%B7.pdf](http://opencimserver.aegean.gr/publications/2016_conf_GR_Fokides_Makarouna_Saltidou.pdf)

77. Fokidis, E. & Makarouna, F. (2016). Digital storytelling in problem solving in the school environment. *2nd Panhellenic Conference on Sociology of Education: "Detecting the crisis"*. Retrieved on 04/09/2018 by: [http://opencimserver.aegean.gr/publications/2016\\_conf\\_GR\\_Fokides\\_Makarouna\\_Saltidou.pdf](http://opencimserver.aegean.gr/publications/2016_conf_GR_Fokides_Makarouna_Saltidou.pdf)
78. Galanaki, E. (2010). *School bullying: How effective are interventions? Proceedings of the Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education (ELL.I.E.P.EK.), 5th Panhellenic Conference on "Learning how to learn", 7-9 May 2010, 1-8.*
79. Galanaki, E., Amanaki, E. & Noikokyri, E. (2009). Bullying/victimization and child loneliness in peer group and dyadic friendship. *Pedagogical Review*, 48, 71 – 89. Athens: Atrapos.
80. Giannakopoulou, E. (2014). *School bullying as a lived experience: the narratives of the Secondary Education teachers of Achaia Province*. Bachelor's thesis. Patras: University of Patras.
81. Giannoulas, A., (2009). *Educational software. Teaching utilization in the modern digital environment*. Athens: Kafkas.
82. Giotsa, A. (2010). *Training of Executives Providing Consulting Services*. Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs - General Secretariat of Lifelong Learning - Institute of Continuing Adult Education.
83. Giovazolias, Th. (2011). *Parent schools. Teacher-family cooperation*. Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, General Secretariat of Lifelong Learning, Institute of Continuing Adult Education.
84. Harokopaki – Tzanopoulou, A. (2012). *Self-efficacy in the process of making educational and professional decisions of secondary school students: The role of individual factors and supporting mechanisms*. Doctoral thesis. Volos: University of Thessaly.
85. Hatzigeorgiou, G. (2012). *Know the curriculum. General and special topics of curricular and teaching*. Athens: Interaction.
86. Kafasari, A., Vlassis, N., & Geroukalis, D. (2007). *Delinquency of juveniles. A case study for Kos*. Retrieved on 10/27/2018 by: <http://www.encephalos.gr/full/44-4-07g.htm>

87. Kaitatzi-Whitlock, S. (2012). *Communication: theory and practice*. Athens: Publishing Organization Livani SA.
88. Kaklamanis, Th. (2005). Cooperative learning and ICT in education. *Educational Review*, 10: 130-144. Athens.
89. Kalati, B. (2015). *Social bullying and child and adolescent friendships: Dimensions of gender and ethnocultural origin*. Doctoral thesis. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
90. Kaliva, K. (2017). *Implementation and evaluation of the effectiveness of a psychoeducational program for managing anger and enhancing social skills in elementary school students*. Master thesis. Ioannina: University of Ioannina.
91. Kalyvas, K. (2016). School Bullying, the Clinical Profile of the Bully and the Treatment of the Phenomenon in the School Unit. *Scientific Educational Journal "ekp@ideutikos kyklos"*, Volume 4, Issue 2, 161 – 169.
92. Karakouta, Aik. & Pantelidis, M. (2017). Interactive Storytelling as a Tool for Controlling and Cultivating Social-Emotional Learning: Design, Creation, and Pre-Pilot Delivery. Electronic submission. *Proceedings of the 4th Panhellenic New Teacher Conference*. Athens: Eugenides Foundation.
93. Karavoltsoy, A. (2013). *Concise manual for dealing with school bullying for Secondary Education teachers*. Athens.
94. Kardara, A. (2018). *School bullying can be dealt with. Collaborative teams in each school*. Retrieved on 06/08/2018 by: <https://www.talcmag.gr/hot/o-sxolikos-ekfovismos-mporei-na-antimetopistei/>
95. Karga, S. (2013). *Parents' opinions about school bullying and the rights of the child*. Doctoral thesis. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
96. Karkanaki, M. & Kaffetzis, P. (2009). *The phenomenon of school bullying in Primary Schools of Heraklion municipality*. Heraklion.
97. Karpoudzidou, Th. (2013). *The organization of the area of preschool programs in centers of interest. Theoretical and research approach*. Ioannina.
98. Karydis, B. (2003). *Prolegomena in Dimitriou S., Forms of violence*. Athens: Savvalas.
99. Kassotakis, M., Flouris, G., (2006). *Learning and Teaching, Volume A and B*. Athens.
100. Kataki, X. (1998). *The three identities of the Greek family*. Athens: Ellinika Grammata.

