

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
Докторска програма: „Предучилищна педагогика“ (на английски език)

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд на тема:

АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Докторант:

Анастасия Цангиду

Научен ръководител:

доц. дн Розалина Енгелс-Критидис

София, 2020

РЕЗЮМЕ:

Целта на настоящата дисертация е да изследва агресивното поведение в контекста на масовите детски градини, фокусирайки се едновременно върху деца със и без СОП. Когато едно дете започне да посещава детска градина, неговият социален кръг се разширява и взаимодействията му включват и неговите учители и връстници. Тъй като повечето деца прекарват няколко години и много часове ежедневно в детската градина, детските учители са тези, които могат активно да подпомогнат тяхното развитие. В процеса на педагогическото взаимодействие обаче понякога се наблюдават враждебни поведения на деца, които често са насочени към други деца и приемат различни форми, били те физически или вербални. Всъщност, поведенческите проблеми се смятат за едно от най-големите предизвикателства за учителите на деца в предучилищна възраст. Тъй като отклоненията при общи поведенчески проблеми и специално при агресивни поведения се различават във физически, социален, академичен и поведенчески контекст, учителите в детските градини се опитват да посрещнат растящата нужда за справяне с различни детски потребности в класната стая.

Ключови думи: агресивно поведение, деца със специални потребности, контекст на детска градина

Съдържание

ВЪВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА ПЪРВА	6
ДЕФИНИРАНЕ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА. ФАКТОРИ, КОИТО МУ ВЛИЯТ И НЕГОВАТА РОЛЯ В ДЕСТКОТО РАЗВИТИЕ: ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД	6
1.1 Дефиниране на агресивно поведение в детска възраст	6
1.1.1 Агресивно поведение в ранно детство	6
1.1.2 Теории и модели, обясняващи агресивно поведение.....	7
1.1.2.1 Инстинкт, биологично-генетични и социо-биологични теории.....	7
1.1.2.2 Теории за социално научаване и за потиснатата агресия	7
1.1.2.3 Теория за дълбинна психология на Алфред Адлер	8
1.1.2.4 Модели на агресивно поведение	8
1.1.3 Въздействие на агресивно поведение върху късния живот на детето	9
1.2 Фактори на агресивно поведение.....	10
1.2.1 Когнитивни фактори.....	10
1.2.2 Семейни фактори	11
1.2.3 Фактори на заобикалящата среда	11
1.2.4 Пол на детето.....	11
1.3 Разграничаване на агресивните поведения	12
1.3.1 Разграничаване въз основа на техните форми.....	12
1.3.2 Разграничение въз основа на техните функции	13
ГЛАВА ВТОРА.....	15
РАЗПОЗНАВАНЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ В МАСОВИ ДЕТСКИ ГРАНИ С ФОКУС ВЪРХУ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ.....	15
2.1 Агресивно поведение при деца със специални образователни потребности и релативни психиатрични отклонения	15
2.1.1 Дефиниране на специални образователни потребности.....	15
2.1.2 Агресивно поведение при деца със специални образователни потребности	16
2.2 Агресивно поведение в контекст на детската градина	16
2.2.1 Важност на детската градина.....	17
2.2.2 Агресивно поведение в предучилищен контекст.....	17
2.2.3 Взаимодействие учител-дете. Комплексно междуличностно взаимоотношение	18
2.2.4 Взаимоотношение учител-дете със СОП. Специфични характеристики.....	19
2.2.5 Важност на отношението учител-дете при контрола на агресивно поведение	20
2.3 Предотвратяване и намеса при агресивно поведение	20
2.3.1 Триъгълникът на подкрепа от Фокс и др. (Fox et al. (2003)).....	21
2.3.2 Подновената роля на учителя чрез интердисциплинарен подход и неговото действие в модерната детска градина	21
2.3.2.1 Отношение на възпитателя с детето/рамка на приложение на педагогическата роля в инструктивния и обучителния процес	22
2.3.3 Планиране и приложение на приобщаващо образование в детските градини – добри примери	23
2.3.4 Стратегии, използвани при агресивно поведение	24
2.4 Педагогически инструменти за справяне с агресия	25
2.4.1 Театрални игри.....	28

2.4.2 Приказката	28
2.4.3 Музикални игри	29
2.4.4 Клипс диаграмата на Морис	29
2.4.5 Играта на добро поведение	30
ГЛАВА ТРЕТА	31
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА МЕТОДОЛОГИЯ.....	31
3.1 Цел на настоящото изследване	31
3.2 Задачи на изследването.....	31
3.3 Хипотези	32
3.4 Методи на изследване.....	33
3.4.1 Въпросник.....	34
3.5 Участници в проучването.....	34
3.6 Изследователска процедура	36
ГЛАВА ЧЕТВЪРТА.....	37
ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗИ НА РЕЗУЛТАТИТЕ.....	37
4.1 Обща статистика	37
4.2 Хипотеза Х1	37
4.3 Хипотеза Х2.....	38
4.4 Хипотеза Х3.....	40
4.5 Хипотеза Х4.....	40
4.6 Хипотеза Х5.....	45
4.7 Хипотеза Х6.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
ПРИНОСИ НА АВТОРА	57
СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ.....	59

Въведение

„Агресията се движи само в една посока – създава повече агресия“ – Margaret J. Wheatley.

Агресивното поведение в ранно детство е сравнително често срещано. Деца до петгодишна възраст имат тенденцията от време на време да проявяват агресивни поведения и изблици на раздразнение. Агресивни поведения могат да се появят във всяка част от заобикалящата среда на детето, като например в семейството, в къщи, в детската градина, в училище, на детската площадка или сред връстниците. Агресивни поведения могат да се появят както при деца със специални образователни потребности (СОП), като симптом или в комбинация с друго психиатрично разстройство, така и при деца без СОП – деца с типично развитие.

Въпреки това, не всички агресивни поведения са нормални при детско държание или агресия е принципно емоционално зареден термин, включващ морални и социални въпроси (Gendreau and Archer, 2005).

Ако агресивните поведения не са определени достатъчно рано при малки деца, те стават по-трудни за овладяване. (Farrington, 2001; Moffitt, 1993).

В това изследване ние се стремим да постигнем по-добро разбиране за агресивното поведение при деца със и без СОП (от 4- до 6-годишни) в Гърция и най-вече как тези поведенчески модели се проявяват в детските градини. За да се постигне това, ние ще проведем изследване с въпросници, които широко се употребяват както за измерване на агресивно поведение (във всичките негови форми и функции), така и за измерване на отношението учител-дете.

Глава първа

ДЕФИНИРАНЕ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ ПРИ ДЕЦА. ФАКТОРИ, КОИТО МУ ВЛИЯЯТ И НЕГОВАТА РОЛЯ В ДЕТКОТО РАЗВИТИЕ: ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД

1.1 Дефиниране на агресивно поведение в детска възраст

Въз основа на проучване на Ахенбах (Achenbach (1978)) в детската психология и психиатрия има принципно различие между екстернализирани и интернализирани разстройства. Категорията на екстернализирани разстройства съдържа разнообразие от детски проблематични поведения, които се отнасят до това едно дете да се държи негативно спрямо външната среда (Campell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001), като например разрушителни, хиперактивни и агресивни поведения (Hinshaw, 1987). От друга страна, интернализирани поведенчески разстройства се отнасят до проблеми или поведения, които въздействат повече на вътрешната психологична среда на детето, отколкото на външната (Campell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001). Примери за интернализирани поведенчески проблеми са необщителни, разтревожени, потиснати, депресивни поведения, невротични и свръхконтролиращи поведения (Hinshaw, 1987).

Преди да продължим да разработваме проблематиката на агресивно поведение е важно да се направи разграничение между агресивно поведение и груба игра в ранно детство. Грубата игра е игрова категория в ранно детство, която се счита за необходима за здравословното детско развитие (Copple and Bredekamp, 2009; DiCarlo et al., 2015) и включва поведение като ритане, катурване, боричкане и игра-битка, които могат погрешно да се приемат за агресивно поведение (DiCarlo et al., 2015; Flander et al., 2009).

1.1.1 Агресивно поведение в ранно детство

Агресивно поведение при деца може да се разграничи от 17 месечните (Baillargeon et al., 2007) и изглежда е сериозен социален проблем с остро ескалиране в последните години (Hoffman et al., 2011; World Health Organization, 2015). Например, почти 40% от децата в начални и средни училища се сблъскват с инциденти на подигравка, малтретиране или тормоз (Hoffman et al., 2011). В допълнение към това агресивно поведение е една от най-често срещаните причини при отпращането на деца към терапия (Kazdin and Weisz, 2010).

1.1.2 Теории и модели, обясняващи агресивно поведение

По отношение на нашето становище по темата Трембле и Нагин (Tremblay and Nagin (2005)) споменават, че агресивното поведение не може да бъде дефинирано нито като социално научено, нито като подтик, който възрастни и деца имат нужда да удовлетворят, но е по-удачно определян като вътрешно разположение, което децата научават да контролират. Въпреки по-всеобхватната позиция на Трембле и Нагин (2005), агресивни поведения могат генерално да се обяснят с две групи теории: а) инстинктът, биологично-генетичните и социо-биологичните теории и б) теориите за социално научаване и за потиснатата агресия. По-долу ще дискутираме и двете групи теории, използвани за обяснение на агресивно поведение, както и някои модели, използвани при описанието му.

1.1.2.1 Инстинкт, биологично-генетични и социо-биологични теории

Теория на психоанализа: Зигмунд Фройд се счита за основателят на теорията на психоанализа. Фройд приема човешката агресия като инстинктивен подтик, свързан с личността, а не със ситуацията. Агресията за Фройд е неизбежна част от човешкия живот. Според теорията на Фройд всички човешки същества имат два основни неудържими стремежа: стремежът за агресия, наречен от него Танатос и стремежът за удоволствие, който той нарича Ерос (Freud, 1927, 1933). Тези два стремителни механизма (или „подтика“) допринасят за развитието на личност и поведение.

1.1.2.2 Теории за социално научаване и за потиснатата агресия

Теория на привързаност: Според Боулби (Bowlby (1969, 1982)) и предложената от него теория на привързаност взаимоотношението родител-дете и особено начинът, по който загриженият – обикновено майката – се отзовава на нуждите на детето формират неговата/нейната личност, социално функциониране и поведение. По отношение на агресивните поведения се смята, че отношението родител-дете допринася за развитието и акумулирането на детско екстернализирано поведение (Rubin and Burgess, 2002). По-конкретно, неуверено привързаните деца показват по-високи нива на екстернализирано поведение (включително агресивно поведение), отколкото деца, уверено привързани към родителите си (Fearon et al., 2010).

Хипотеза за фрустрация-агресия: хипотезата за фрустрация-агресия (Dollard et al., 1939) поддържа идеята, че агресията произлиза в резултата на блокиране или фрустрация на

опитите на личността да постигне нещо или да се добере до целта си. В контраст с Фройд, Долард и други (1939) считат агресията за поведение, което се научава, а не за неизбежна част от човешкия живот. Именно затова хипотезата за фрустрация-агресия е конкретно свързана с проявата на реактивна агресия (Berkowitz, 1989).

Теория за социално научаване: Теорията за социално научаване на Бандура (Bandura, 1973) може да се обвърже с проактивни агресивни поведения. Чрез моделиране, подсилване (поощряване и наказание) и чрез учене чрез наблюдение децата могат да разберат последствията от тяхното поведение и повече или по-малко да го изразят (Bandura, 1973; Kempes et al., 2005).

1.1.2.3 Теория за дълбинна психология на Алфред Адлер

Адлер е сред първите автори на дълбинна психология, която се занимава с агресивността. Веднага след раждането детето изразява отношение, което постига удовлетворението на неговите нужди, например викане и малки ухапвания, падане на земята и т.н. заедно с други причини на изразяване на отношение, характеризирани от автора като враждебно. Агресивното поведение няма причини да е вродено, присъщо биологично, а става разбираемо само като симптом на ментални аномалии.

Той нарича това безпринципен „жизнен план“ ("the plan of life" (style life)). Този жизнен план, който като цяло е оформен в първите години от живота, се намира над мнението на човека за неговата среда.

Неуспехът на Адлер да вземе предвид откритията на безпринципното и сексуалното при детето е довело до несъгласието между него и Фройд и техните привърженици, които не успели да видят, че приноса на Адлер за значимостта на агресивността като вродена динамика е бил важно допълнение към теорията (Boydaskis, 1987:29, Dennen, 2005).

1.1.2.4 Модели на агресивно поведение

Моделът на Бус и Пери (1992): Един от класическите модели, обясняващи агресивно поведение е този на Бус и Пери (Buss and Perry (1992)), който се отнася до хора, откликващи агресивно, когато се сблъскват с трудности, отхвърляне или стрес. Когнитивният компонент на този модел се отнася до враждебни мисли, където светът се приема като заплашително и нечестно място. Емоционалният компонент се отнася до емоционални отзвучи (като например гневни усещания) до фрустрацията и провокацията

(Arsenio et al., 2000; Milaniak and Widom, 2015). Третият компонент – поведенческият – се отнася до реалното действие или агресивното поведение, било то физическо или вербално. Трите компонента се смятат за взаимнообвързани в последователност.

Модел за обработка на социална информация: Моделът за обработка на социална информация (SIP) описва агресивното поведение като серия от когнитивни отговори, които повлияват на поведенческите отговори на деца със социални взаимодействия. (Crick and Dodge, 1994; Dodge, 1986; Fontaine and Dodge, 2006; Huesman, 1988; Huesman, 1998; Lemerise and Arsenio, 2000).

Докато децата съзряват две форми на агресия могат да се появят в техния поведенчески репертоар (Hartup, 1974). Факторът агресия е за да донесе нещо, което човек иска; като например да удариш или заплашиш друго дете, за да вземеш играчка. Враждебна агресия, наречена понякога личностно насочена агресия (*personally directed aggression*) е конкретно отправена да нарани друг човек за отмъщение или за да установи превъзходство, което може в дългосрочен план да донесе някаква облага на нападателя.

Много проучвания на детска агресия съобщават, че в широк диапазон от условия момчетата са по-агресивно от момичетата. Те са по-склонни да ударят, бутат, викат и заплашват други деца (Grick & Grotper, 1995). Момичетата е по-вероятно да подхождат към приятелското отношение на друго дете или да го изключат от групата си. Тази форма на агресия се нарича релационна агресия.

Г. Р. Патерсън и други изследователи (G.R. Patterson (1976)) наблюдавали в детайли агресивното поведение на деца в детската градина. Те открили, че много нападателни действия се случвали в рамките на един час и че повече от $\frac{3}{4}$ от нападите, които са наблюдавали, са последвани от позитивни последствия за атакуващия: потърпевшият или се предава или се оттегля. Също така било открито, че родители на агресивни деца често подсилват агресивни поведения (Snyder & Patterson, 1986).

1.1.3 Въздействие на агресивно поведение върху късния живот на детето

Агресивните поведения при децата могат да продължат и в зрелите години (Huesman et al., 2009). Ако агресивното поведение в ранно детство не е укротено, то може да повлияе на детското психологическо здраве и социално развитие и дори може да причини поведенчески разстройства в юношеството и криминално поведение в зрелите години (Harachi et al., 2006; Huesman et al., 2009). Нещо повече, агресивните поведения могат да

доведат до конфликт между учител и дете през всичките години на обучение, увеличаване на междуличностно противоречие, трудности с връстниците и ниско ниво на ангажимент към обучението. (Chen et al., 2010; Stipek and Miles, 2008; White and Loeber, 2008). Влиянието на агресивното поведение не се ограничава само с академични трудности, но също води и до дългосрочни затруднения, като например социална компетенция, намалено желание за социална подкрепа, безработица, ограничени трудови възможности, финансов стрес и лошо качество на социални взаимоотношения. (Bierman et al., 2013; Chen et al., 2010; Kokko and Pulkkinen, 2000; Windle and Windle, 1995).

