https://doi.org/10.53656/ped2026-3.02

Research Insights
Изследователски проникновения

ИЗСЛЕДВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ НА СТУДЕНТИ ЗА СПРАВЯНЕ С ПРОЯВИТЕ НА ТОРМОЗ МЕЖДУ СПОРТУВАЩИ ДЕЦА

Доц. д-р Ина Владова
Национална спортна академия „Васил Левски“

Резюме. Настоящото изследване има за цел да проучи компетентностите на бъдещи спортни педагози – студенти от втори курс, по отношение на разпознаването и справянето с прояви на тормоз между спортуващи деца на възраст 7 – 10 години. Използван е въпросник, включващ пет казуса, описващи различни ситуации на потенциален тормоз в спортна среда. Анализирани са отговорите на 180 студенти (62 жени и 118 мъже). Резултатите показват, че бъдещите треньори демонстрират разбиране за важността на активната възпитателна роля и сътрудничеството с родителите при превенцията на тормоза. Наблюдава се предпазливост при прилагането на строги наказания и предпочитание към ненасилствени подходи, насочени към разбиране на проблема и предлагане на алтернативно поведение. По-голямата част от студентите (82.8%) идентифицират описаните ситуации като прояви на агресивно поведение и тормоз. Тези констатации подчертават значението на обучението на спортните педагози за ефективна интервенция при тормоз в детско-юношеския спорт, като се набляга на позитивни възпитателни стратегии.

Ключови думи: агресивно поведение; знания; наказание; насилие

Стотици милиони хора по света, вкл. и деца, ежегодно стават жертва на тормоз, агресия и насилие в различни среди – в семейството, в училищната среда, на работното място, в обществения живот, както и по време на спортни дейности[1,2]. Последиците от тези преживявания често водят до тежки психоемоционални и социални дисфункции както за жертвите, така и за извършителите, проявяващи се чрез тревожност, депресия, социална изолация и влошено физическо здраве (Espelage & Swearer, 2004). Проявите на агресия, насилие и тормоз, за съжаление, присъстват и сред най-малките ученици и спортисти. Те се превръщат в неизбежна реалност и трайно се настаняват в ежедневието ни, вкл. и страхът от насилие и тормоз. В този период, когато децата тепърва формират своите социални умения, липсата на емпатия, комуни-

кативност и самоконтрол често води до реактивни прояви – вербална агресия, физически конфликти, изолация на връстници и дори разрушителни действия (Craig et al., 2000). Причините може да се търсят в дефицити на социално-емоционалното развитие, в усвоени модели на поведение от средата или в затруднения при разпознаването на емоции и намерения в междуличностното общуване. Проявите на агресия и тормоз в начална училищна възраст в повечето случаи са вид смущения в поведението (децата могат да бъдат хиперактивни или пасивни, може да лъжат, да крадат; да обиждат, да заплашват, да се бият и блъскат, да плюят; проявяват завист и са враждебно настроени и др.). Някои от децата все още не разпознават доброто и лошото, както и нямат развити умения за общуване с връстниците си. Това е и една от причините да упражнят насилие, за да получат внимание или да се защитят от евентуална „заплаха“. При анализ на ученици от I до IV клас се наблюдават висока честота на вербални обиди, повишен гневен тон, физически сблъсъци и социално неадекватно поведение в контекста на групови взаимодействия (Prokopov). Авторът подчертава, че децата често не осъзнават вредата, която причиняват на другите, демонстрирайки ниски нива на толерантност, уважение и съпричастност. Това създава предпоставки за нарушаване на социалната интеграция и увеличаване на насилието върху по-уязвими връстници.

Симптоматиката на тормоза често остава недооценена или трудно разпознаваема от страна на възрастните – родители и учители (Mishna, 2004, 2006). В българския контекст Vasileva (2008) обръща внимание на липсата на целенасочено обучение на бъдещите педагози за справяне с агресивно поведение и насилие в училище. В отговор на тази необходимост от 2020/2021 учебна година в Националната спортна академия „Васил Левски“ в учебния план по дисциплината „Педагогика със спортна педагогика“ е включена темата за превенция, идентифициране и управление на насилието по време на учебно-тренировъчния процес.

С оглед на нарастващата нужда от подготовка на педагогическите кадри за ефективно разпознаване и овладяване на агресивни прояви, включително и на скритите форми на тормоз, възниква необходимост от ясно разграничаване на основните понятия в тази област.

1. Понятийна рамка: агресия, насилие и тормоз[3]

Разграничението между агресия, насилие и тормоз често предизвиква объркване. Съвременната литература предлага многоаспектно изследване на агресивността – разграничават се пряка и непряка, явна и скрита, социална, вербална и физическа агресия, както и реактивна и проактивна (Li et al., 2013; Camodeca & Goossens, 2005). Проактивната агресия често има инструментален характер, докато реактивната произтича от фрустрация или провокация. Тормозът се разглежда като проактивна форма на агресия (Baldry & Farrington, 2007; Sutton et al., 1999).

В настоящото изследване се възприема класическото определение на Олвеус (1993), според което тормозът представлява поведение с умишлен характер, повторяемост и неравнопоставеност във взаимоотношенията. Допълнително, Volk et al. (2014) подчертават важността от разпознаване на дисбаланса във властта като индикатор. Много изследвания (Li et al., 2013; Camodeca & Goossens, 2005) акцентират върху нуждата от педагогическа реакция, базирана на различаването между реактивна и проактивна агресия. Важно е да се отбележи, че не всички форми на конфликт между връстници се квалифицират като тормоз – необходимо е наличие на намерение, неравнопоставеност и системност на поведението (Olweus, 1993, 2013).