101. Katsama, E. (2013). *Social work with groups in education: Action research for the prevention of school bullying*. Doctoral thesis. Komotini: Democritus University of Thrace.
102. Kinigos, X. (2006). The lesson of inquiry. Pedagogical use of digital technologies for the teaching of mathematics. From research to the classroom. Athens: Ellinika Grammata.
103. Kitsaras, G. (2001). *Preschool pedagogy*. Athena.
104. Komis, B. (2004). *Introduction to educational applications of Information and Communication Technologies*. Athens: New Technologies Publications.
105. Konstandara, P. (2007). *School-Age Children: The Influence of the Family on Chronic Pain and Children's Adaptation to It – A Systematic Literature Review*. Bachelor's thesis. Ioannina: University of Ioannina.
106. Konstantinidou, K., Magdalinou, K., Angelakakis, A. & Ioannidis, X. (2018). "School Bullying: a monster with many heads. Defeat him!" 5th Panhellenic Conference of Central Macedonia "Utilization of T.P.E. in Teaching Practice" - "Technologies, Arts & Culture in Education", 52-62(A), Thessaloniki.
107. Konstantopoulou, D. (2016). *Counseling psychology and orientation*. ENJOY/EXP.
108. Kosmidou - Hardy, X., & Galanoudaki - Rapti, A. (1996). *Counseling, theory and practice*. Athens: P. Asimakis.
109. Kouloumpi, K. (2005). Teachers and storytelling. *Routes*: 17, 35-42, Athens.
110. Kourkoutas, H. E. (2011). *Behavioral problems in children. Interventions in the context of family and school*. Athens: Topos.
111. Kourkoutas, H., & Kokkiadi, M. (2015). *From school violence and intra-school bullying to the "inclusive school"*. Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten Teachers, University of Ioannina, 8, 56-89.
112. Krasanakis, G. (2001). *Child psychology*. Heraklion.
113. Krokou, Z. (2007). *Learning difficulties. Classroom Problem Management Issues*. (pp. 28 -38). Athens: Ministry of Education - Pedagogical Institute.
114. Kyriakidis, S. (2009). Victimization at school: psychosocial consequences for students. *Psychology*, 16(1), 77-98.
115. Kyridis, A., Vangelis, D. & Dinas, K. (2003). *Information technology - communication technology in preschool - primary education*. Athens: Typhotito Publications.
116. Lignos, D., Varsamidou, Ath., Res, G. (2008). *Utilization of I.C.T in preschool education, production of educational activities for Kindergarten with Hot Potatoes software*. Imathia.
117. Lovari, D. & Charalambous, K. (2006). Comparison of the results of using information and communication technologies with the use of conventional media in teaching and learning processes in a specific thematic unit of preschool education. *9th Conference of the Pedagogical Society of Cyprus*: 495-506. Cyprus.
118. Makri-Botsari, E. (2010). *Anger – Aggression – Bullying. Theoretical approaches and Management Practices*. Athens: Papazisi.
119. Malikiosis – Loizou, M. (1993). *Counseling Psychology, Counseling Psychology 2*. Athens: Ellinika Grammata.
120. Malikiosis – Loizou, M. (2001). *Counseling Psychology*. Athens: Ellinika Grammata.
121. Malikiosis – Loizou, M. (2006). Communication – Interpersonal Relationships. In Malikiosi - Loizou, M., Karathanasis - Katsaounou, A. and Botou, A., *Parental Counseling* (pp. 51-94). Athens: Ministry of Education and Religious Affairs - General Secretariat of Adult Education - Institute of Continuing Adult Education.
122. Mallidou, A. (2008). *Interdisciplinary approach to healthcare*. Athens.
123. Manesis, D., (2009). The role and impact of ICT in preschool education. *Contemporary Kindergarten*, 68: 98 – 102, Athens: Diptycho.
124. Margaritis, A. & Bratitsis, T. (2014). Digital Storytelling as a means of teaching Sci-