1.2 Фактори на агресивно поведение

Агресивното поведение в при деца е разгледано и обяснено с редица фактори. Категориите на фактори и предсказуеми променливи на агресивно поведение, отразени в настоящото изследване и както ще бъдат представени, са следните: когнитивни фактори, семейни фактори, фактори на заобикалящата среда и факторът на детския пол.

1.2.1 Когнитивни фактори

Когнитивни фактори са вътрешни за детето и могат да включват ниско ниво на IQ, проблеми с вниманието и ниска готовност за четене (Maguin et al., 1993). Част от когнитивните фактори, отнасящите се до агресивни поведения, е изпълнително функциониране. Изпълнителното функциониране е комплект от по-висок ред на когнитивни процеси, като например саморегулация на мисли, емоции и действия (Seguin and Zelazo, 2005; Raaijmakers et al., 2008). Изпълнително функциониращите процеси са необходими за адаптивното поведение и за редица невропсихологични концепции (Fahie and Symons, 2003; Senn et al., 2004).

Друга част от когнитивни фактори, асоциирани с агресивно поведение при деца, е уменията за самоконтрол. Умението за самоконтрол помага на децата да контролират техните мисли, емоции и действия (Ellis, Weiss and Lochman, 2009) и включва поведения като отлагане на удовлетворение, планиране на бъдещето и използване на познание за ръководене на действия (Ronen and Rosenbaum, 2010; Weisbrod et al., 2007).

Стратегии за емоционално справяне и емоционална регулация са също фактори, заслужаващи да бъдат споменати (Karoly, 1993, p. 25).

Изглежда, че децата са претоварени с емоции, които те не могат да изразят подходящо (Chan, 2010). Тази неподходяща експресия на техните емоции – особено негативни такива – ги води към проява на агресивно поведение.

1.2.2 Семейни фактори

Фактори, касаещи семейната среда включват negliжиране, психологическо малтретиране на детето и родителска дисциплина (Zahrt and Melzer-Lange, 2011). Сред семейните фактори можем да включим и начина на отглеждане, който е специфична, фиксирана комбинация от поведения на отглеждане (Jia et al., 2014; McKee et al., 2008). Начините на отглеждане могат да въздействат върху развитието на детско агресивно поведение, тъй като имат тенденцията повлияват на детския емоционален контрол, как неговото поведение е моделирано и как родителите комуникират поведенчески правила с техните деца (Lorber and Egeland, 2011; Pascual – Sagastozabal et al., 2014). Начините на отглеждане от родител могат да бъдат определени въз основа на два аспекта: подкрепящи/ съпричастни и враждебни/ принудителни (Jia et al., 2014).

1.2.3 Фактори на заобикалящата среда

Заобикалящите фактори се отнасят до влиянието, което медия или замърсяване на околната среда могат да имат върху прояви на детски агресивни поведения. Насилие, показано по медия допринася за развитието на агресивни поведения и често увеличава риска от антисоциални поведения (Zahrt and Melzer-Lange, 2011). Изследвания са посочили, че гледането на насилие по телевизията в ранно детство предрича детска, юношеска и зряла агресия (Boxer et al., 2009; Huesmann et al., 2003; Jia et al., 2016; Manganello and Taylor, 2009). Медийното насилие има краткосрочни и дългосрочни ефекти върху развитието на мозъка и учени спорят, дали излагането на медийно насилие води до задействане на същите процеси, когато детето е изложено на улично насилие, домашно насилие или насилие сред връстниците си, тъй като децата се учат по модел на агресивно поведение, видян по телевизията (Bushman and Huesmann, 2006; Han and Chen, 2010; Jia et al., 2016).

1.2.4 Пол на детето

Агресивните поведения мога също така да се асоциират и с пола на дете. Момчетата имат тенденция да изразяват повече агресивни поведения от момичетата (Lansford, Malone,

Stevens, Dodge, Bates & Pettit, 2006; NICHD ECCRN, 2004), дори с пропорция 9 към 1 (Carter et al., 2006). Няколко проучвания са потвърдили, че момчетата имат тенденция за изразяване на повече агресия от момичетата (Benzies et al., 2009; Cote, Vailancourt et al., 2007; Jia et al., 2014; Jia et al., 2016; Joursetmet et al., 2008). За да се обясни тази разлика три теории могат да бъдат използвани: а) теория за социалната роля, б) теория за модел на пола и с) стратегии за родителски контрол. Теория за социалната роля предлага, че момчетата и момичетата се държат различно в резултат на преобладаващото разделение на ролите на половете в обществото (Eagly et al., 2000). Теория за модел на пола предлага, че родители, които имат традиционно становище за ролята на пола (както бе споменато по-горе) са тези, които е по-вероятно да възпитават чрез полови различия (Vem, 1981).

1.3 Разграничаване на агресивните поведения

Тъй като етикетът „агресия“ или „агресивен“ може да обхваща голямо разнообразие от действия, които възникват по различни и обособени причини, агресивното поведение може да бъде трудно дефинирано. В резултат на голямото разнообразие от действия, характеризирани като агресивни, учени са идентифицирали подвидове на агресивни поведения, базирани на тяхната функция и форма с цел да бъдат по прецизни и ясни (Fite et al., 2012; Little et al., 2003). Нещо повече, формите на агресивно поведение имат тенденцията да са устойчиви след време, докато функциите им нямат (Murray-Close and Ostrov, 2009).

1.3.1 Разграничаване въз основа на техните форми

Въз основа на техните форми агресивните поведения могат да бъдат диференцирани като физически или релационни (Murray-Close and Ostrov, 2009). Физически агресивни поведения могат да бъдат определени като такива, които нанасят другите чрез навреждане на тяхното физическо състояние, а релационни агресивни поведения се отнасят към такива, които причиняват щети на взаимоотношения или на чувства на одобрение, приятелството или на включване в група (Bjorkqvist et al., 1992a; Crick and Grotpeter, 1995; Galen and Underwood, 1997). Примери за физическа агресия в предучилищния период включват бутане, ритане, хапане или щипане на приятел, спъване на приятел, плюене или замеряне с топка на приятел, дърпане на коса или ухо или драскане по лицето (Ozdemir and Tepeli, 2015). От друга страна, релационната агресия

включва да се каже на приятел да си тръгва, заплашване на приятел, нараняване на приятел, казвайки му, че е грозен или с други обиди, невъздържане от коментари, забраняване на приятел да играе, разваляне на игра, предупреждаване на връстниците на детето да не го канят на рожден ден или празник, ако той/тя не отговаря на определени условия, или да се каже на приятел, че той/тя не го/я харесва и няма да бъдат повече приятели (Ozdemir and Tepeli, 2015).

Въпреки, че двете форми на агресивни поведения се приемат за взаимнообвързани, те представят обособени фактори (Crick and Grotpeter, 1995; Hart et al., 1998; Murray-Close and Ostrov, 2009). Двете форми на агресивно поведение са сравнително вредни за децата, но се счита, че релационното агресивно поведение има по-дългосрочен негативен ефект върху децата и причинява повече академични и социални проблеми, отколкото физическите агресивни поведения (Soydan et al., 2017). По отношение на половите различия изследователи са констатирани, че момчетата имат по-голяма тенденция към проявяване на релационна агресия отколкото момчетата, а момчетата към изразяване на повече физическа агресия отколкото момчетата (Crick et al., 2006; Ostrov and Keating, 2004; Vaillancourt et al., 2007).

1.3.2 Разграничение въз основа на техните функции

Агресивните поведения мога да се обособят в зависимост от тяхната функция като реактивни и проактивни (Card and Little, 2006; Day et al., 1992; Dodge and Coie, 1987; Fite et al., 2012; Renouf et al., 2010; Schwatz et al., 1998). Реактивни агресивни поведения могат да се дефинират като репресивен отговор на детето към реална или въображаема заплаха, провокация или на стимулация на раздразнение, като например викане на някого или ритане след като е бил дразнен или осмиван (Fite et al., 2012; Hubbard et al., 2010; Vitaro et al., 2006; Xu et al., 2009). Проактивните агресивни поведения се считат за непр provokativno, организирано или планирано действие, което е мотивирано от лична изгода за детето или от детското желание за доминиране над другите, като подиграване или тормозене на друго дете, докато не му се даде играчка (Card and Little, 2006; Fite et al., 2012b; Hubbard et al., 2010; Vitaro and Bredgen, 2005). Чрез проактивните агресивни поведения децата очакват позитивен резултат (Dodge et al., 1997). Реактивните и проактивните агресивни поведения се смятат за взаимосвързани, но представят две разграничаващите се функции на агресия

(Card and Little, 2006; Crick and Dodge, 1996; McAuliffe et al., 2007; Murray-Close and Ostrov, 2009; Poulin and Boivin, 2000; Renouf et al., 2010; Vitaro et al., 1998).

Реактивното агресивно поведение е свързано с интернализирани симптоми като депресия и безпокойство, отхвърляне на връстници и мамене (Fite et al., 2012a; Fite et al., 2012b; Fite et al., 2013; Renouf et al., 2010; Vitaro and Brendgen, 2011), както и носят повече риск при преживяване на функционално нахърняване (Hart and Ostrov, 2013) и лошо представяне в училище (Fite et al., 2013). За разлика от това проактивното агресивно поведение се асоциира с антисоциални резултати и проблеми с приспособяването, както и провинения с връстниците си, но не и с функционално нахърняване (Fite et al., 2012a; Fite et al., 2012b; Hart and Ostrov, 2013; Vitaro and Brendgen, 2011).

Проявление на реактивно агресивно поведение при деца е свързано с недостатък/липса на теория за съзнателни способности (Katsurada and Sugawara, 1998; Orobio de Castro et al., 2002; Renouf et al., 2010; Runions and Keating, 2007). Децата, демонстриращи проактивни агресивни поведения ги усвояват, тъй като имат тенденция да изтръгнат възнаграждение, като например статус и социално доминиране (Bandura, 1973; Bandura, 1983; Heilbron and Prinstein, 2008; Prinstein and Cillessen, 2003).

Глава втора

РАЗПОЗНАВАНЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА АГРЕСИВНО ПОВЕДЕНИЕ В МАСОВИ ДЕТСКИ ГРАНИ С ФОКУС ВЪРХУ ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

2.1 Агресивно поведение при деца със специални образователни потребности и релативни психиатрични отклонения

Едно дете има много различни аспекти в своя живот и развитие, както и неговия личностен характер, неговата способност да комуникира, да оценява и да се наслаждава на живота, неговата гъвкавост и сила и неговото желание за учене. Именно затова деца със специални образователни потребности имат правото на образование със същите цели, както имат всички останали деца, но същевременно съобразено с техните нужди.

2.1.1 Дефиниране на специални образователни потребности

Специални образователни потребности (СОП) могат да бъдат определени като ограничение, което детето има в своя капацитет на участие и на ползи от образованието (NCSE, 2014). Това ограничение може да бъде резултат от трайно физическо, сетивно, ментално здраве или обучителна инвалидност, или всяко друго състояние, което кара детето да учи различно спрямо останалите деца, за които не е характерно това състояние (NCSE, 2014). Това, което следва да се спомене тук е фактът, че едно дете може да има недъгавост, но това не води до специални образователни потребности и друга допълнителна подкрепа в училищната среда.

Образованието на деца със СОП е осигурено на всички образователни нива, започвайки от детската градина. Има три вида обучение, които могат да се осигурят на деца със СОП. Първо, децата със СОП могат да бъдат част от обикновен клас, където отговорността на учителя е прогресът на всички деца в групата, а всяка допълнителна подкрепа на детето със СОП може да бъде предложена, ако е необходима. Второ, деца със СОП могат да са част от специален клас. Специален клас е част от началното училище с по-малко деца в група според категория и увреждане. И третия вид обучение, който може да се предложи на дете със СОП е специализирано училище, където класовете имат малък брой ученици. Във всички тези три вида обучение на деца със СОП учителят играе ключова роля в оценяването, подкрепата и изучаването на тези деца.

По-долу са изредени някои причини за психиатрични увреждания, които са свързани с агресивно поведение в ранно детство. Децата страдащи от тези психиатрични разстройства се считат за такива със СОП и могат да са част от клас в масови училища, специални класове или специализирани училища.

2.1.2 Агресивно поведение при деца със специални образователни потребности

Агресивните поведения са свързани със серия от психиатрични увреждания. Някои от най-често срещаните психиатрични разстройства, които родят с агресивните поведения са тези на тревожните увреждания, разстройства от аутистичния спектър (ASD), синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (ADHD), разстройство на поведението (CD), депресивни симптоми, синдром на Даун, опозиционно предизвикателно разстройство (ODD) (Zahrt and Melzer-Lange, 2011). Според настоящата версия на DSM (DSM-V) гняв и раздразнителност се дефинират като ядро в системата на ODD, докато агресивните поведения обикновено се асоциират с CD (American Psychiatric Association, 2013). Проучвания показват, че агресивните поведения са по-често срещани сред деца с ASD, отколкото при други популации в порядъка от 8 до 68 процента (Brosard et al., 2010; Farmer and Aman, 2011; Hill et al., 2014; Mayes et al., 2012; McClintock et al., 2003).

2.2 Агресивно поведение в контекст на детската градина

Докато едно дете започне да ходи на детска градина, неговите главни взаимодействия включват неговото семейство (най-вече неговите родители) и телевизията. Когато дете влиза в детската градина, неговият социален кръг се разширява и неговите взаимодействия включват учители му и връстници му и това е първият път, в който то е далеч от дома си и трябва да оформи отношения с други хора освен със своите родители (Zhang and Nurmi, 2012). През по-голямата част от времето социалните и емоционалните непостоянства, които детето проявява в своята семейна среда, са също наблюдавани и в контекста на детската градина, както и във взаимоотношенията му с неговите учители и връстници (Zhang, 2011).

Чрез своите взаимодействия с деца учителите в детска градина могат да окажат влияние на тяхното емоционално, поведенческо, социално и когнитивно развитие (Kunter et al, 2007; Webster-Stratton and Reid, 2004).

Преценката е процес на събиране на информация и е в центъра **на** взимане на решение в случая на деца със специални потребности. Така, всеки специалист или възпитател следва да обмисли различни условия (Rutter, 1975), като осъзнаването, че децата са развиваща се група; учениците се държат различно в различни възрасти.

2.2.1 Важност на детската градина

Детската градина е важна, тъй като тя дава на всички деца възможност да редуцират когнитивни пропуски или пролуки в достиженията си преди да влезнат в училище (Yoshikawa et al., 2016). В ранно детство детският мозък преминава през ускорен растеж и въз основа на това, което им предлага тяхната социална среда е най-добрата възраст, в която да развият техните когнитивни умения като език, изказ и математика, както и социални активности като разбиране на поведението на други, мотивации, проява на емоции, тяхното саморегулиране и изпълнителски функции (Yoshikawa et al., 2016).

След навлизане в предучилищна възраст от децата се очаква да се съобразяват с определени академични и поведенчески правила, като например умението за споделяне, несъгласие при разногласие, справяне с конфликти и участие в активности (Walker et al., 2003), чиято цел е да научи децата какво е уместно и какво не е. Въпреки това, отказът на ученик да се съобразява с направленията на учителя или настояване, може да съдържа истински лошо поведение (Doyle, 1986).

2.2.2 Агресивно поведение в предучилищен контекст

Класните стаи са отлична среда за оценяване на агресивно поведение. Важен аспект от разбирането на агресивни поведения в класната стая е поведение на работа (on-task behavior). Поведението на работа в класната стая се отнася до средата на детето и неговото внимание и концентрация в учебните задачи (Skinner et al., 2009). Поведението на работа в класната стая е свързано с агресивни поведения при деца в детската градина и в началното училище, понеже деца със слабо поведение на работа показват високи нива на агресивно поведение (Bellanti and Bierman, 2000; Harachi et al., 2006; Leflot et al., 2013; Morrison et al., 2002).