- ence in Kindergarten: an interactive story in Scratch. *Science and Technology Issues in Education*, 7(3), 163-179.
125. Matsangouras, H. (2003b). *Theory and Practice of Teaching. Teaching Strategies. Critical thinking in teaching practice. Volume B*. Athens: Gutenberg – Pedagogical Series.
  126. Matsangouras, H.G. (2003) *Intersubjectivity in School Knowledge*, Athens: Grigoris.
  127. Matsopoulos, A. (2004). The consulting relationship between school psychologist and teacher in the context of A.L.A.S. In *Adaptation to school, prevention and coping with difficulties*. Kalantzi – Azizi, A. & Zafeiropoulou, M. (eds). Athens: Ellinika Grammata.
  128. Melliou, K. (2015). *We say STOP to violence in kindergartens*. Development team. Piraeus.
  129. Miltsakakis, D. (2017). *(Special) Language Impairment and Autism: Independent or Overlapping Disorders?* Kavala: Aristotle University of Thessaloniki.
  130. Ministry of Education & Lifelong Education, *Institute of Continuing Education for Adults, Training of Executives Providing Consulting Services, The Design and Implementation of Distance Education Programs for Educators and Lifelong Education Executives*, p.8, Athens 2010. Retrieved on 5-6-2018 from: <file:///C:/Users/user/Desktop/%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-2010.pd>
  131. Mitakos, D. (2010). I teach history and use ICT. *Educational Communication*, 9: 8-13.
  132. Moschou, A.M. (2015). *Investigating the emotional and social skills of the "good" teacher according to teachers' assessments of their perceived emotional intelligence and self-efficacy*. Thessaloniki.
  133. Moti - Stefanidis, F., Fisoun, T. & Takis, N. (2000). Psychological problems and psychological competence of adolescents. *Child and Adolescent*, 2, 69 – 82.
  134. Nikolaou, G. (ex.). *School bullying and ethno-cultural otherness*. Retrieved on 04/06/2018 by: [http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod\\_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85\\_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82\\_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pd](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/86141/mod_resource/content/1/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CC%81%CE%BF%CF%85_%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%B5%CE%BA%CF%86%CE%BF%CE%B2%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81.pd)
  135. Olweus D.,(2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο*. ΑΘΗΝΑ: Ε.ΨΥ.ΠΕ.
  136. *on Intra-School Violence and Bullying in Primary and Secondary Education*. Athens: Ministry of Education, Research & Religious Affairs.
  137. Pafiti, E. & Hahampi, P. (pp.). *School Bullying: Suggested Teaching Intervention*. Piraeus: University of Piraeus.
  138. Pagouni, M. & Antoniou, A. (2014). School bullying and students with special educational needs. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 548-556.
  139. Pantazis, B. (2004). "Mine" and the "foreign": Possibilities for cross-cultural understanding and identity expansion in the history classroom. *Behavioral Sciences, Issue 1*, pp. 75 – 93.
  140. Papachristopoulos, N. (2011). *The family in modern times*. Athens: Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs - General Secretariat of Lifelong Learning - Institute of Continuing Adult Education.
  141. Papadopoulos, N., Konis, A. Th. & Antoniou, Th. (2015). The State's responsibility in the case of (school) bullying. Analysis from the perspective of the ECHR and ECtHR Jurisprudence. *Entha*, 22 – 30.
  142. Papagianni, E. & Galanaki, E. (2013). School bullying and victimization in high