Разрушителни поведения са един от най-често срещаните проблеми в предучилищното образование (Murphy et al., 2007). Въсъщност, поведенческите проблеми се считат за едно от най-големите предизвикателства за учители в предучилищен период (Anderson, 2007;

Arnold et al., 1999; Bryant et al., 1999). Тъй като увреждания при общи поведенчески проблеми и агресивни поведения се различават по специфика във физически, социален, академичен и поведенчески контекст, учителите в предучилищен период се сблъскват със стрес за това, как да се справят с повишаващата се нужда за справяне с разнообразните детски нужди в класната стая (Anderson, 2007; Liebel et al., 2000). Комбинацията от разрушителни поведения и учителската реакция към тях води до разсейване на опитите на връстниците да се въвлечат в учебни задачи.

2.2.3 Взаимодействие учител-дете. Комплексно междуличностно взаимоотношение.

Децата с проблематично поведение обикновено имат лоша адаптация в училище и негативни резултати. Атрибутите на отношението учител-ученик се целят в успешна адаптация в училище. Топлината, увереността и редките прояви на конфликти се приобщават към позитивни резултати в това взаимоотношение (Baker, Grant and Morlock, 2008). Взаимодействието на учители с учениците предлага подкрепа в класната стая (Baker, Grant and Morlock, 2008). Децата с интровертни проблеми имат повече конфликти с учителите си и по-ниско ниво на самочувствие. Опитът в училище има за дълг да допринесе за здравето израстване и хармоничното отношение между хората и представата за собственото Аз на ученика (Henricsson and Rydell, 2004).

Социалните и сантименталните процеси, които са свързани с отношенията на децата в и извън училищната среда обособяват важни фактори за успешното адаптиране на децата в училище. Здравословните взаимоотношения са тези, които насърчават взаимноизгодни и социално желани последствия (McCallum and Braken, 1993). Сантименталната интелигентност е непосредствено свързана с междуличностните взаимоотношения (Schutte et al., 2001). Все пак, приемането от връстниците е неразривно свързано със социалното поведение (Wentzel and McNamara, 1999). Помощта на учителите допринася за успеха и постиженията на целите на учениците в класа (Wentzel, 1998).

Възприятията за качеството на отношенията, които притежават учителите с учениците им са сродни с продуктивността на академичните задължения на учениците, със сантиментите на децата за самотата и с желанията им за бягство чрез училището (Birch and Ladd, 1997).

Чрез наблюдение на деца със, но и без, образователни потребности по време на свободна игра учителите предоставят повече инструкции на децата със образователни потребности,

въпреки сходството между двата отбора по отношение на познавателното ниво за играта (File, 1994). Полът на учителя играе важна роля в подхода към децата. Отношенията учител-дете се структурират вътре в училищните стаи (Howes, Phillipsen and Peisner-Feinberg, 2000).

Нивото, с което учениците създават и поддържат задоволителни междуличностни отношения, добива одобрение от техните връстници, създават и поддържат приятелство определя задоволителна и дългосрочна психологическа и социална адаптация (Gresham, Sugai and Horner, 2001).

2.2.4 Взаимоотношение учител-дете със СОП. Специфични характеристики.

Децата с образователни потребности срещат затруднения при преодоляването на адаптация по отношение на техните връстници, както и по отношение на техните учителите. Учениците със образователни потребности имат ограничени социални способности, представят по-често проблематично поведение и техните съученици не ги приемат добре или ги отхвърлят (Gresham and McMillan, 1997).

Дефицитът от социални умения е характерен за ученици със сантиментални и поведенчески нарушения, които представят слабост при създаване или поддържане на задоволителни междуличностни отношения с връстниците и учителите (Gresham, 2000). Чрез 152 различни изследвания е установено, че 75% от учениците с образователни трудности показват недостиг на социална сръчност (Kavale and Forness, 1996).

Приятелството и взаимоотношенията, контактите и взаимодействията, социалната самооценка и приемането от съучениците са доказани ключови елементи в социалното присъствие на учениците (Koster, Pijl, Nakken and VanHouten, 2010). Такива ученици имат по-малко връзки с техните съученици, повече отношения с учителите си и обикновено са по-малко приемани от ученици без образователни нужди (Koster, Pijl, Nakken and VanHouten, 2010).

Учителите често са напрегнати по време на контакт с ученици с образователни потребности. Опитът, силата на поведение, индивидуалността, знанието и информацията влияят позитивно на учители, които искат да обучават ученици с образователни нужди (Batsiou, Vebetsos, Entire and Antoniou, 2008). Въпреки това, учителите са фиксирани конкретни поведения като лесни или трудни за справяне. Те се чувстват оптимистично по отношение на справянето с проблематични поведения в клас (Butler and Monda-Amaya,

2016). Все още се наблюдават интензивни опити на учители за създаване на учебна среда за всички ученици, дори и за такива има малко данни (Jager and Denessen, 2015).

2.2.5 Важност на отношението учител-дете при контрола на агресивно поведение

За класни стаи, характеризиращи се с позитивно и подкрепящо отношение между учител и дете, се смята, че подпомагат развитието на саморегулация и уменията за справяне с конфликти при деца, което води до редуциране на агресивни поведения (Hamre and Pianta, 2005; Wilson et al., 2007). Такава позитивна атмосфера в класната стая може да намали агресивните поведения по два начина: първи - използването на ефективни дисциплиниращи и управленчески стратегии от учителя могат да обезкуражат ученици да се държат неподходящо, и втори - инструкциите и насоките на учителя мога да водят учениците към адаптивно справяне с конфликти с подходяща емоционална изразителност и умения за решаване на проблеми (Hamre and Pianta, 2005; Howes, 2000; Thomas et al., 2011). Въпреки това, атмосферата в класната стая зависи също така и от нивото на агресивни поведения. Учители в класни стаи с повече деца с агресивно поведение са склонни да изпитват трудности при конструирането на позитивна среда в класната стая, тъй като дори ако те успят да насърчат такъв вид позитивна среда, разпространението на влияния между индивидуалност и връстници, които възникнат извън класната стая, могат да донесат повишаване на нивата на агресивни поведения (Henry et al., 2000; Thomas et al., 2011).

Когато е установено позитивно отношение учител-дете, децата са мотивирани да работят по-усърдно и се съобразяват с правилата в класната стая, за да удовлетворят учителя (Hamre and Pianta, 2001; Lee and Bierman, 2015; O'Connor et al., 2011). Фактор с крайна значимост при позитивното взаимоотношение учител-дете е това, че резултатите от него не са временни. Изследване на Лий и Бирман (Lee and Bierman (2015)) установява, че отношението учител-дете в детската градина, влиянието, което то има върху детското агресивно поведение, както и учебната ангажираност имат дългосрочни ефекти, тъй като се задържа и след като децата започнат първи клас.

2.3 Предотвратяване и намеса при агресивно поведение

Предотвратяване и намеса, разработени за агресивно поведение, принципно предлагат два подхода: ориентиран към заобикалящата среда и към детето (Shacher et al., 2016).

Подходът, ориентиран към заобикалящата среда се фокусира върху насочването на родители, учители или общи възпитатели, как да контролират и редуцират агресивно поведение чрез прилагане на сила, наказание или задаване на ограничения (Olweus, 2004; Rolider and van Houten, 1995). От друга страна, подходите ориентирани към детето се фокусират върху „предаване на умения на детето за емоционални, когнитивни и поведенчески самоконтрол и умения за решаване на проблеми“ (Shacher et al., 2016, p. 243).

2.3.1 Триъгълникът на подкрепа от Фокс и др. (Fox et al. (2003))

Класически модел, засягащ предотвратяване е този на Фокс, Дънлап, Хеметер, Джоузеф и Стрейн (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph and Strain (2003)). Те предлагат триъгълник на подкрепа, който осигурява йерархическа структура, която се състои от четири нива на превантивни и намесващи дейности и практики, целящи да насърчат детското социално и емоционално здраве въщи, в образователен контекст и в закрилническа среда. Триъгълникът на подкрепа е показан в схема 1.



сх. 1 Триъгълникът на подкрепа

2.3.2 Подновената роля на учителя чрез интердисциплинарен подход и неговото действие в модерната детска градина

Детето се държи по определен начин, който задоволява неговите цели, неговите лични нужди и неговите интереси, поддържа собствената му сила, собственото му знание,

неговото темпо на учене и израстване, правилата и общата философия, които оформят същността на детската природа. Така, както поддържа Шулман (Shulman (2003)), възпитателят трябва да определи следното:

- Знание за когнитивни обекти (съдържателно знание)
- Знание за педагогическо съдържание (педагогическо-съдържателно знание)
- Знание за програмата на обучение

Специфичното знание допринася за растежа на определени основни способности, които се изразяват: а) в начина, по който учителят преподава, б) в неговото степен на сътрудничество с колеги, с) в степента и начина, по който преподавателят изследва ежедневната педагогическа рутина и d) в начина и в мащабите, в които се свързва теорията с действието. Моноизмерният опит постепенно елиминира есенциалното значение и утилитарните стойности на знанието, което води до застои на педагогическата роля, работа и обучителна процесия (Kakana, 2008).

2.3.2.1 Отношение на възпитателя с детето/рамка на приложение на педагогическата роля в инструктивния и обучителния процес

Възпитателят е неимоверно натоварен с може би най-голямата част от отговорността за прогреса и обучението на деца, както е с всеки един експерт, без това, разбира се, да отнема задължението от останалата част на образователните институции. И това е така, защото от най-голямото значение е начинът, по който училищната програма ще се приложи на практика от учителя (Pianta, 2007).

Възпитателят трябва да осъзнае, че (Day, 2001):

- 1) Детето има нужда от ръководство по време на усилието му по време на неговия обучителен и развиващ курс.
- 2) Детето има свой ритъм на израстване и учене.
- 3) Учителят следва да окуражава, избира и развива възможностите и уменията на детето за учене и израстване.
- 4) Учителят следва да редува, диференцира, да се адаптира към разнообразието от деца и да разграничава различни образователни потребности, за да ги представи по време на педагогическия процес и действие (Kossyvaki 2003).

Всеки път, когато учител е в контакт с децата и развива взаимоотношения с тях, той е длъжен да проучи това взаимоотношение колкото е възможно по-професионално и

научно, за да проследява, как това възпрепятства или подпомага старанието на децата да станат независими и зрели (Cohen et al., 2008).

Галтън (Galton (1997) съобщава, че възпитателят може да постигне такива цели, ако:

- 1) той фактически изразява своя интерес към децата, техните грижи, техните нужди, техните желания, техните интереси и техните избори.
- 2) той не дискриминира между децата, осигурявайки единни права на работа – проучвателна и активна – по време на образователния и познавателния процес за всички деца.
- 3) той оформя подходящи условия, които ще помогнат на децата да се научат да обичат познавателния процес.

Бредекамп и Копъл (Bredekamp and Copple (1997:64)) отбелязват, че *„възпитателите следва да осигурят разнообразие от материал, да използват различни стратегии и да програмират редица поводи за учене, така че да кореспондират с нуждите на всяко дете“*. Организирането на разнообразни активности и облагата от различни материали допринася за създаването на множество събития, чрез които всяко дете да открие, какво представлява, какво иска да научи и какви го интересува.

Начинът, по който децата са доведени до следващи нива на ментално израстване, които са постигнати чрез умствено съревнование, което води до тяхното активно заплитане в размисли и значимости, в техния ежедневен социален и ученически живот (Anning, 1997).

Преподаването е *„комуникативно действие“*, което цели конкретно обучително-инструктивен резултат. С други думи, интересът, нуждите и размишленията на децата стават едно *„инструктивно действие“* (Chrysafydis, 2003).

2.3.3 Планиране и приложение на приобщаващо образование в детските градини – добри примери

Детските градини могат да имат иманентна роля за предотвратяване и пресичане на агресивно поведение, откакто изследвания демонстрират важността от ранна намеса в изменящия се проблем на детското развитие, което може да увеличи риска от психопатология в зряла възраст (Gatzke-Kopp et al., 2015). Предотвратяващи програми, приложени в детските градини имат за цел да подсилят емоционалното, поведенческото и социалното функциониране на детето. Следвайки описаната серия от превантивни програми срещу агресивни поведения, използван по света.

„*Incredible Years* учителско ръководство за класната стая“ (*Incredible Years Teacher Classroom Management*): Пример за такава превантивна приобщаваща програма в детската градина е „*Incredible Years* учителско ръководство за класната стая“ (*Incredible Years Teacher Classroom Management* (IY TCM)). Програмата IY TCM се фокусира върху детското емоционално, поведенческо и социално развитие и по-специално върху изграждане на позитивни взаимоотношения (Webster-Stratton & Reid). Друга част от програмата е увеличаването на родителското участие и обезпечаването на дисциплина и индивидуални планове за деца с проблематични поведения (Fossum et al., 2017).

Стратегии за повишаване на алтернативно мислене (*Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS)): PATHS е универсална превантивна програма, която се предоставя от учители и е интегрирана в учебния план (CPPRG, 2010). Тя е основана на емоционално-поведенческо-когнитивно-динамичния модел (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic model (ABCD)) за детско развитие (Conner and Frasier, 2011) и е ефективна както в обикновени, така и в класни стаи със специални образователни нужди (CPPRG, 2010).

2.3.4 Стратегии, използвани при агресивно поведение

Преди да се приложи която и да било стратегия или техника за поведенческо ръководене учителите в предучилищна възраст следва първо да проведат функционално оценяване. Функционалното оценяване се отнася до наблюдение и събиране на информация, засягаща детското поведение и може да доведе до разбиране на факторите, които са сродни с нежелано агресивно поведение (Powell et al., 2006). Смит (Smith (1995)) описва този процес като съставяне на схема „А – В – С“, където А означава предпоставки на поведението (antecedents), В – самото поведение (behavior) и С – последствие (consequence). След идентифициране на причините за агресията на едно дете следват стратегии, целящи да редуцират агресивното поведение и които могат да бъдат по-ефективни. Функционалното оценяване може да се опише по прост начин като взаимоотношение *от ако - то тогава*, което означава, че когато едно условие е изпълнено, тогава възниква поведението (Hartley et al., 2014).

Друга стратегия, която може да асистира на учителя в предучилищния период за управление на агресивни поведения е позволяване на децата да правят собствени избори, което може да повдигне самочувствието на детето и да му помогне да разбере последствията от неговите избори (Cook-Sather, 2003). Друга полезна стратегия може да

бъде управлението на прехода, тъй като когато децата имат специфична ежедневна рутина и знаят всекидневния преход, с който могат да се сблъскат в класната стая, е по-вероятно те да почувстват контрол върху заобикалящата ги среда и да не показват нежелани поведения, свързани с трудности от прехода (Downing and Peckham-Hardin, 2001; Hall et al., 2000; Salend, 2005; Salend and Sylvestre, 2005). Проучвания посочват, че стратегии като изгонване или изключване са като цяло не препоръчителни (Anderson, 2007).

Друга важна стратегия, която е доказано ефективна, е използването на невербални знаци и напомнания (Guetzloe, 1991; Guetzloe, 2006). Каздин (Kazdin (2005)) споменава, че тези техники на поведенческо управление могат да бъдат използвани ефективно в училищен контекст. Първата такава е *time out*. *Time out* е пример за ефективна наказателна техника. „Тя включва отнемането на възможността на детето да получи внимание или други възнаграждения, когато то е въввлечено в нежелано поведение“ (Kazdin, 2005, p.282). Друга техника на поведенческо управление, спомената от Каздин (Kazdin (2005)) е присъствие. Техниката на присъствие се отнася до процеса, в който учителят отбелязва, кога детето извършва нещо нежелано и му отделя необходимото внимание с похвала или с усмивка. Ефективността на интервенцията се основава на личните детски нужди и заобикалящата среда. Именно затова функционалното оценяване е необходимо, за да се получи достъп до детските прояви на нежелано поведение и до факторите, асоциирани с него.