- school students: frequency and differences by age, gender and place of residence. *Educational Review*, 56, 119 – 137.
143. Papanikolaou, P. (1999). *Organization and configuration of the space in the kindergarten*. Athens: Kastaniotis.
  144. Passakos, K. G. (1994). *The person in the process of becoming*. Athens: Self-publishing.
  145. Passia, M., Petkou, P. & Tsitsiu, E. (2016). *Conflict resolution in the classroom*. Alexandroupolis: Pedagogical Department of Primary Education.
  146. Pilidou, K. (ex.). Interdisciplinary Collaboration: The development of EDEAUS collaboration strategies with other professionals involved in the education of students with disabilities. "Development of supporting structures for the integration and inclusion in the education of students with disabilities or special educational needs - Conversion of the Special School and into a Special Education Support Center" in Priority Axis 1, 2 and 3, with MIS codes, 446749 and 457263 in Operational Program "Education and Lifelong Learning. Athens: Institute of Educational Policy.
  147. Pintzopoulou, E. (2006). *The role of self-efficacy in the relationship between job satisfaction and burnout of Physical Education teachers*. Trikala: University of Thessaly.
  148. Psychogiou, E. (2013). *Deviant behavior in education. A research approach to culturally diverse E & S Primary students*. Bachelor's thesis. Patras: University of Patras.
  149. Raitsou, T. & Ralli, A. (2013). *The Advisory action of primary education teachers. Exploring parents' perceptions and attitudes about counseling families of students with Down syndrome*. Alexandroupolis: Department of Preschool Education Sciences.
  150. Res, G. (2005) The creation, development and functioning of networks and partnerships for the openness and general response of an educational system to modern imperatives. *The Educators Club*, (34), 43-48.
  151. Smaropoulou, X. & Baboura, A. (2016). A proposal for the prevention, understanding and treatment of bullying with the cooperation of the school with the parents through the T.P.E. *Panhellenic Scientific Conference BULLING – SCHOOL BULLYING: Psycho-social, Educational Consequences & their Treatment*. Thessaloniki: University of Macedonia.
  152. Spanos, A. (2014). Modes of administration and leadership of school units. *Erkyna, Review of Educational-Scientific Issues*, 2, 40-50.
  153. Spyropoulos, F. (2008). Bullying: the "first step" in delinquency?, in: Giotakou, Or. & Tsiliakou, M. *The cycle of abuse*. Athens: Archipelagos, pp. 327-337.
  154. Spyropoulos, T. (ex.). *School bullying...seeking an alternative catharsis*. Cyprus: University of Nicosia.
  155. Thanopoulou, T. (2016). *What is bullying? School and social bullying and how it is treated*. Retrieved on 10/07/2018 by: [https://www.huffingtonpost.gr/gina-thanopoulou/-bullying-3\\_b\\_12774656.html?utm\\_hp\\_ref=gr-homepage](https://www.huffingtonpost.gr/gina-thanopoulou/-bullying-3_b_12774656.html?utm_hp_ref=gr-homepage)
  156. Triga-Mertica, E. (2015). *Intra-school violence and school bullying. Theoretical framework and educational intervention: Recognition and treatment also in kindergarten*. Athens: Papazisi.
  157. Tsiantis, G. (2010). *Classroom activities to prevent bullying and violence among students. Elementary teachers' handbook*. Athens: EPSYPE.
  158. Tsiolka, E. & Goudaras, D. (2013). School bullying in students with learning disabilities and the strategies they use to deal with it. *Educational Review*, 56, 173 – 192.
  159. Tsouri, A. & Serli, A. (2014). *Intra-school violence among the teenagers of Heraklion*. Heraklion: University of Crete.
  160. Tzimas, B. (2009). *Teaching Scenarios with the Support of ICT*. 1st Educational Conference "Integration and Use of ICT in the Educational Process". Retrieved 11/30/2017 from: <http://www.slideshare.net/Stergios/ss-10048731>
  161. Vlachomitrou, G. & Katsiopi, P. (2016). *School bullying*. Messolonghi: TEI of Western Greece.
  162. Vlachou, M. (2011). *School bullying/victimization in preschool children: In-*

- trapersonal and environmental factors*. Doctoral thesis. Volos: University of Thessaly.
163. Vlamouli, A. (2015). *The Self-Efficacy of Primary Education Teachers in Teaching Natural Sciences*. Bachelor's thesis. Volos: University of Thessaly.
  164. Vlassi, S. & Beka, K. (2015). School bullying prevention programs (Bylling). *Pan-hellenic Conference of Education Sciences*. Retrieved on 02/22/2018 by: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/168>
  165. Voultsiou, E. (2007). *Integration of New Technologies in Secondary Education. Procedures - Problems - Effects on teachers and students*. Thessaloniki: University of Macedonia.
  166. Zafiriadis, K. (h.x.). 2.4 *Learning disabilities*. Retrieved on 07-12-2018 by: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiLxMDdy8XTAhVLPRoKHbBHazo4ChAWCCYwAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pdeamth.gr%2Findex.php%2F2013-06-24-13-48-56%2Fyliko-sxolikon-symvoy-lon%3Ftask%3Ddownload%26file%3Darxeio\\_iliko\\_sumv%26id%3D2085&usg=AFQjCNHiFYbZaaAeeX3YeH1CBIO4cZoiVw&sig2=BhNO7BwkNXdkOvAP7aVdIQ](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiLxMDdy8XTAhVLPRoKHbBHazo4ChAWCCYwAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pdeamth.gr%2Findex.php%2F2013-06-24-13-48-56%2Fyliko-sxolikon-symvoy-lon%3Ftask%3Ddownload%26file%3Darxeio_iliko_sumv%26id%3D2085&usg=AFQjCNHiFYbZaaAeeX3YeH1CBIO4cZoiVw&sig2=BhNO7BwkNXdkOvAP7aVdIQ)
  167. Zaranis, N. & Economidis, B. (2009). *Information and communication technologies in preschool education. Theoretical Overview and Empirical Investigation*. Athens: Grigoris.