2.4 Педагогически инструменти за справяне с агресия

Децата в предучилищна възраст са на място, където те изразяват и определят техните сантименти, но все още не са способни да ги управляват. В резултат на това употребата и обяснението на резонни последствия е най-ефикасният метод за детски поведенчески контрол (Hatzihristoy, 2015:162).

Интервенцията на учителя с подходящите образователно инструменти е способна да създаде хармонична атмосфера в класа, както и да предвиди възпирането на всички видове нежелано поведение при ученици.

Начин за възрастните да използват тази стратегия е да се намесят в неразбирателството между деца, като отделят внимание само на потърпевшия, предлагайки му неагресивни начини, с които да се справят с бъдещи нападки, успокоявайки го и в същото време игнорирайки извършителя. В момента, в който учителите се научат да си служат с тази

техника, агресията в класните стаи ще намали драстично (Brown and Elliot, 1965, in Cole & Cole, 2001:241).

В тези техники на избирателно внимание възнаграждението е нито с подчинението на потърпевшия, нито с вниманието на възрастния. Пострадалият е научен, как да „оцелее“ такава атака без да става агресивен, следователно предотвратявайки агресивността да ескалира. Нещо повече, деца, които наблюдават сцената от страни, са изказвали мнението, че агресивността без насилие може да бъде ефикасна. Ефективното поведенческо управление в класната стая включва следни параметри:

- Създаване на окуражаващ и рецепторен климат в класната стая
- Въвличане и сътрудничество на родителите в активности и в различни нива, които са сродни с психосоциалните, но и с академични досиета на децата
- Решителен контрол над поведението на децата и работната структура
- Учене и въвеждане на изрични правила, постоянно отчитане на тези правила като основен елемент на динамиката в класа
- Организирано и структурирано управление на класната динамика, комбинирано с гъвкави стратегии и отношения
- Позитивни разпознаваеми наказания / коригиращо разпореждане и управление на агресивно поведение в проследена и благоприятна среда, но и с решителност

Инвенции, базирани на индивидуализирано и функционално оценяване, което взема предвид цялостното представяне на едно дете, а не само неговото външно поведение. (Molnar and Linqvist, 1993:93). Макнамара и Мортън (McNamara and Moreton (2001)) предлагат определени техники на конфронтация:

- Промяна на поведението и отношението на учителите
- Позитивна интерпретация на поведението на децата
- Най-ефективните програми за детско образование (Webster & Stratton, 1999), избягващи дивергентни поведения, имат следните характеристики, базирани на развитие чрез интервенции:
 - Включване на емоционални, поведенчески и когнитивни елементи.
 - Осигуряване на много практически активности на разнообразни места
 - Използване ролята на мултимедията и на моделиращи игри
 - Използване на въображение и играчки (удовлетворяване на детето)

- Насърчаване на сътрудничество, използвайки отборна работа за решаване на проблеми
- Въвличане на учители и родители в насърчаването на новопридобити умения
- Предоставяне на информация за по-добро запамяване
- Малки групи
- Използване на подкани и последствия
- Назначаване на упражнения

Класифициране е също много удачен начин за ученици в обществени училища и детски градини да добият достъп до специализирани образователни услуги:

Интеграцията, която все още се смята за актуална тема в днешно време, винаги е била в центъра на внимание от втората половина на 80-те години на XX век. Не може да има интеграция без включване, но не може да има и включване без интеграция (Lloyd, Singh, & Repp., 1991).

Интервенции, фокусирани върху „интелектуално обогатяване“.

Значимо изследване през годините, което е било внимателно оценено, показва, че предучилищните програми, поддържани чрез домашни посещения, имат значителни и дългосрочни позитивни резултати.

Въпреки че повечето училища са интегрирали педагогически програми за ученици със специални потребности, те биха могли да подпомогнат различни професионални активности като:

- Посещения в класната стая: наблюдаването на друг може да бъде ценно
- Посещение на опитен учител
- Среци, институции и конференции
- Професионални библиотеки
- Възнаграждаване доброто поведение на ученици като инструмент за привързаност и на ученици с различно поведение все още може да се счита за опит и дори за инструмент

За управлението на агресия при деца има разнообразни педагогически инструменти, които помагат на учителя да се приближи до тях, в зависимост от природата и интензитета на проблема. Като заключение може да се изтъкне, че справянето с агресията при деца със СОП може да бъде предизвикателно, но и забавно.

2.4.1 Театрални игри

Театрални игри представляват алтернативен образователен подход, важен инструмент за учители в предучилищния период, тъй като имат както педагогически (Kouretzis - Alkisis 1993), така и занимателен характер (Kouretzis, 2001). Като жанр театралните игри включват пантомима, импровизация, ролеви игри, драматизация, кукловодство и т.н. (Margaroni, 2014). Значимостта на тези практики лежи във факта, че те развиват едновременно креативност, фантазия и себеосъзнаване, позволяват на детето да проучи, оцени, обработи, промени емоции и взаимоотношения, да разшири границите на опита си и да увеличи диапазона от емоционални и социални роли в живота (Drosinou, Markakis, Christakis, & Melas, 2009).

По отношение на децата със СОП театралните игри са широко използвани в полето на специализираното образование (Faugé & Lascar, 2001), като посредник за социализация и включване в училищната среда. Поради корените си в театъра, вид изкуство със социална природа, театралните игри са фундаментално интерактивни, колаборативни и комуникативни (Margaroni, 2014).

2.4.2 Приказката

Четенето на литература има ключова роля в разширяване на детското знание, развивайки орални способности и адресирайки ментални нужди (Capps et al, 2000); но литературните текстове могат най-вече да бъдат терапевтичен инструмент (Shach and Green-Shukrun, 2009). Както споменават Барбара и Сенкел (Barbara and Senckel (2002)), приказките са подходящ жанр от литературата за деца със СОП. Те не само представят общокултурно наследство, където хора с и без увреждания могат да срещнат един друг, но и отварят възможности и за двете страни да развият своите индивидуалности (Grove, 2012). Героят и историята показват пътя на независимост, социализация и успех; именно това е привлекателността на приказката (Cooper, 1983).

Чрез литературни текстове децата със СОП могат да почувстват, че не са сами; че има други деца, които се справят с подобни предизвикателства, свързани с недостатък, смущение или увреждане. В резултат на това те се научават на различни начини за справяне със своите трудности.

2.4.3 Музикални игри

Факт е, че независимо от влиянието на едно затруднение, синдром или увреждане, хората реагират на музика от най-ранни години (Gordon 1971, Hodges 1989, Sloboda et al., 1994). Музикално образование със специфични цели и учебно съдържание и практики, където отношението между музика, ритмизирана реч и движение дават възможност на децата в предучилищна възраст да развият своя начин на мислене за социализация, да развият сътрудничество и да дадат разрешение във всяка проблематична ситуация (Sergi, 1995).

Музиката може да бъде от голяма помощ за деца със СОП, защото има силата да се доближи до децата по директен и несложен начин. Като мулти-сензорно преживяване музиката влияе позитивно върху обучителни трудности, умствена изостаналост и емоционални смущения на деца със СОП, тъй като предоставя възможността за невербална комуникация (Kartasidou, 2004). Орф (Orff (1974)) изтъква, че именно понеже дете в предучилищна възраст има проблеми да изразяват гласно своите емоции и чувства, те могат да ги предаде чрез музика и движение. В крайна сметка чрез музикалното образование детето се развива физически, умствено, духовно, защото музиката като невербален посредник на изразяване има особената сила да афектира емоционалната култура (Langer, 1942).

2.4.4 Клипс диаграмата на Морис

Тази педагогическа програма е основана на педагогически инструмент на Морис (Morris (2009)) – Клипс диаграмата (Clip-Chart). Клипс диаграмата се състои от седем нива, всяко от които е свързано с резултат от поведение.

Имената на децата са написани на дървена щипка и всяка сутрин се слагат на зелено оцветено място, което се нарича „Готови да учим“. В зависимост от поведението на детето щипката с име му на нея се придвижва нагоре (позитивно) или надолу (негативно). Използването на по-ниски нива не е за наказание на детето, а е по-скоро помощ от учителя за усвояване на по-позитивни поведения и за разбиране на такива, които са грешни.

Предимството на Клипс диаграмата е, че тя е способна да показва резултати от позитивно поведение и така да го подсилва. С това не се има предвид, че учителят ще премества щипката нагоре за прости, всекидневни действия. А по-скоро, че учителят иска да удържа атмосферата и междуличностните взаимоотношения колкото се може по-позитивни. Морис препоръчва всеки път, когато щипката се движи да е само по едно ниво. Това ще

направи системата по-сигурна за учениците и по-малко податлива на злоупотреба от учителя.



Схема 2. Клип диаграмата на Морис

2.4.5 Играта на добро поведение

Една значима стратегия за интервенция, която е много поддържана от научни изследвания (Osher et al., 2010; Simonsen et al., 2008) и която може да бъде добра опция за учители в предучилищния период, които се занимават с поведенчески отклонения – като например агресия – е Играта на добро поведение (Good Behavior Game (GBG)). Играта на добро поведение е гъвкава стратегия, която може да бъде модифицирана да обхване различни ученици, класни стаи и определени поведения. Освен това, проучвания са показали, че влиянието върху предизвикателни поведение е „моментално и значително“ (Flower et al., 2014). Играта на добро поведение изисква минимално обучение или подготовка, правейки я идеална за заети учители (Flower et al., 2014) във всички страни (Elswick and Casey, 2011).

Глава трета

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА МЕТОДОЛОГИЯ

3.1 Цел на настоящото изследване

Нашата цел е да се проучи агресивното поведение по време на ранно детство (от 4 до 6 години) по начина, по който то се проявява по време на посещение и учене на детето в детската градина, фокусирайки се върху две групи - деца със и без СОП.

3.2 Задачи на изследването

Настоящият труд се опитва да подходи към феномена на агресивно поведение според мнението на учители в масови детски градини. По същество ние ще направим опит да документираме мненията на учители по отношение на това, как те разбират феномена на агресивно поведение през собствения си опит. Също така, ще бъдат анализирани техните стратегии спрямо него. Задачите на изследване са както следва:

- Чрез изследване на няколко проучвания да се разбере агресивното поведение в ранно детство и по-конкретно да се анализират причините, които причиняват и подсилват този феномен в детската градина. Така чрез актуална литература да се анализира образователния и най-вече социалния профил на деца със и без СОП по отношение на агресивното поведение.
- Да се опишат и анализират поведението на учителите в детската градина и тяхното междуличностно взаимоотношение с деца със и без СОП. Да се изтъкнат мненията на учители за пост-характеристиките и качеството на тяхното отношение, както и как то афектира проявлението на агресивно поведение в клас. Да се изследва получената емоционална и практическа социална подкрепа на ученици със и без СОП в масова детската градина и да се интерпретира как тази процедура произвежда позитивно или негативно влияние върху тях. Да се проучи въздействието от употребата на педагогически практики върху деца в предучилищния период, както и да се проучи мнението на учители в детската градина за прилагането на педагогически инструменти и влиянието на тези перспективи върху тяхната ежедневна педагогическа практика и върху детското поведение.

- Да се анализира кой е най-вероятният ефект на специална образователна потребност за всеки ученик в развитието на агресивно поведение. Коя форма на агресивно поведение (проактивна, реактивна, физическа, релационна) е показателно свързана с деца със СОП.
- Да се извлекат заключения чрез анализ на данни за това, дали има релация между взаимоотношението учител-дете, и по-конкретно между трите фактора (близост, конфликт и зависимост) и развитието на агресивно поведение в случая на деца със СОП.
- Произлизащите пътища, по които учителите имат тенденция да се справят с агресия. Изясняването на връзката между учителското възприятие и опит за методи за справяне, които те прилагат при управление на агресия. Да се проучи, дали честотата на агресивно поведение е различна, когато подходящи педагогически инструменти са използвани.
- Да се открие, кое е вероятното влияние на пола на децата в развитието на агресивно поведение. Коя форма на агресивно поведение (проактивна, реактивна, физическа и релационна) е привидно свързана с определен пол.
- Да се изясни взаимодействието на тези фактори (близост, конфликт и зависимост) по отношение на агресивното поведение на деца със СОП.

3.3 Хипотези

За формулиране на хипотези ще се използват следните ключови термини:

Реактивно агресивно поведение: означава всички тези агресивни поведения, които са вероятно проявление при дете като отговор на реална или осезаема заплаха в рамките на заобикалящата го среда.

Проактивно агресивно поведение: се отнася до поведения, които не са провокирани от детската среда, а са по-скоро планирани и организирани от детето като начин за получаване на нещо от неговата средата.

Физическо агресивно поведение: означава всеки вид агресивно поведение, което нанася физическо здраве на другите като ритане, хапане, плюене или хвърляне на нещо към друго дете.

Релационно агресивно поведение: се отнася до всяка форма на агресивно поведение, което нанася чувствата на друго дете или възрастен като назоваване с имена или заплаха.

Взаимоотношение учител-дете: този общ термин е свързан с взаимодействията, които се случват между детето и учителя в тяхната ежедневна комуникация. Взаимоотношението дете-учител е допълнително разделено на три основни елемента: конфликт, зависимост и близост. От тези три елемента само близостта е показала позитивно влияние върху отношението учител-дете. Конфликт се отнася до всяко несъответствие и негативност във взаимоотношението учител-дете и се смята за един от най-добрите предсказатели на агресивно поведение при деца. Зависимостта също има негативно значение, тъй като се отнася до прекалено привързване към и уповаване на учителя.

Шест хипотези са формулирани и предложени, имайки намерението да проучат в дълбочина както формите, така и функциите на детското агресивно поведение в гръцките детски градини:

Хипотеза 1 (X1): Момчетата проявяват повече проактивно и реактивно агресивно поведение от момичетата както при деца със СОП, така и при деца без СОП.

Хипотеза 2 (X2): Момчетата проявяват повече физическо агресивно поведение, докато момичетата демонстрират повече релационно агресивно поведение както при деца със СОП, така и при деца без СОП.

Хипотеза 3 (X3): деца без СОП демонстрират по-малко реактивно и проактивно агресивно поведение, както и по-малко физическо и релационно агресивно поведение, отколкото деца със СОП.

Хипотеза 4 (X4): Конфликт и зависимост се асоциират повече със агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си), а близост се асоциира с по-слабо агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си).

Хипотеза 5 (X5): Деца без СОП изявяват по-ниски нива на конфликт и зависимост, но по-високи на близост по отношение на връзката учител-дете, отколкото деца без СОП.

Хипотеза 6 (X6): Прилагането на педагогически инструменти облекчава детското агресивно поведение както при проактивно-реактивното, така и при физическо-релационното.

3.4 Методи на изследване

Въпросникът е дескриптивен инструмент за събиране на информация за поведение, размисли и разбирания на личности по специфична тема (Johnson & Christensen, 2008). Той е едно от най-подходящите средства за отговор на дескриптивни въпроси (Avramidis

& Kalyva, 2006). Широката географска дистрибуция на проучвания образец подчертава въпросникът като бързо и нескъпо решение за събиране на данни.

Последният създаден инструмент е описан във въвеждащи записки, които целят да информират участниците за целта на изследването и за времето, което е необходимо, за да бъде то попълнено.

3.4.1 Въпросник

В тази структура последно оформеният въпросник се състои от четири разграничени части. Първата част включва общи въпроси за децата и наблюдаващите ги учители; втората част се съсредоточава върху деца в предучилищна възраст с реактивно и проактивно агресивно поведение и се основава на въпросник, предложен от Остров и Крик (Ostrov and Crick (2007)); третата част се фокусира върху отношението между ученик и учител и е вдъхновена от комплект от въпроси, въведени от Пианта (Pianta (2001)); и четвъртата част цели да оцени приноса на педагогическите инструменти при облекчаване на детското поведение. По-конкретни, специфични въпроси от този комплект, оценяват различни аспекти на детското агресивно поведение: а) въпроси 5 и 6 оценяват детското проактивно агресивно поведение, б) въпроси 1, 3 и 7 оценяват детското реактивно агресивно поведение, с) въпроси 4, 10 и 11 оценяват детското физическо агресивно поведение и d) въпроси 2, 8 и 9 оценяват детското релационно агресивно поведение. По аналогичен начин в контекста на въпросите от част трета Скала на Ликерт 1 или 2 предполага по-малко конфликт, привързаност и зависимост между деца и учител отколкото 4 или 5. В този комплект въпросите са подразделени както следва: а) въпроси 2, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 23 и 24 оценяват конфликт; б) въпроси 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 26 оценяват привързаност и с) въпроси 6, 8, 10, 14 и 17 оценяват зависимост. Накрая въпроси 20, 25, 27, 28, 29, 30 оценяват употребата на педагогически инструменти от учителя.

3.5 Участници в проучването

След релевантно проучване и директен контакт с учители в детски градини в по-голямата част от северна Гърция 100 учители бяха подбрани да участват в изследването. Обобщено 100 учители в детска градина участваха в проучването, отговаряйки на 300 въпросника, около 300 деца (4-6 годишни) 73 със СОП и 173 без СОП. Повечето от момчетата посещават група в детска градина (130) а останалите от тях (80) ходят в групи преди

детската градина. 53 момичета от нашето изследване посещават детска градина и 37 посещават групи преди детската градина. 36 момчета и 9 момичета със СОП посещават класове за нормално развиващи се деца, 30 момчета и 11 момичета със СОП посещават както класове с деца със СОП, така и класове без деца със СОП, а 9 момчета и 5 момичета посещават групи, състоящите се само от деца със СОП, получавайки успоредно с това подкрепа.

Очевидно е, че момчетата са над два пъти повече от момичетата. Това вероятно се е случило, защото момчетата, които се държат крайно агресивно, изпитват повече отмъстителност и евентуално виктимизация (или мамене!?) като реакция на тяхното ненормативно и силно смуцаващо поведение (Alsaker & Nägele, 2008).

Много е важно да се отбележи, че като родители и като общество ние обучаваме момчетата да бъдат привидно по-агресивни от момичетата (Lane, 1989), предлагайки че обществото толерира агресивно поведение при момчета, защото може да има неяснота по отношение на представянето за сила и мъжественост. Нашето общество счита агресията като нормална мъжка следа и така момчета са окуражавани да бъдат по-агресивни от момичетата. Затова момчетата показват директно физическо агресивно поведение, докато момичетата демонстрират индиректно поведение.

Изборът на детски градини не беше случаен, тъй като направихме опит да включим в изследването детски градини от различни региони на северна Гърция, така че да са колкото е възможно по-представителни за социалното, икономическото и образователното ниво на населението (деца и учители). Също така, подборът беше направен след лични срещи с учителския състав и дискусия за а) темата и целта на настоящото проучване и б) тяхното желание да участват в изследването. Класовете на участващите учители се състоят от деца със СОП, както и без СОП.

Всеки участващ учител в детска градина избра три деца с агресивно поведение от своя клас, две без СОП и едно със СОП, и попълни съответния въпросник, отговаряйки на въпросите за детско агресивно поведение. По-конкретно, всеки учител попълни 3 въпросника – два за деца с агресивно поведение без СОП и един за дете с агресивно поведение и СОП. В случай, че в групата има много случаи на деца с агресивно поведение, учителят избра децата с най-интензивни затруднения. В обобщение 100 учители в детски градини участваха в изследването, отговаряйки на 300 въпросника.

3.6 Изследователска процедура

Попълнените въпросници бяха първоначално подложени на Алфа анализа на Кронбах (Cronbach's Alpha analysis). Този анализ е използван, за да измери надеждността на въпросника, оценявайки вътрешното постоянство на съответния въпросник, който е изграден от множество Ликъртови скали и елементи. В структурата на това изследване Алфа анализът на Кронбах беше използван за оценка на това, дали въпросите в части втора, трета и четвърта от формулираните въпросници измерват надеждно един и същ конструкт (тоест детското агресивно поведение). За високо вътрешно постоянство коефициентът на Алфа на Кронбах следва да бъде над 0.7.

Глава четвърта

ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗИ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

4.1 Обща статистика

Общо в тази анкета участват 100 учители в детски градини, 88 жени и 12 мъже. Тяхната възраст варира между 20 и 55 години, като 11 от тях са от 21 до 30 годишни, 43 - от 31 до 40 годишни и 46 - от 41 до 55 годишни.

Повечето от тях (61) са учители на група в детска градина, а останалата част (39) са учители в групи преди детска градина.

Учители, чиито групи се състоят от деца с типично развитие са 45, учители, чиито групи съдържат както деца със, така и без СОП, са 41, а учители, чиито групи се състоят само от деца със СОП/ успоредна подкрепа са 14.

Повечето от запитаните учители работят в региона на Ксанти (76%). Останалите от тях са от други гръцки региони.

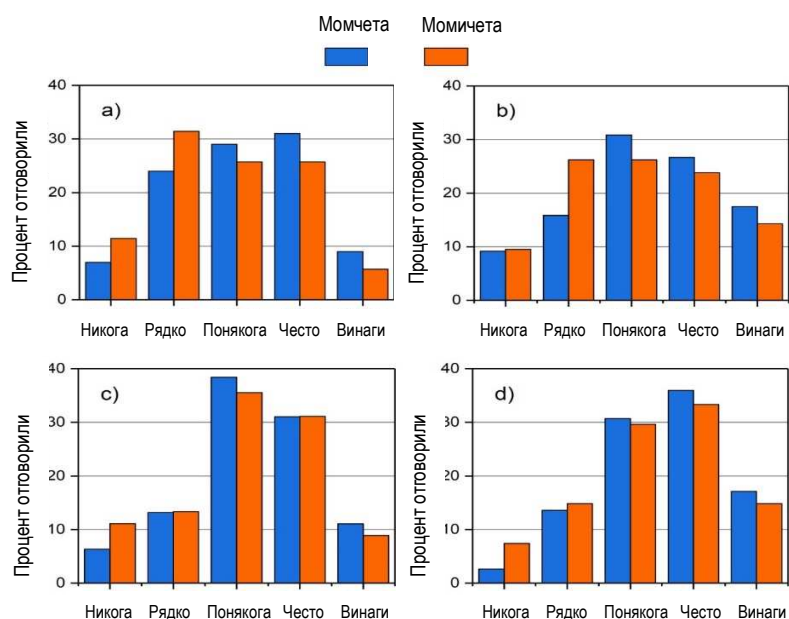
Всеки учител попълни въпросник за три от своите деца или общо 300 деца (4-6 годишни), от които едно има СОП (98 деца) и две, които нямат (202 деца).

Попълнените въпроси включваха 90 момичета, 65 без СОП и 25 със СОП, и 210 момчета, 137 без СОП и 73 със СОП.

По-детайлно, 26% от децата със СОП посещават групи, които се състоят само от деца с типично развитие, 52% групи, състоящите се само от деца със СОП включително с успоредна подкрепа и 22%, състоящи се както от деца със, така и от деца без СОП.

4.2 Хипотеза Х1

Момчетата проявяват повече проактивно и реактивно агресивно поведение от момичетата. Взимайки всичко предвид, разпределението на отговорите изглежда потвърждава хипотеза 1, тъй като момчетата показват повече агресивно поведение от момичетата при всички случаи. Въпреки това, наблюдаваната разлика не доказва да бъде статистически значима, въвеждайки по този начин елемент на несигурност за надеждността на резултатите.



Фигура 1. Разпределение на отговорите от част втора на въпросника с въпроси, отнасящи се до: проактивно агресивно поведение на момчета и момичета а) без СОП и б) със СОП; реактивно агресивно поведение при момчета и момичета в) без СОП и д) със СОП.

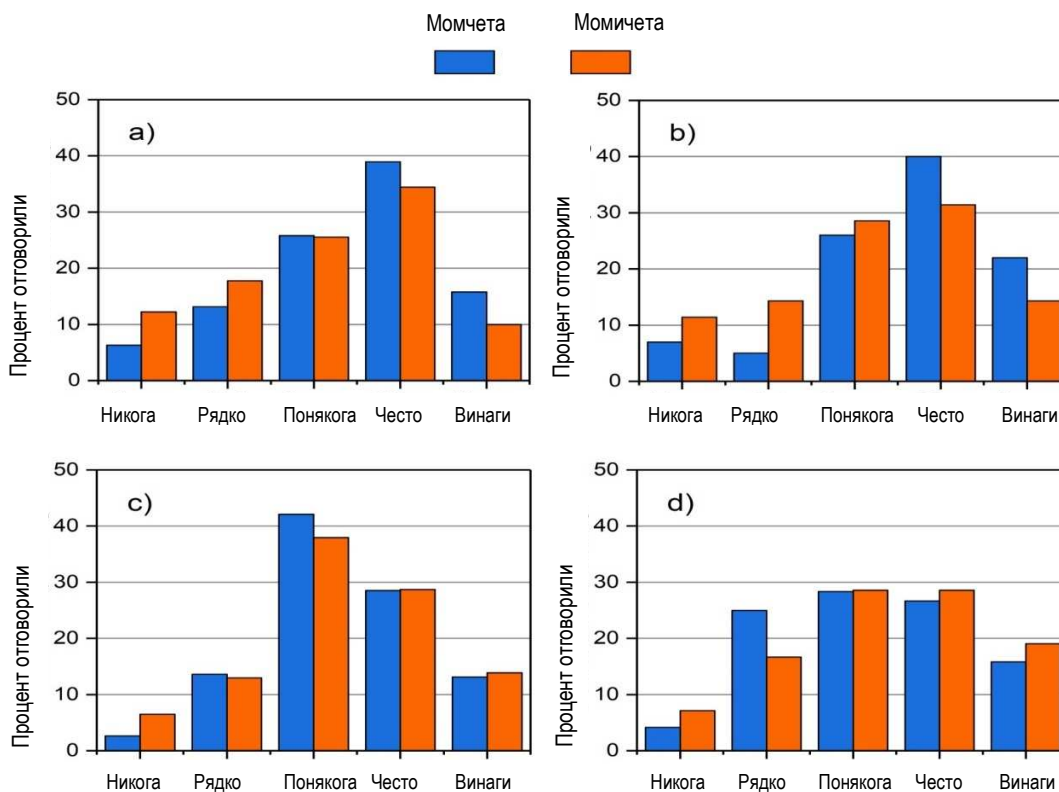
От друга страна, посочените тук резултати са в съответствие с твърдението на учители в детски градини, които споменават по-високи нива на конфликти с момчета, отколкото с момичета (Valeski 2000; Birch & Ladd, 1997; Kuperman-Sondell, 2002). По-точно казано, в съгласие с Хадзихристу и Хопф (Chatzichristou and Hopf (1991)) това изследване намира, че момчетата показват по-чести и по-интензивни поведенчески проблеми и недостатък на социални способности в сравнение с момчетата.

4.3 Хипотеза Х2

Момчетата демонстрират повече физическо агресивно поведение от момчетата, докато момчетата проявяват повече релационно агресивно поведение от момчетата, както при деца със СОП, така и при деца без СОП.

Най-често срещаният отговор за деца със и без СОП от двата пола в случая на физическо агресивно поведение беше „Често“. Подобни резултати са открити от Холи (Hawley (2007), който съобщава, че някои деца в предучилищна възраст са способни да използват

алтернативни предсоциални или несоциални стратегии, за да постигнат своята цел и да надделеят в групата от връстници.



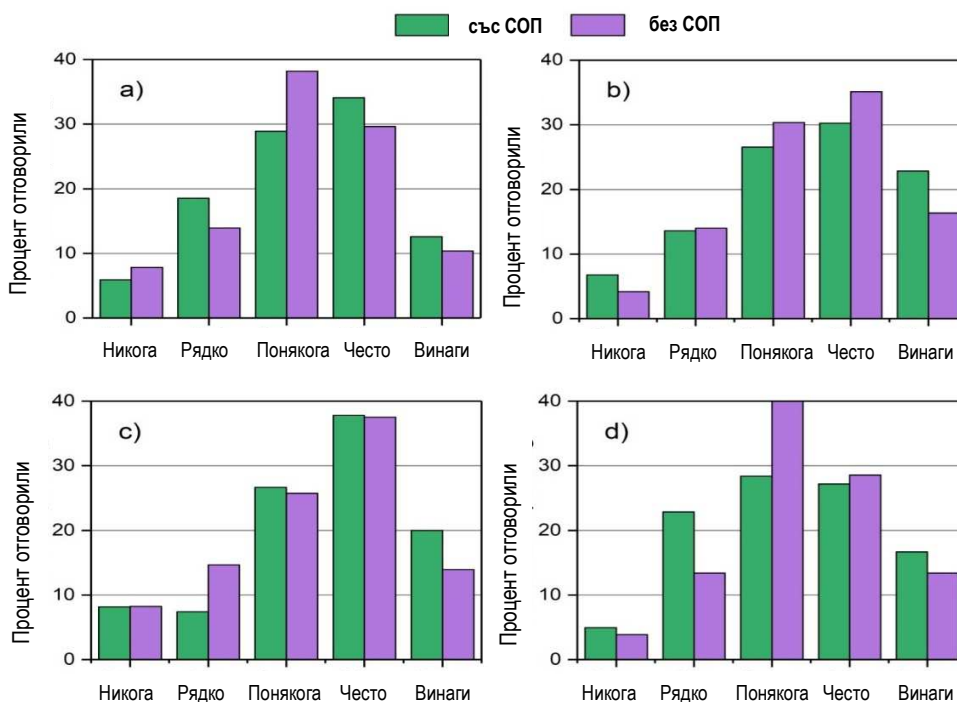
Фигура 2. . Разпределение на отговорите от част втора на въпросника с въпроси, отнасящи се до: физическо агресивно поведение на момчета и момичета а) без СОП и б) със СОП; релационно агресивно поведение на момчета и момичета с) без СОП и д) със СОП.

Възможно е деца да показват вид поведение на тормоз като средство за постигане на лични цели, например за получаване на играчка. От друга страна, малка част (Никога/Рядко) може да се отнесе към наследените инстинкти на деца да реагират насилствено, когато чувстват, че са заплашени (реактивно агресивно поведение).

Заслужава да се отбележи, че в случая на релационно поведение момичетата показват маргинално по-високо или равно агресивно поведение спрямо момчетата.

4.4 Хипотеза Х3

Деца без СОП демонстрират реактивно или проактивно агресивно поведение, както и по-малко физическо и релационно агресивно поведение, отколкото деца със СОП.