## Руска литература

168. Васильев, Н. (2007). Тренинг преодоления конфликтов. Санкт-Петербург: Речь
169. Валкер, Д. (2001). Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов/Пер. с нем. Р. С. Эйвадаса. -СПб.: «Речь»

## ИЗТОЧНИЦИ В ИНТЕРНЕТ

170. Efsyn (accessed 06/08/2018) <http://www.efsyn.gr/arthro/i-hora-thrinei-ton-protonekro-logo-bullying> Механизъм за протоводействие на училищния тормоз между децата и учениците в училище. Министерство на образованието, извлечено от <https://su-56.com> на 11.08.2017 г.
171. Александровна, Ш. (2021) Тренинг для школьников «Я и конфликт», извлечено от: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2021/01/13/trening-dlya-shkolnikov-ya-i-konflikt> на 05.01.2020

## Приложение 1

### ВЪПРОСНИК ЗА ТОРМОЗА В УЧИЛИЩЕ

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

|                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) В <b>твое</b> училище какво правят децата, които тормозят други деца?<br>(Можеш да оградиш повече от един отговор.)                                   | а) блъскат, удрят другите деца;<br>б) заплашват ги;<br>в) обиждат ги, псуват ги, измислят им неприлични прякори;<br>г) дразнят ги;<br>д) взимат им от нещата;<br>е) говорят зад гърба им, разпространяват за тях неверни неща, клюки;<br>ж) изнудват ги;<br>з) настройват другите деца срещу тях;<br>и) искат им пари;<br>й) друго (посочи какво): |
| 2) Къде се случва децата да бъдат тормозени:<br>(Можеш да оградиш повече от един отговор.)                                                               | а) в класната стая;<br>б) по коридорите;<br>в) в тоалетните;<br>г) пред бюфета;<br>д) на двора на училището;<br>е) на улицата;<br>ж) в квартала, пред блока;<br>з) на друго място (посочи къде):                                                                                                                                                   |
| 3) Случвало ли се е досега теб да те тормозят през <b>тази учебна година</b> ?                                                                           | а) да;<br>б) не;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 4) Ако ти се е случвало да те тормозят през <b>тази учебна година</b> , колко често?<br>та;                                                              | а) всеки ден;<br>б) няколко пъти през седмицата;<br>в) веднъж седмично;<br>г) един път през месеца;<br>д) по-рядко от един път през месеца;<br>е) досега не се е случвало да ме тормозят.                                                                                                                                                          |
| 5) Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха бяха:<br>а) от твоя клас<br>б) от други класове<br>в) от твоя клас и от други класове | а) момчета;<br>б) момичета;<br>в) момчета и момичета;                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 6) Ако ти се е случвало да те тормозят, децата, които те тормозиха бяха:                                                                                 | а) сами;<br>б) с тях имаше и други деца, които също те тормозиха;                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

ха. в) с тях имаше и други деца, но те само гледа-

---

|                                                            |                  |
|------------------------------------------------------------|------------------|
| 7) Случвало ли се е някой да те тормози през тази седмица? | а) да;<br>б) не. |
|------------------------------------------------------------|------------------|

---

|                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8) Когато теб те тормозиха, ти каза ли на някого?<br>(Можеш да огradiш повече от един отговор.) | а) казах на някого от учителите;<br>б) казах на майка ми;<br>в) казах на баща ми;<br>г) казах на брат ми/на сестра ми;<br>д) казах на приятели;<br>е) казах на друг човек (посочи на кого):<br><br>ж) не казах на никого;<br>з) досега не се е случвало да ме тор- |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

мозят.

---

|                                                                                   |                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 9) Ако си казал на някого, това помогна ли ти, доведе ли до спирането на тормоза? | а) да;<br>б) не;<br>в) досега не се е случвало да ме тор- |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|

---

мозят.

---

|                                                    |                  |
|----------------------------------------------------|------------------|
| 10) Виждал ли си да тормозят други деца в училище? | а) да;<br>б) не; |
|----------------------------------------------------|------------------|

---

|                                                             |                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11) Колко често си виждал да тормозят други деца в училище? | а) всеки ден;<br>б) няколко пъти през седмицата;<br>в) веднъж седмично;<br>г) един път през месеца;<br>д) по-рядко от един път през месеца;<br>е) досега не съм виждал да тормозят други |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

деца.

---

|                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12) Ако си виждал да тормозят други деца в училище, казвал ли си някого за това? | а) да, на някой от учителите;<br>б) да, на приятели;<br>в) да, на родителите;<br>г) да, на брат ми/на сестра ми;<br>д) да, на други възрастни (посочи на кого):<br><br>ж) не съм казвал на никого;<br>з) досега не съм виждал да тормозят други |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

деца.

---

|                                                         |               |
|---------------------------------------------------------|---------------|
| 13) Виждал ли си да тормозят деца <b>извън</b> училище? | а) да; б) не. |
|---------------------------------------------------------|---------------|

---

|                                                                                        |                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14) Случвало ли се е <b>ти</b> да тормозиш друго дете през <b>тази учебна година</b> ? | а) почти всяка седмица;<br>б) почти всеки месец;<br>в) един-два пъти през учебната година;<br>г) не се е случвало да тормозя друго дете; през тази учебна година. |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

|                                                                        |               |
|------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 15) Случвало ли се е да тормозиш друго дете през <b>тази седмица</b> ? | а) да; б) не. |
|------------------------------------------------------------------------|---------------|

---

|                                                                |                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16) Кой ти помага най-много, ако се случи някой да те тормози? | а) някой от учителите;<br>б) майка ми;<br>в) баща ми;<br>г) брат ми или сестра ми;<br>д) приятелите;<br>е) друг човек (посочи кой): |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                     |        |                                                         |
|-----------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------|
|                                                     |        | ж) никой;<br>з) досега не се е случвало да ме тормозят. |
| 17) Има ли в твоя клас деца, които                  | а) да; | 18) Ако има, колко са на брой?                          |
| обичат да тормозят другите?                         | б) не. |                                                         |
| 19) Има ли в твоя клас деца, които                  | а) да; | 20) Ако има, колко са на брой?                          |
| често са тормозени от другите деца?                 | б) не. |                                                         |
| Ти си: а) момче; б) момиче. Навършени години: _____ |        |                                                         |
| Клас: _____                                         |        |                                                         |

## Приложение 2

### ВЪПРОСНИК

1. Имаш ли желание понякога да се скараш с твой приятел? ☐ Да ☐ Не
2. Случвало ли ти се е да удариш някой без особена причина? ☐ Да ☐ Не
3. Харесва ли ти да дразниш другите? ☐ Да ☐ Не
4. Интересно ли ти е да живееш? ☐ Да ☐ Не
5. Чувстваш ли, че си нужен на някого? ☐ Да ☐ Не
6. Случвало ли се е да измъчваш животни или да пожелаеш това? ☐ Да  
☐ Не
7. Обичаш ли да гледаш филми с много бой? ☐ Да ☐ Не
8. Обичаш ли да четеш или да слушаш тъжни и мъчителни истории? ☐ Да  
☐ Не
9. Вярваш ли, че доброто винаги побеждава? ☐ Да ☐ Не
10. Радваш ли се, когато надхитриш някого? ☐ Да ☐ Не
11. Случвало ли се е да ти е тъжно, без да знаеш защо, без да има основателна причина? ☐ Да ☐ Не
12. Ставаш ли лош, когато са лоши с теб? ☐ Да ☐ Не
13. Радваш ли се, когато ти се случва нещо добро? ☐ Да ☐ Не

14. Харесва ли ти другите винаги да правят това, което ти наредиш? ☐ Да  
☐ Не
15. Мислиш ли, че си много виновен за нещо? ☐ Да ☐ Не
16. Трябва ли да бъдеш наказан за нещо? ☐ Да ☐ Не
17. Другите казват ли ти, че си добър, послушен? ☐ Да ☐ Не
18. Плаче ли ти се често? ☐ Да ☐ Не
19. Чувстваш ли се много болен? ☐ Да ☐ Не
20. Учи ли ти се? ☐ Да ☐ Не
21. Играе ли ти се? ☐ Да ☐ Не
22. Когато някой вземе твой предмет, расърдваш ли се? ☐ Да ☐ Не
23. Заслужаваш ли своята майка да те обича? ☐ Да ☐ Не
24. Отвърщааш ли, когато те удари или обиди по-силен от теб? ☐ Да ☐ Не

### Приложение 3

1. Понякога ми се струва, че в него се е вселил зъл дух.
2. Не може да премълчи, когато е недоволен от нещо.
3. Когато някой му причинява зло, то обезателно се старее да отвърне със същото.
4. Понякога без всякаква причина му се иска да изругае.
5. Случва се, с удоволствие да счупи играчка, просто, за да я разбие, да я потроши.
6. Понякога дотолкова настоява за нещо, че околните губят търпение.
7. Не е далече от желанието да подразни животно.
8. Да го надвиеш в спор е трудно.
9. Сърди се много, ако му се стори, че някой го лъже.
10. Понякога у него избухва желание да извърши нещо лошо, шокиращо околните.
11. В отговор на обичайни разпореждания се стреми да прави всичко наопаки.