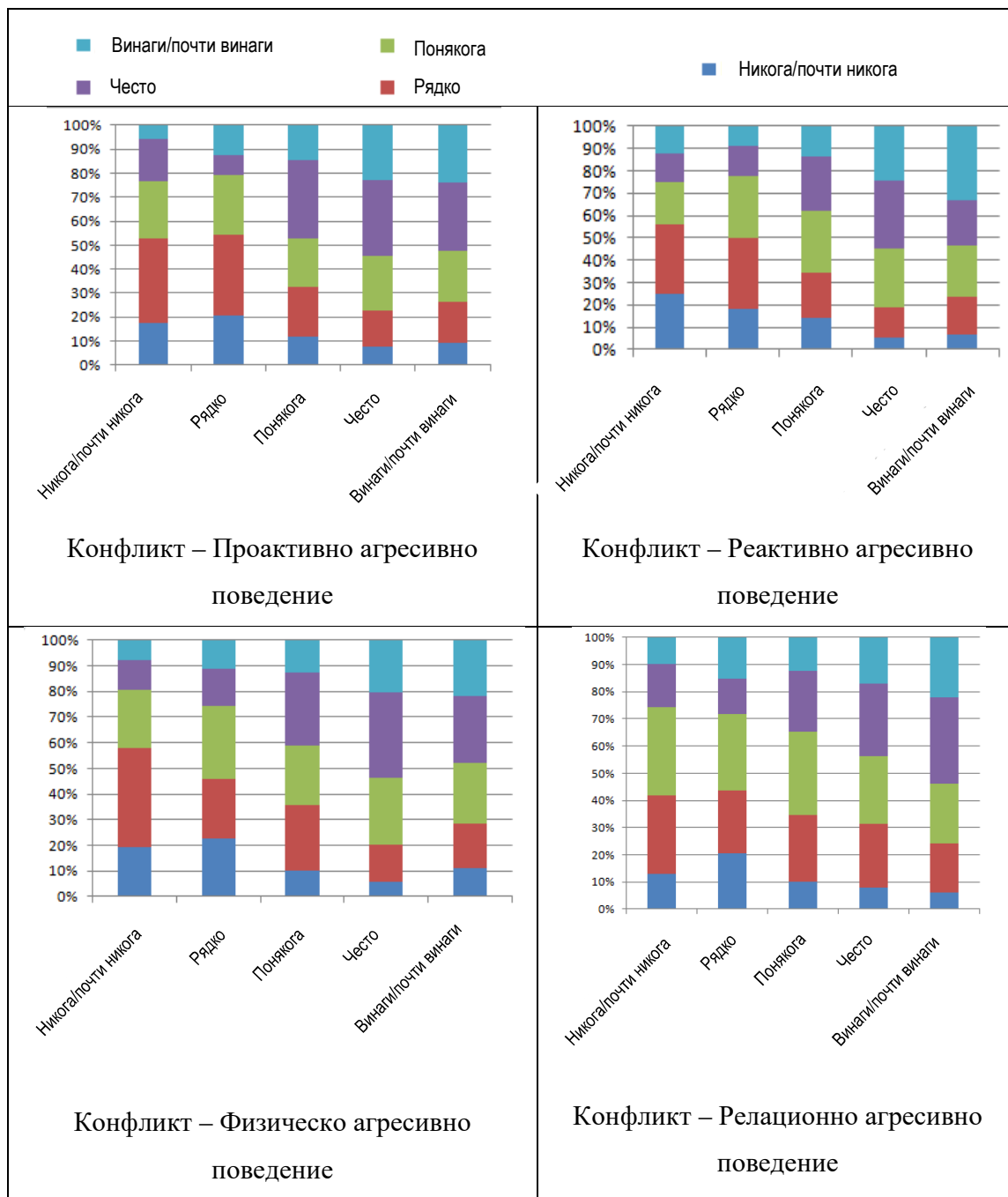


Фигура 2. Разпределение на отговорите от част втора на въпросника с въпроси, отнасящи се до: деца със и без СОП с а) проактивно агресивно поведение, б) реактивно агресивно поведение, в) физическо агресивно поведение и г) релационно агресивно поведение.

В заключение, въпреки че деца със СОП постоянно поддържат по-висок процент за отговорите „Винаги“ и „Почти винаги“ за всички подкатегории на агресивно поведение, изменчивите разпределения на „Понякога“ и „Често“ прави истинността на хипотеза 3 несигурна. Нещо повече, според нашите осведомения не съществува нито един литературен доклад по темата и следователно ние приемаме данните на това изследване за представителни и благонадеждни.

4.5 Хипотеза Х4

Конфликт и зависимост се асоциират повече със агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си), а близост се асоциира с по-малко агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си).



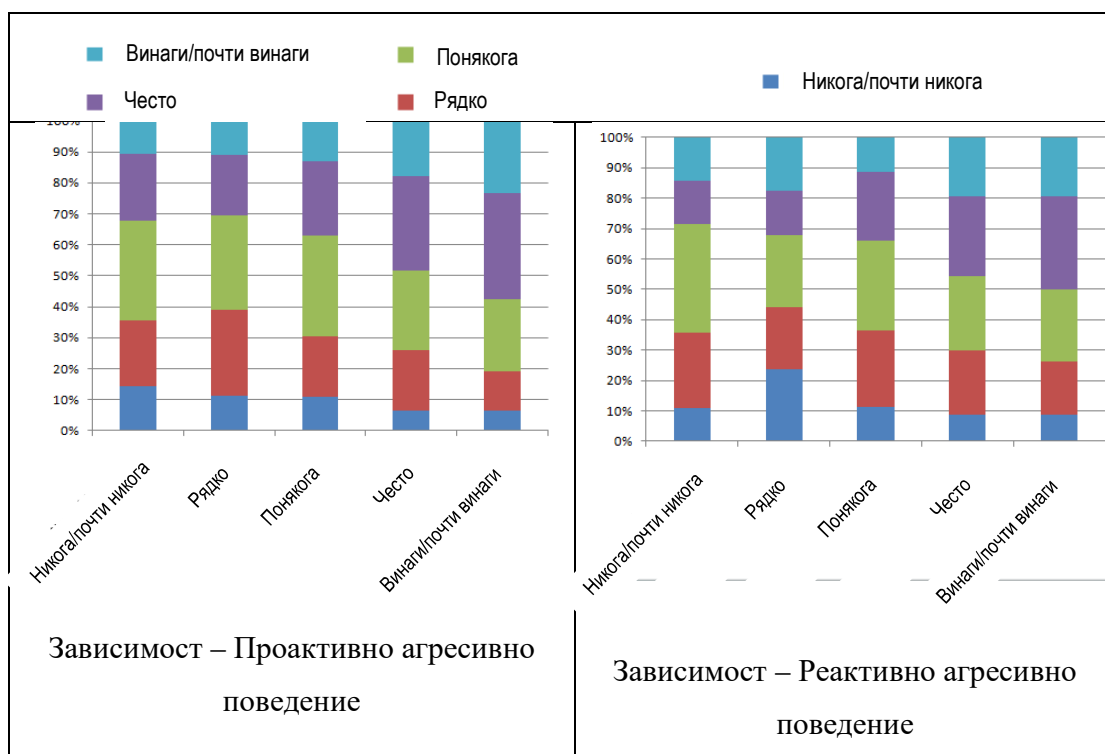
Фигура 4. Конфликт – агресивно поведение

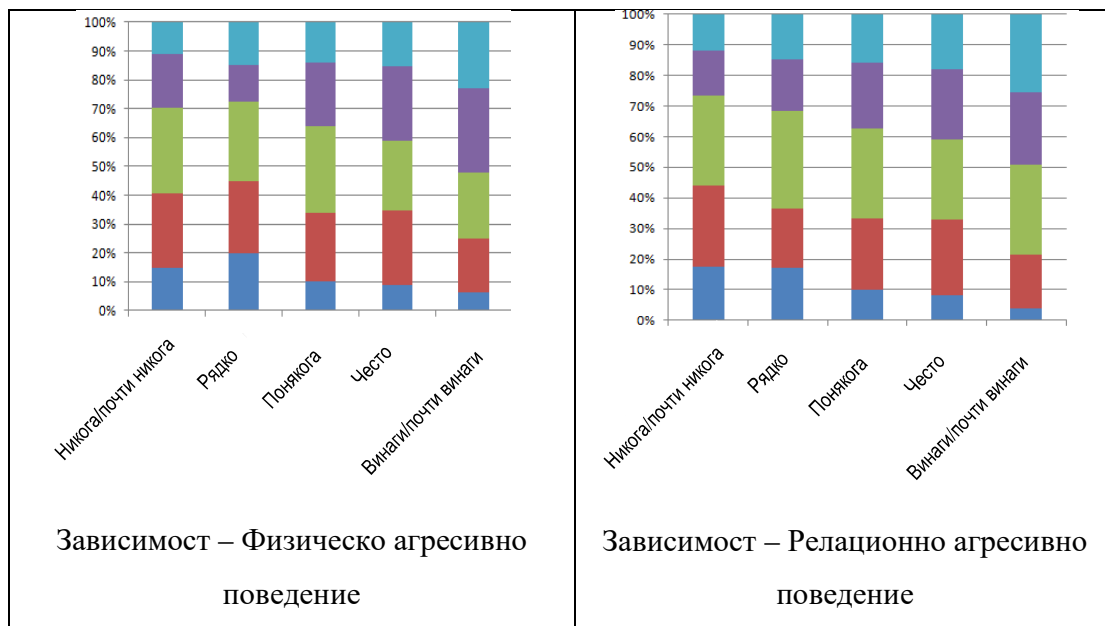
Деца със агресивни или антисоциални поведенчески модели може да не отговарят на изискванията за училищен живот и училищни правила. Цялото тяхно поведение провокира негативни реакции у техните съученици и учители. Негативните взаимодействия, които тези деца изпитват първоначално в рамките на своето семейство и

постоянно в училище афектират техния емоционален свят и поради това те са претоварени от негативни емоции.

Нещо повече, неадекватните учителски способности на преподавателите, тяхното безразличие и спорене с децата, и техният лош учителски контрол водят до агресия при децата (Smith 1990). По отношение на физическото агресивно поведение и релационното агресивно поведение конфликтът е отчетен да следва същото разпределение.

За съжаление, има много учители, които откликват агресивно на едно агресивно дете, игнорирайки, че те разпалват вече утежнената ситуация, в която се намира ученикът. Те са враждебни към учениците, като ги наричат „проблем на класа“, използвайки негативни стратегии като наказание, изключване на ученика от класа и т.н., за да модифицират неприемливо поведение, което често прераста в конфликт между тях и децата и води до отстраняване на ученика (Goodman & Burton, 2010).





Фигура 5. *Зависимост – Проактивно и реактивно агресивно поведение*

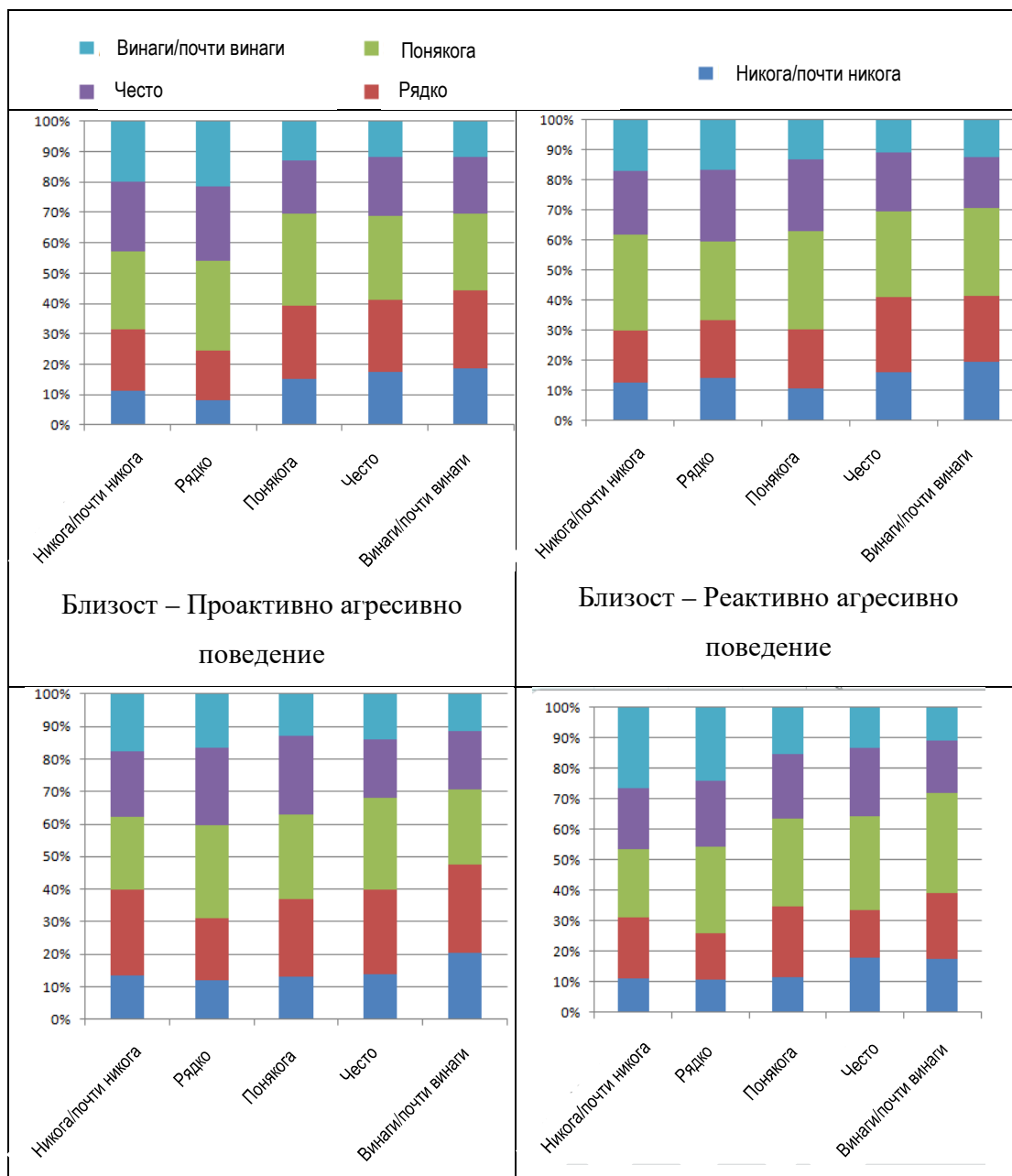
Анализирайки средните показатели на фактор *Зависимост* при проактивно агресивно поведение, се наблюдава, че около 36% от запитаните приписват висока степен на взаимна корелация. Конкретно в случая, в който нивото на *Зависимост* е останало ниско (Никога/ Почти никога и Често) оценката за липса на проактивно агресивно поведение (Никога/ Почти никога и Често) остава пропорционално ниско.

Въз основа на опити да се подобри училищната среда Вубелс и Леви (Wubbels and Levy (1993)) утвърждават, че функционални взаимоотношения между деца и техните учители са критични фактори за оформяне на позитивна училищна среда. По-специално концепцията на подкрепа, която учителите осигуряват на учениците, е особено важна. Въпреки това, тази подкрепа прелива от лимитите и води до изолация на детето от връстници му. В този случай отношението на детето се влошава, то усеща нежелателни чувства към своите съученици (като завист, гняв и т.н.) и в резултат на това се държи агресивно.

Продължавайки с другите две разпределения, лесно можем да заключим, че физическо и релационно агресивно поведение е често наблюдавано при всички, когато учители постигнат висок показател на зависимост между тях и детето.

Зависимостта, като структура, се отнася до притежателни поведения на детето, което е показателно за прекалено силно упование на учителите като източник на подкрепа.

Изследователи, които са изучавали това взаимоотношение са направили разграничения между Теория на привързаността на Боуби (Bowlby's attachment theory) (, която има позитивни развиващи последиствия) (Bretherton, 1997) и зависимост (, която има негативни конотации за поведението на дете към своите връстници (Birch & Ladd, 1997). Такива поведения водят до изолация на детето от неговите връстници и неприемливо поведение.



Близост – Физическо агресивно поведение	Близост – Релационно агресивно поведение
--	---

Фигура 6. Близост – Проактивно и реактивно агресивно поведение

Отговорите на въпросника на учителите посочват, че в случая, в който се наблюдават високи коефициенти на близост между тях и децата, всички видове агресивно поведение значително намаляват.

Позитивни взаимоотношения и силна близост между учител и деца афектират адаптацията им в училище, обучителния процес и предотвратява развитието на поведенчески проблеми (Poulou, 2015).

Училищни фактори като методи на обучение, методи на оценяване на ученика, стриктни дисциплинарни мерки, които обикновено водят до конфликт между учители и деца може негативно да повлияе на детското поведение, поради средата на отхвърляне. От друга страна, високо ниво на близост между деца и учител играе решаваща роля в тяхното поведение. По-конкретно е отчетено, че фактори като взаимоотношението дете-учител афектират възможността да се наблюдават поведенчески проблеми (McCormick et al., 2014).