12. Често мърмори повече от обичайното за възрастта си.
13. Възприема се като самостоятелно и решително.
14. Обича да бъде пръв, да командва, да подчинява другите на себе си.
15. Неуспехите предизвикват у него силно раздразнение, желание да намери виновен.

16. Лесно започва кавга, встъпва в бой.
17. Старае се да общува с по-малки и физически по-слаби от себе си.
18. Нередки са пристъпите на мрачна раздразнителност.
19. Не се съобразява с връстниците си, не отстъпва, не дели.
20. Уверено е, че ще изпълни каквато и да е задача по-добре от останалите.

Положителният отговор се оценява с 1 бал.

Показатели:

Висока агресивност — 15—20 бала.

Средна агресивност — 7—14 бала.

Ниска агресивност — 1—6 бала.

### **Критерии за агресивност (схема за наблюдение на детето)**

1. Често губи контрол над себе си.
2. Често спори, кара се с възрастните.
3. Често отказва да изпълнява правила.
4. Често специално дразни хората.
5. Често обвинява другите за своите грешки.
6. Често се сърди и отказва да направи каквото и да е.
7. Често е завистливо и отмъстително.
8. Чувствително е, много бързо реагира на различни действия на околните (деца и възрастни), които нередко го дразнят.

## **Приложение 4**

### **Програма за управление на конфликти при учениците**

**Цел:** насърчаване на осъзнаването на участниците в тяхното поведение, формиране на способността за положително разрешаване на конфликти.

**Дейности:**

- актуализиране на знанията на учениците за конфликта;
- запознаване на участниците със стратегиите за излизане от конфликтната ситуация;
- формиране на способността да се разбираме с хората и да разбираме хората;
- формиране на способността за вербална комуникация без конфликти;
- насърчаване на разбирателство в класната стая;
- образование на децата да се оценяват адекватно;
- създаване на положителни емоционални нагласи общуване с доверие;
- тренировка на невербалното партньорство.

### **Стъпки:**

#### **1) Встъпително слово на учителя**

Здравейте, деца. Днес нашата дейност ще се проведе в необичайна форма. Ще бъде под формата на обучение.

Встъпително слово на водещия за целите на работата на групата, обсъждане и приемане на правилата за групова работа, определяне на правила.

Запознаване на участниците в групата (ако не се познават).

Броят на участниците може да бъде различен (от 12 до 24 души), но ако броят на участниците е по-голям 16 се изисква работата на двамата водещи.

#### **2) Актуализиране на знанието**

- Известният френски писател Антоан дьо Сент-Екзюпери нарече човешкото общуване най-големия лукс в света. Комуникацията между хората е деликатен и сложен процес. Всеки от нас научава това през целия си живот, придобивайки опит често чрез грешки и разочарования. За съжаление, често попада-

ме в ситуации, определени като конфликтни. Те създават напрежение в отношенията, лишават от спокойствие и радост, не дават възможност да работят пълноценно. Колкото по-малко конфликти има, хората могат да намерят по-добре, тогава топлите и доверителни отношения.

3) По време на работата се дават на децата различни упражнения веднъж седмично. По-долу са представени някои от тях.

#### *Упражнение „Представяне“*

**Цел:** формиране на способността да се разбираме с хората.

Участниците седат в кръг, като всеки се представя и подчертава положителните качества на седящия до него (Напр. „Днес изглеждаш чудесно“). Ролята на водещият е да обръща внимание на маниерите и процеса на комуникация. При края на упражнението водещият обсъжда „типичните грешки“ в комуникацията и демонстрира по-продуктивни начини за поздравяване на другите.

#### *Упражнение "Интервю"*

**Цел:** формиране на способността да комуникираме с хората и да се разбираме с тях.

Участниците се разделят на двойки и в рамките на 10 минути (по 5 минути на всеки) се вземат един от друг интервю. Задачата на интервюиращите е да представят събеседника като уникална личност. Участниците формулират въпросите си произволно. След това представляващият става зад гърба интервюирания и говори от негово име в продължение на една минута, с ръце на раменете си (напр, "Казвам се Катерина, във втори клас съм....»). След изчерпване на времето, членовете на групата могат да задават въпроси.

Ако детето не разполага с информация, за да отговори на въпросите на членовете на групата, той отговаря по начина, по който неговият партньор би отговорил.