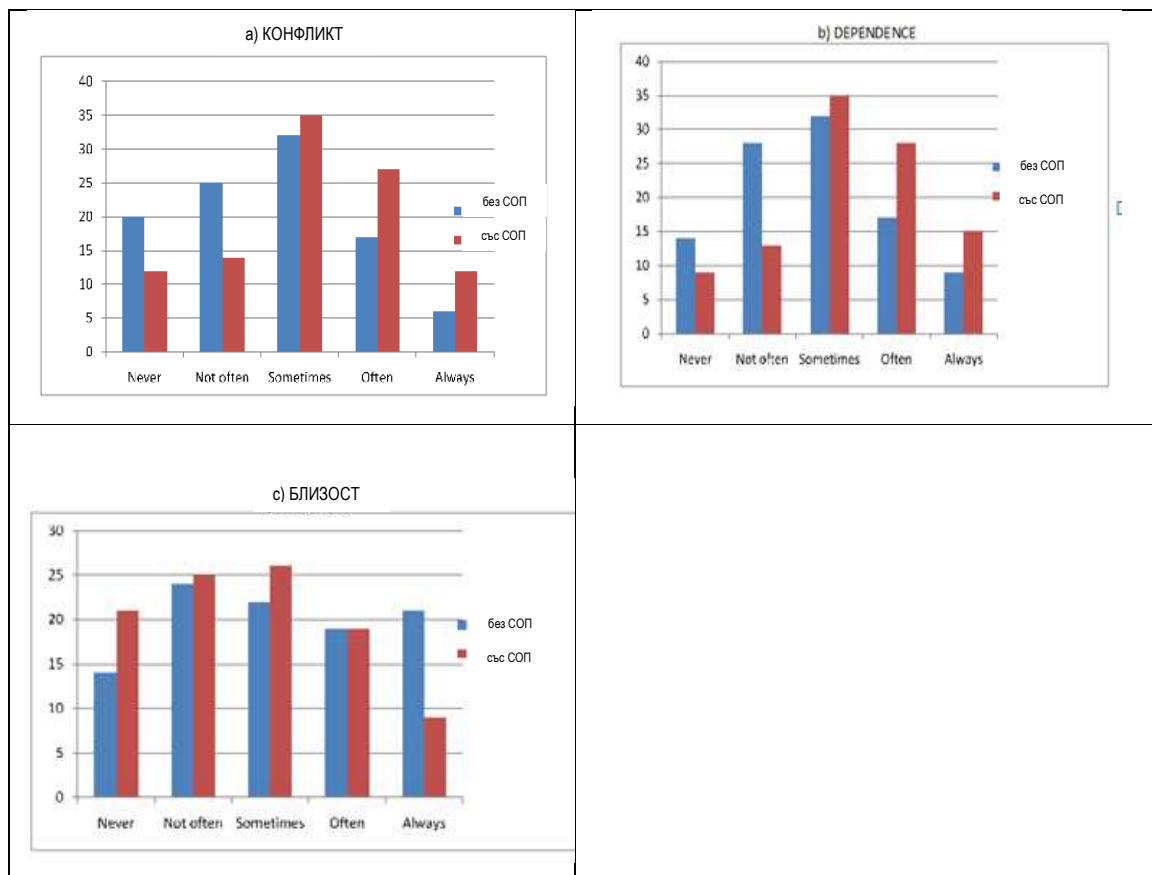
Горепосочените констатации показват голямото значение на взаимоотношението учител-ученик в училище. Силна привързаност и ниско ниво на конфликт между учител и деца развиват техните способности да предоставят емоционална подкрепа в групата с възможно най-малко изразяване на агресия. Тайс, Комен и ван дер Леи (Thijs, Koomen and van der Lei (2012)) откриват, че учители съобщават за по-агресивни поведения и по-лоша регулация на поведение на социално-емоционална подкрепа, когато децата са имали с тях неблагоприятни отношения (зависими, конфликтни или неблизки)

4.6 Хипотеза Х5

Деца без СОП изявяват по-ниски нива на конфликт и зависимост, но по-високи на близост по отношение на връзката учител-дете, отколкото деца без СОП.

--	--

б) ЗАВИСИМОСТ



Фигура 7. Конфликт, зависимост, близост – деца със/без СОП

Взаимоотношението между учител и дете е особено повлияно от недостатъка на способности за социални преговори, които често се наблюдава при деца със СОП (Hendricsson & Rydell, 2004). Тези разстройства в частност афектират негативно качеството на отношението между учител и деца (Howes, 2000). Поради техните обичайни затруднения в авто-регулация на слаба близост и силен конфликт, което е причинено както от екстернализирани (особено агресията (Meehan et al., 2003)), така и от интернализирани проблеми (като безпокойство (Mash & Barkley, 1996)).

Повечето учители считат, че децата със СОП имат нужда от специализирана подкрепа в класната стая. Тази подкрепа следва да бъде на много нива и да е добре организирана. Въпреки това, често облагите от такава специализирана интервенция при деца със СОП работи негативно и води до зависимост от учителя (Mansell & Beadle-Brown, 2012).

От друга страна деца със СОП имат по-силна близост по отношение на отношението учител-дете, отколкото деца със СОП. Присъствието на нарушения в обучението може да възпрепятства взаимоотношението с учителя (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Този факт

съдържа рисково условие за провал в училище. Освен това, този факт влияе негативно на техните образователни постижения, когато децата влезнат в средно училище (Hamre & Pianta, 2001).

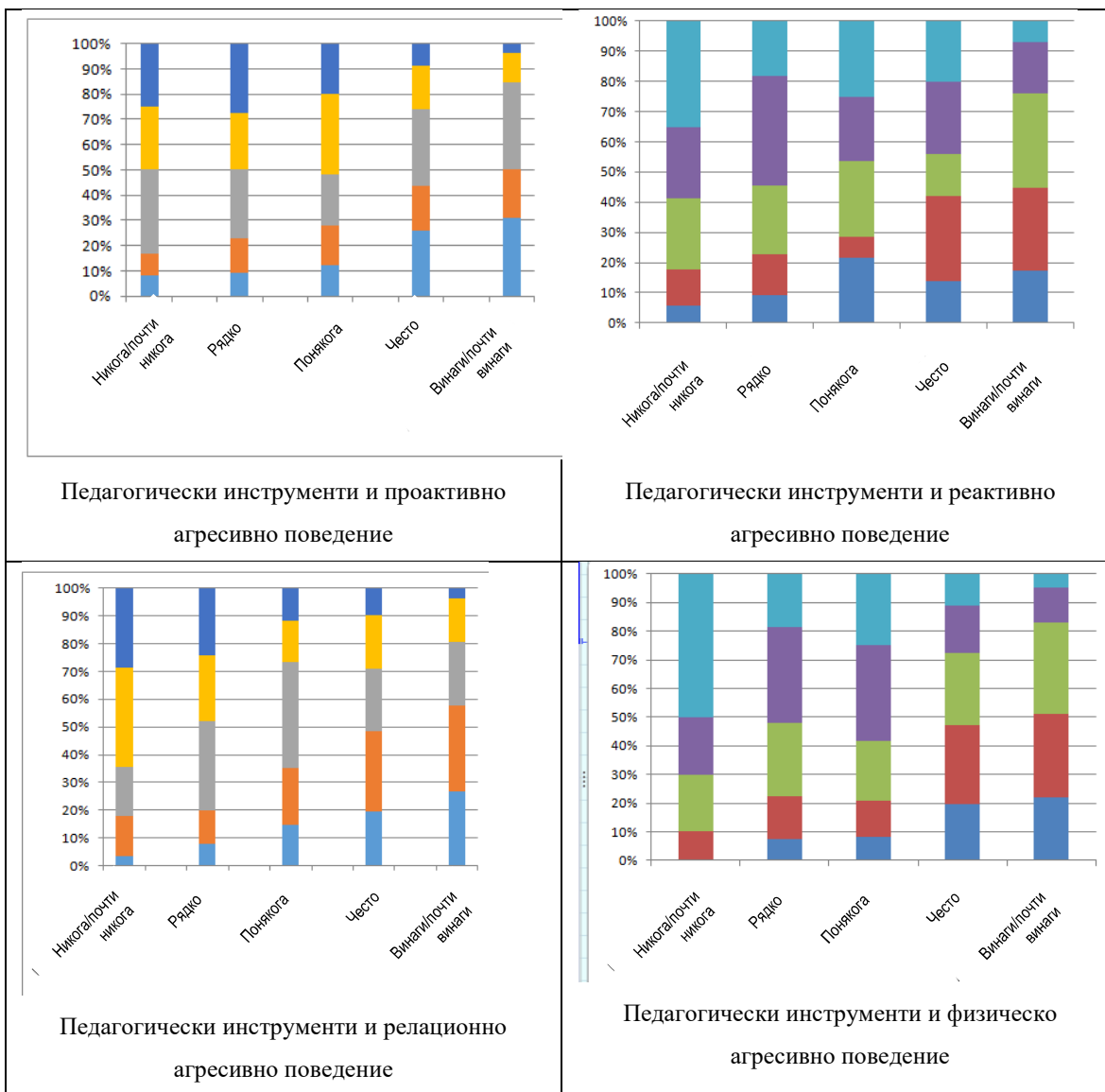
От друга страна, деца без специални образователни потребности често успяват да постигнат задоволително взаимоотношение с учителя. Също така, техните успехи в учението са обикновено високи (O'Connor & McCartney, 2007). Особен защитен фактор, който може да повлияе и определи, дали участието и мотивацията на едно дете към училищните активности са ниски или високи е емоционалната подкрепа (Crosnoe et al., 2004).

Следователно детските трудности представят фактори на уязвимост, които могат да отслабят качеството на взаимоотношението учител-ученик, особено близостта. Също така, в това определено взаимоотношение има повишаване на конфликт. Всъщност, учителите виждат тези деца като по-малко самостоятелни без задоволителна зависимост, отколкото техните съученици и така изискват по-честа подкрепа и помощ (Davis, 2003). (17)

4.7 Хипотеза Х6

Прилагането на педагогически инструменти облекчава детското агресивно поведение както проактивно-реактивното, така и физическо-релационното.

■ Винаги/почти винаги	■ Понякога	■ Винаги/почти винаги	■ Понякога
■ Често	■ Рядко	■ Често	■ Рядко
	■ Никога/почти никога		■ Никога/почти никога



Фигура 8. Педагогически инструменти и агресивно поведение

В заключение, съществуването на определен план беше директно асоциирано с педагогически методи – активности за предотвратяване на агресивно поведение. В детските градини, където учителите имат обстоен план на действие, беше оценено по-често отколкото в други детски градини, че факторите, които причиняват агресивни поведения са удачно намалени. Ефикасността на педагогическите инструменти позитивно навлиза в и повлиява на поведения, които са съобразно планирани от деца (проактивно агресивно поведение). Освен това е очевидно, че преподаватели, които са приложили такова алтернативно педагогическо решение, се справят с учениците си с по-любвеобилен

и топъл маниер, отколкото в други детски градини, където учителите не са приложили педагогически инструменти (Repo & Sajaniemi, 2015).

Горепосочените фигури илюстрират разпределението на отговорите, дадени на въпроси за групите от проактивно агресивно поведение в комбинация с употребата на педагогически инструменти от учители. В диаграмите се наблюдава, че проактивното агресивно поведение изглежда да бъде също намалено, когато учителите в детска градина избира да използват педагогически пособия.

Очевидно е, че реактивно агресивно поведение започва да намалява, когато учителите съумеят да използват педагогически инструменти в класната стая. Това констатиране е в съгласие с много изследвания, които откриват, че учителската инвенция може да редуцира шанса от развитие на агресивно поведение в класа (Spilt, J. L., & Koomen, H. M., 2012). Инциденти на агресивно поведение се появяват по-трудно в училище, което е разпознало проблема и в което е фиксиран подход за справяне с него. В този случай децата са обезкуражени да извяват агресивни поведения като отговор на реална или осезаема заплаха от техните съученици (реактивно агресивно поведение). Осведомеността и участието на учителите чрез употребата на няколко педагогически активности помага на децата да разберат и да използват групови процеси, да съдействат, да затвърдят своите взаимоотношения с връстници си (Foot, Morgan & Shute 1990).

Когато учителите не изберат да приложат някое определено педагогическо пособие в класната стая, реактивното агресивно поведение нараства. От схемите по-горе ние можем да заключим, че неупотребата на педагогически инструменти е последвана от повишаване на реактивно агресивно поведение. Умереното използване на педагогически пособия изглежда не влияе значимо на реактивното агресивно поведение. Разширеното приложение на педагогически инструменти е последвано от спад на реактивно агресивно поведение.

Проценти на физическо агресивно поведение намаляват в случай, че учителят се намеси ефективно с подходящите инструменти.

Чрез няколко педагогически интервенции, като ролева игра, моделиране или подходящо развити вербални стратегии на вмешателство, малките деца научават перспективно общуване (съпричастие), контрол на импулса и управление на гнева (Saracho, 2017). Учителската реакция на агресивни инцидентни също афектира потърпевшите. Пасивни

действия или недостатъкът на подходяща интервенция водят до тихо и сподавено агресивно поведение при потърпевшите (Yoon & Kerber, 2003). Учителската намеса спомага за създаването на по-сигурна класна стая и кара децата да се чувства защитени, както и окуражава агресивните деца да редуцират неприемливо поведение.

Актуални проучвания окуражават учителите да приемат активна роля в превенцията и интервенцията на агресивни поведения, тъй като това ще бъде по-ефективно (Bauman, S., & Yoon, J., 2014). Тази оценка, която е често се приема по отношение на причини за агресивно поведение, предлага употребата на педагогически инструменти за управление на проблеми с агресивно поведение от училищните структури и най-вече от учителите. Поведението на децата изглежда се подобрява значително, когато децата асимилират значението на приложените педагогически активности.

Спорадичното използване от учители (по-малко то 40%) на педагогически пособия обикновено стимулира релационно агресивно поведение при децата. Релационното агресивно поведение продължава да бъде обратно пропорционално, поради честото използване на педагогически инструменти. Честата употреба на педагогически инструменти е успешна при редуцирането на релационно агресивно поведение.

В заключение, учителите следва да бъдат по сензитивни в откриването и разпознаването на странични форми на сплашване и различни видове агресивно поведение сред децата (Rigby, 2004).

Така, с подобрието на периода на взаимодействие в детската градина, с подходяща употреба на педагогически инструменти, вероятно е възможно детето да може да придобие съответните знания, с които да посреща предизвикателствата със всичките им прилежащи екосистеми. Това обикновено може да се случи, когато се извършва уместна работа от учителя (Riesch, et al.,2006).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Агресивно поведение в предучилищна възраст интензивно присъства сред научната общност в световен мащаб. Човешкото поведение не е вродено, а е позволено или овладяно в зависимост от ограниченията, които са установени първоначално от обществото, с което се срещата човешкото същество след като се роди, след това от семейството, и по-късно от неговата социална среда, приятелската компания, съучениците, колегите, сътрудниците и т.н. В зависимост от това, как един човек израства и как се изправя пред ситуациите, които са му се случили в невръстна възраст, той се научава да функционира и като възрастен по-късно в живота.

Именно затова е често срещан феноменът на внезапни избухвания на гняв при деца и особено при малолетни, на агресивно поведение и в някои случаи дори на саморазрушаване. Начините на конфронтиране са различни за всяко дете и това съставя тяхната отделена същност от самотата. Въпреки това, обикновено съществуват определени техники и способности, които могат да имат като основен транспортир родителят, психологът, учителят и те могат да са спомагателни и благоприятни за невръстния.

Целта е винаги да се помогне на детето да се адаптира в социалната среда, в която се развива и живее. За да се случи това, схващането за света е есенциалното, което се зачева в детето от невръстна възраст. Тогава един отговорен възрастен (като неговия учител) може ефективно да се намеси в този свят с единствената обективна цел да помогне на невръстния.

Анализирайки агресивността в училищната реалност, изследователите утвърждават, че тя може да се интерпретира и оценява по следните четири компонента-фактори.

Те са именно: *проактивно агресивно поведение* – отнася се до поведения, които не са провокирани от детската среда и са по-скоро планирани и организирани от детето като средство да получи нещо от своето обкръжение; *реактивно агресивно поведение* – означава всички агресивни поведения, които са възможни да бъдат проявени от дете като отговор към реална или осезаема заплаха в рамките на своята среда; *физическо агресивно поведение* – означава всеки вид агресивно поведение, което наранява физическото здраве на другите като ритане, хапане, плюене или замерване на друго дете с предмети; *релационно агресивно поведение* – се отнася до всяка форма на агресивно поведение, което наранява чувствата на друго дете или възрастен като назоваване с имена или заплашване.

В модерното училище често съществува предизвикателството на обучение на деца със СОП. Особено в последните години учени водят към инклузивното образование като препоръчителен метод за обучение на всички деца (със и без СОП).

В нашето изследване 100 учители в детска градина, които имат образователен опит с деца със СОП от различни масови детски градини в Гърция и по-конкретно от региона на Източна Македония и Тракия отговориха на нашия въпросник. Всеки учител е отговорил на три въпросника за три деца, които проявяват отличително агресивно поведение, на два за деца без СОП и на един за деца със СОП.

Първата най-важна точка, която можем да открием, анализирайки отговорите на въпросниците е, че момчетата са повече от момичетата. От този факт ние имаме първото доказателство, че вероятно момчетата показват принципно повече агресивно поведение от момичетата. Също така, изследвания и проучвания имат тенденцията да заключват, че момчетата със СОП са повече от момичетата със СОП. Например процентът на деца и юноши с ХРНВ е в глобален мащаб между 3% и 10% и това увреждане се появява по-често при момчето, отколкото при момичета. Също така, обичайно може да е съпътствано с обучителни трудности, но не и с редуцирана умствена способност (Barkley, 1998). В друго изследване беше наблюдавано, че процентът на момчета с диагностиран СОП е по-голям от този при момичетата. Това твърдение преобладава и в международни проучвания (Haggerty 2009).

Анализирайки горепосочените фактори на агресивно поведение чрез индуктивна статистика, може да се направи дедукцията, че учители в детски градини, според нашите данни, смятат, че момчетата проявяват повече проактивно и реактивно агресивно поведение от момичетата както при деца със СОП, така и при такива без СОП. Освен това, момчетата демонстрират повече физическо агресивно поведение от момичетата. Но едно много значимо заключение, което може да се извлече, е, че момичетата изиявяват повече релационно агресивно поведение от момчетата, както при деца със СОП, така и при такива без СОП. Очевидно е, че момчетата съумяват по-трудно да контролират своето поведение от момичетата особено при тежки обстоятелства. Много е важно да се отбележи, че тези заключения не са повлияни от ситуацията, дали едно дете има или няма СОП.

Проучвания за агресивността при двата пола загатват, че телесната агресивност (особено проактивната, реактивна и физическата) има тенденцията да бъде обезкуражава повече

при момчетата, отколкото при момчетата (Bosacki, Woods, and Coplan, 2014, Wong, 2016).

Момчетата демонстрират предимно индиректни форми на агресия (Olweus, 1994, Wood, 2002, Woods, H., Bosacki, S., & Coplan, R. J. 2016). Момчетата може да покажат по-строго, по-потисническо, вербално и физическо насилие спрямо връстниците си, отколкото момчетата. Момчетата е по-вероятно да нападнат вербално (Crick & Grotpeter, 1995, Olweus, 1994).

В перспективата на реактивно и релационно агресивно поведение децата без СОП показват по-малко реактивно и проактивно агресивно поведение, както и по-малко физическо и релационно агресивно поведение отколкото деца със СОП. Специалните образователни потребности явно афектират поведението на децата и ги води към неприемливи действия.

Също така, учителите, въввлечени в проучването, изглежда имат по-ясна представа за качеството на междуличностно им взаимоотношение с техните деца със СОП, като оценяват техните екстернализирани и интернализирани проблеми, които те представят (най-вече поведенчески проблеми).

По отношение на качеството на междуличностното отношение на деца със СОП и учители нашето изследване се фокусира върху факта, че това е повлияно от главните характеристики на дете със СОП. Най-вече приятелствата и взаимоотношенията, контактите и взаимодействията, социалното самоопределяне и приемането от съученици доказва да бъдат ключът към социалното участие на деца със СОП (Koster et. al, 2010). В следствие слабата социална интеграция на деца със СОП ги води до неприемливи поведения.

Средно статистически учителите са отговорили, че децата със СОП са били в капан и в несъгласие с техните връстници или са ги заплашвали. Също така, те са свикнали да се държат неприемливо, за да прекъснат дискусията с някой друг, да обезпокоят продължението на действия или да започнат кавга, да игнорират или да спрат да разговарят с другите. Най-накрая те достигат до обикновените изблици на гняв.

Децата със СОП са обикновено доведени до агресивни поведения по различни пътища (Murphy et al. , 2009). Изследователи показват, че деца без идентифицирани проблеми на

развитие са забелязани от техните учители да представят по-ниски нива на агресивно поведение (Merrell and Holland, 1997).

Много често срещан феномен, който имат хора със специални потребности, е изразът на проблематични поведения. В своето проучване Деб, Томас и Брайт (Deb, Thomas and Bright (2001)) стигат до заключението, че голям процент от примерите за деца със специални потребности (над 60%) представят повече от един вид проблематично поведение. В специализираното или в инклузивното образование проблематичното поведение е презентирано като неадекватно, дразнещо и увреждащо държание, което може да бъде съпътствано от дифузни социални преувеличения или дефицити, ниска активност и драматични кризи (Deb, Thomas and Bright, 2001).

Отлагането на образованието за хора със специални нужди, които представят проблематично поведение, най-вероятно ще увеличи опасността от влошаване на поведението и социална изолация. Хората с генетични синдроми и интелектуално изоставане са категоризирани в групи на висока опасност за демонстриране на проблематични поведения, което започва в техния период на ранно детство (Stromme and Diseth, 2000). Гореспоменатите заключения също доказват важността на образованието в първите години на обучение в училище и в детската градина. Това е отчетено в международно проучване, както и в други споменати случаи (Huaqing Qi & Kaiser, 2003). По-конкретно те твърдят, че има приблизителни оценки, които показват, че проблематичното поведение се изразява в по-високи проценти 7-25% при деца в предучилищна възраст със СОП.

Така в това изследване беше проучен конфликтът и зависимостта, които се откриха да бъдат асоциирани повече с агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си), но близостта се откри да се асоциира с по-малко агресивно поведение (както в своите форми, така и във функциите си).

По-конкретно, взаимоотношението между учители и деца в масовите детски градини беше свързани с поведението на децата в училище, със съзряването, с училищната адаптация и с последващи нива на агресия. Съществува голяма вероятност взаимодействията между учители и ученици да влияят на приемането от връстници и на социалните референция при някои деца. Природата на взаимоотношение със връстници е мощна причина за дългосрочно социално-поведенчески и академични резултати. В нашето проучване можем

да заключим от мнението на учителите, че рисковите деца, които обикновено се държат агресивно, имат високо ниво на конфликт с техните учители. В сходство с други изследвания тези две асоциации (екстернализирано детско поведение и отношението между учител и деца) изглежда имат частично отражение във вариантността на дифузията *еднакъв източник – еднакъв метод* (Spilt & Koomen, 2012).

Нещо повече, деца, които са развили специално и честно взаимоотношение с учители им оценяват образователната среда като по-подкрепяща и формират позитивно отношение към нея, чувстват се по-сигурни, тъй като оценяват обкръжаващата среда в класната стая като по-ефективна, отколкото в ситуации на не толкова топло взаимоотношение между тях и техните учители. Също така, те твърдят, че преживяванията им в училище са много по-позитивни (Samdal et al., 1998).

От друга страна, деца, които преживяват ситуации на отхвърляне показват по-ниски успехи в училище, докато имат ограничени очаквания от образователните процес, развитие и подобрение (Birch and Ladd, 1997). Този факт обикновено ги води до това да зависят изцяло (най-вече емоционално) от своите учители и да се изолират от връстниците си. Чувството на самота, недостатъка от приятели, пристрастяване към учителя води до обичайните избухвания и до общо агресивно поведение към своите връстници.

Правено е и сравнение между поведението на деца без СОП към техните учители и поведението на деца със СОП. Открито е, че деца без СОП проявяват по-ниски нива на конфликт и зависимост, но по-високи на близост в отношение учител-дете, отколкото деца със СОП.

Във всеки случай предварително направеното откритие е в съгласие с резултати от други изследователи, където е констатирано, че деца със СОП преживят поведението на своите учители като неспомагателно или безразлично (Al - Yagon & Mikulincer, 2004). Този факт подсилва вярванията на деца със СОП, че техните учители не се интересуват искрено за тях и в резултат на това тяхното взаимоотношение се влошава. Кавгите и споровете зачестяват. Социални проблеми, с които повечето от децата със СОП се сблъскват водят до лоши взаимоотношения с техните връстници. Документирано е, че поради своите трудности, децата със специални образователни потребности са особено чувствителни преди невербални или вербални поведения на техните учители, като например изражението на тяхното лице и тяло, реакцията, когато се провалят, техните коментари,

дали те редовно биват подкрепяни в клас или се справят систематично с тях, поведения, които ги карат да преживяват образователния период като отхвърлящ, имайки предвид, че представя трудности. Поради тези обстоятелства, децата със СОП търсят начин да комуникират подходящо и осъзнават, че въпреки конфликтът с техните учители, те са единствените, които могат да си помогнат, но в повечето случаи те зависят прекалено много от тях. Този факт увеличава зависимостта на децата със СОП от техните учители и отделянето от техните връстници. В крайна сметка това откритие подчертава тяхната необходимост от по-голяма подкрепа и чувствителност от страна на учителите по отношение на конфронтацията на деца със СОП.

Въпреки това, поведението на всеки учител повлиява също и на цялостното държание на децата. Конфигурацията, растежът и развитието на педагогическа роля е главна отговорност и избор на учителя, защото той решава, какви отношения и поведения ще демонстрира в класната стая към децата, към родителите и към колегите. Нито една учебна програма не може да гарантира създаването на конкретен педагогически профил, защото основна част от неговото образуване очевидно е човешкият фактор, а именно индивидуалността, характерът и педагогическите методи на всеки учител.

Употребата на подходящи педагогически инструменти е показала решаващия принос в редуцирането на агресивно поведение. Обработката на изследователски данни отчита, че прилагането на педагогически инструменти облекчава агресивното поведение при децата, както във всички проактивно-реактивни, така и във физико-релационни форми. Затова е необходимо да се настройват компоненти на програми за превенция/интервенция чрез педагогически инструменти спрямо специфичните нужди и трудности на деца с проактивна и реактивна агресия (Larson 1994, Dodge 1991).

Намесите в класната стая, които изглежда са много успешни, базирано на изследователски данни, са тези, които насърчават динамични стратегии, фокусират се главно върху повишаване на позитивни поведения и групови интервенции, и комбинират привлекателни учебни техники с подходящо организирана поведенческа структура в класната стая (Bloomquist & Schnell, 2002). Според Милър (Miller (2003)) всички практики и индивидуални стратегии следват във всеки случай да се основават на взаимоотношение на доверие и искрен контакт между ученик и учител, за да бъдат ефективни.

Нашето мнение е, че било интересно в бъдещо изследване да се проучат събития на агресия и взаимна корелация с деца със СОП и без СОП, засягайки училищната среда и вида образование, което те получават (масови, специализирани училища, инклузивно образование и т.н.)

Интересно също би било сътрудничество на всички четири фактори на агресивност, които бяха разгледани в други изследвания за други видове специални потребности (Даун синдром, аутизъм и др.).

Друго равнозначно по интерес проучване би било да се оценят на видовете връзки, които учителите на деца със или без специални образователни потребности развиват с техните родители и да се разгледа влиянието на тази връзка във взаимоотношението и негативните и позитивните сантименти, които преживяват децата и в трите фактора на зависимост, конфликт и близост.

Приноси на автора

Приносните моменти от гледната точка на теоретичните, както и на практическите и приложимите аспекти са както следва:

1. Дефиницията на агресивно поведение в човешката еволюция, от невръстна до зряла възраст, подхождайки от биологична, психологична и социална гледна точка.
2. Анализ на неприемливо поведение на деца в средата на масови детски градини (4-6 годишни). Фокусирайки се върху деца със СОП, бяха проучени главните причини за тяхното агресивно поведение в училищната среда.
3. Бяха представени всички аспекти на многослойното взаимоотношение между дете и учител според международната литература.
4. Представяне на разнообразие от учителски интервенции и педагогически инструменти, както и на ефективност им в подобряване на тяхното взаимоотношение.
5. Чрез статистически анализ авторът показва, че момчетата имат тенденция да показват по-високи нива на агресивно поведение, отнасяйки се до проактивни и реактивни функции също като физически форми, отколкото момичетата. Същото заключение беше достигнато чрез отговорите на нашия въпросник, който засяга

деца със СОП. От друга страна, резултатите на това изследване поддържат идеята, че момичетата изглежда достигат високо ниво на индиректно агресивно поведение (релационно агресивно поведение). Тази констатация не се афектира, ако децата се нуждаят от специализирано образование.

6. Деца (от 4 до 6 годишна възраст) с интелектуални нарушения са по-предразположени да извяват агресивно поведение във всичките му форми, отколкото деца с нормално развитие.
7. Една от най-значимите констатации е, че лошото качество на взаимоотношението между дете и неговия учител (повече конфликт и по-малко близост), според автора, е по-вероятно да причини неприемливо поведение в класната стая. Освен това, изолацията, която децата понякога чувстват, води до високо ниво на зависимост от техните учители. Този факт прави взаимоотношението със връстниците им по-лошо и тяхното поведение преминава нормалните граници. Статистическият анализ отчете високата зависимост на тези три типа взаимоотношения учител-деца и нивото на агресия при деца, които имат специални образователни потребности.
8. Най-накрая, чрез количествени анализи на резултатите беше подсилено разбирането, че приложението на педагогически инструменти може да създаде благоприятни условия за редуцирането на враждебно поведение. Констатациите на този труд имат множество важни имплементации за бъдещата практика на регулиране на компоненти в програми за превенция/интервенция чрез педагогически инструменти към специфичните потребности и трудности на проактивно и реактивно агресивни деца.
9. Допълнителна работа е необходима да бъде извършена по отношение на специфични видове образователна неспособност и нейното отношение с форми и функции на агресивно поведение в детската градина.

Авторът се съгласява да бъде отговорен за всички аспекти на труда в утвърждаване на това, че въпросите, свързани с прецизността и целостта на всяка част от изследването са подходящо проучени и разрешени.

Трудът е написан с подкрепата на доц. д-р Розалина Енгелс – Критидис.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ НА ДИСЕРТАНТА

Tsantidou, A. G (2012). Diagnosis and treatment of language development in children with autism' Phd Thesis.

Tsantidou, A. G (2016) Prevention of aggressive behavior in kindergarten. In *YOUNG RESEARCHERS Conference Proceedings 2016, Volume 2*, pp.339-347

Tsantidou, A. G., & Engels-Kritidis, R. (2019). Aggressive behavior in the kindergarten context. In: *YOUNG RESEARCHERS. Conference Proceedings 2018*, Volume 1, pp. 49-59, St Kliment Ohridski University Press, ISBN 2019 978-954-07-4611-1

Tsantidou, A. G. (2019). Factors of aggressive behavior. In: *YOUNG RESEARCHERS. Conference Proceedings 2018*, Volume 1, pp. 60-68, St Kliment Ohridski University Press, 2019 ISBN 2019 978-954-07-4611-1