### *Упражнение "моята представа за конфликта"*

Започва с обсъждане на думата "Конфликт":

Думата „конфликт“ от латински произход означава сблъсък. Това означава сблъсък на противоположни цели, интереси, позиции. В основата на конфликта е конфликтната ситуация. За да започне да се развива конфликтът, е необходима ситуация, при която една от страните започва да действа. Причините за конфликтите са много разнообразни: неспособност да се разбере друго лице, непоносимост към мненията на другите, егоизъм, склонност към клюки, несъответствие между мнения и желания.

**Цел:** актуализация или представяне на понятието „конфликт“. Учителят предлага на лист А4, на който детето да нарисува рисунка на тема "моята представа за конфликта". След като свърши работата, психологът предлага на детето да се обърне листа, за да каже какво е нарисувал.

Следва дискусия:

- Как се чувствахте по време на рисуването?
- Хареса ли ви рисунката?

### *Упражнение „Конфликтът е....“*

**Цел:** изясняване на същността на понятието "конфликт".

Учителят се обръща към участниците в групите с въпроса „Какво е конфликтът?“. Всички отговори се записват на дъската. След това всички заедно извеждат и обсъждат положителните ( + ) и отрицателните ( - ) страни на конфликта.

Следва обобщение.

### *Упражнение „Развален телефон“*

**Цел:** умения за вербално общуване и разбиране на съобщения.

Децата сядат в кръг и трябва на ухо да си предават съобщение, което тръгва от първото дете и при пристигането на съобщението при последното дете, се обсъща промяната в съобщението съвместно с водещия.

*Упражнение "кутия на недоразуменията"*

**Цел:** формиране на умения за успешно разрешаване на конфликти.

Формират се малки групи. Един участник от всеки отбор извлича от „кутията на недоразуменията“ описание на определена ситуация. Всяка ситуация е свързана с възникване на особен конфликт. Инструкцията към децата е: „Намерете правилния изход от ситуацията, без да предизвиквате конфликт“.

*1-ва ситуация.*

Един ученик казва на друг: „никога няма да седя с теб на едно бюро: ще се разложиш като слон и ми е неудобно да пиша!“. Другият отговаря .... (ученикът следва да доразвие ситуацията).

Следва коментар и обсъждане на ситуацията.

*Ситуация 2.*

Има урок, учениците изпълняват задачи. Изведнъж един ученик започва да удря по бюрото. Учителят прави забележка: "Иване, не чукай, моля те, на бюрото, Изпълнявай задачите". Иван отговаря: „Защо отново аз? Вие какво видяхте?“.

- Каква е реакцията на учителя към думите на Иван?

Какво бихте направили в тази ситуация?

Следва коментар и обсъждане на ситуацията.

### *3-та ситуация.*

Учителят проверява домашното. Идва ред на Мая. Учителят – Николай Петров, проверявайки работата на ученика, каза: „Какво е това? Този бездарник отново не направи както трябва, написа го в тетрадката, така че нищо не може да се разбере!“. Каква е реакцията на ученика?

- Какво бихте направили на мястото на учителя?

### *Упражнение „Смяна на роли“*

Дават се ситуации на децата при които единият е в една роля, а другият – в друга, после си сменят ролята при същата ситуация. Напр. Единият иска нещо, а другият трябва да не отстъпва.

Упражнението приключва с обсъждане как са се чувствали.

### *Упражнение „Настроение и желания“*

**Цел:** създаване на положително настроение. Всички участници се държат за ръце и в кръг говорят за положителните си емоции и изразяват желания към другите.

### *Упражнение „Картина на два художника“*

**Цел:** Тренировка на невербалното партньорство.

Инструкцията към децата е да седнат по двойки и да хванат заедно един молив, като без да говорят да нарисуват къща, коте и цвете. После да сложат подпис – фамилията на едното от децата. (Упражнението се прави без да се говори).

Водещият пита как са се справили накрая на упражнението, кое им е било трудно.

### ***Превенция в училището и семейството като част от програмата***

В процеса на превенция е необходимо да се включат всички участници:

жертви, нарушители, семейството, училището, учителите, както и децата - наблюдатели на такива сцени. Семейството може да бъде един от ключовите фактори, които влияят на агресивното поведение на детето, поради което, работата включва и обсъждане по време на родителските срещи на значимостта и мерките за управляване на агресивността, както и се дава обратна връзка на родителите за поведението на всеки един ученик.

По отношение на училищната среда, се поставят постери, информиращи за негативните последици от агресивното поведение с цел по-голяма информираност и формиране на уважително и толерантно поведение към съучениците. Тези постери дават насоки и за това към кого може да се обърне детето при индикации за упражняван тормоз спрямо него или друг дискомфорт при общуването с другите ученици.