Volk et al. (2014) предлагат три основни критерия за идентифициране на тормоз: целенасоченост, дисбаланс на властта и причинена вреда, като посочват нуждата тези признаци да бъдат във фокуса на всяка стратегия за превенция. Според Nansel и Overpeck (2003) отличителните елементи на тормоза са намерението да се причини вреда, неравнопоставеността и продължителността. In Young Park et al. (2022) също подчертават необходимостта от разграничаване между тормоз и обикновени конфликти между равнопоставени ученици. Те описват тормоза като повтарящи се прояви на дразнене, заплахи, разпространение на клевети, физически нападения или нараняване от страна на един или повече ученици към друг. Ситуации на конфликт, физическа саморазправа или приятелски закачки между ученици с близки възможности не представляват тормоз (Young Park et al., 2022).

Нансел и Овърпек (2003) подчертават, че съществени елементи на тормоза, освен агресивното поведение, са намерението за вреда, неравностойното съотношение на силите и продължителността на действията (Nansel & Overpeck, 2003).

Berger (2007) акцентира върху хроничността на проявите, а Aalsma & Brown (2008) дефинират тормоза като поведение, целящо да доминира или наранява чрез системно прилагане на психологически или физически натиск. Perren & Alsaker (2006) установяват, че дори деца в предучилищна възраст могат да бъдат жертви на структурирана агресия в рамките на детската група.

Проявите на насилие, агресия и тормоз сред децата могат да бъдат вербални и невербални, виртуални (кибер) и др. При физическа агресия/тормоз има физически контакт или намерение за такъв с цел да се причини болка/вреда. Реализира се чрез удряне, блъскане, спъване, скубане на коси, ухапване; увреждане и чупене на лични вещи; заплаха за физическа саморазправа и др. Вербалните агресори пък използват обидни думи, прякори, подигравки, умишлено дразнят, викат и крещят и др. Тормозът и агресията могат да бъдат осъществявани и индиректно, така наречената социална манипулация като изолиране, разпространяване на слухове или дискредитиране.

Особено актуален е феноменът на онлайн (кибер) тормоза, което описва поведение, насочено към/срещу друго лице при използване на електронни комуникации (мобилни телефони – обаждания и текстови съобщения, социални мрежи, чатове, електронна поща, онлайн медии), за да се причинява вреда, изолиране и злепоставяне чрез повтарящи се действия с враждебен и/или агресивен характер (Kramer & Vaquera, 2011; Shah et al., 2014; Kalchev, 2012)[4].

В български условия според проучване сред ученици от начален етап на основната образователна степен[5] се оказва, че най-често се среща вербалната агресия, основно обиди и обидни думи, последвана от физическа – удряне и блъскане (Prokopov, n.d.).

2. Агресия, насилие и тормоз в спорта

Тормозът се среща и в спорта и спортната дейност, за което няма общоприета дефиниция (Fontana et al., 2022). Според Stirling (2009) тормозът в спорта е всеки модел на злоупотреба между членовете на един отбор, който е потенциално опасен или вреден. Агресивното поведение в спортен контекст често се отличава с умишленост и повторяемост, като целта му е да нанесе физическа, психическа или социална вреда на друг индивид (Brackenridge et al., 2007; Vertommen et al., 2016; Mountjoy et al., 2016). Съществува ясно очертана тенденция насилници да бъдат не само треньори или други възрастни, но и съотборници, особено в юношеския и аматьорския спорт (Stirling & Kerr, 2009). Според LaBotz (2023) съвременните изследвания сочат, че връстниците най-често са замесени в случаи на тормоз и сексуално насилие, като потърпевши най-често са новопостъпили или по-малко опитни състезатели.

В отборните спортове йерархията в групата и конкуренцията за позиции също могат да се превърнат във фактори за маргинализация и психически натиск. Състезатели, които представляват заплаха за утвърдения ред в отбора – например по-талантливи или по-успешни нови играчи, нерядко се превръщат в мишена на враждебно поведение. Проявленията могат да включват словесни нападки, емоционално насилие, социална изолация, принизяване на приноса им, разпространение на слухове, както и организирани действия за противопоставяне на цялата група срещу конкретен индивид (Steinfeldt et al., 2011; Steinfeldt et al., 2012; Fisher & Dzikus, 2017; Fontana et al., 2022; Parent & Fortier, 2018).

Изследванията в областта на педагогиката и социалната психология отчитат различни форми на агресия, насилие и тормоз в детска възраст, включително в семейна среда, в училище (Solberg & Olweus, 2003; Gao et al., 2023) и в контекста на спортни дейности. Автори като Nansel и Overpeck (2003) се фокусират върху методите за оценка и справяне с тормоза, а други – върху мащаба на разпространението му сред подрастващите (Webb et al., 2021; Xu et al., 2020). Въпреки това в наличната литература липсват емпирични дан-

ни относно степента на подготвеност на възрастните – и в частност бъдещи спортни педагози, да идентифицират и реагират адекватно при прояви на тормоз сред деца.

3. Цел на изследването

Настоящото изследване има за цел да се проучат знанията и компетенциите за интервенция при прояви на тормоз между деца на възраст 7 – 10 години в спортна среда. В анкетната карта са включени конкретни казуси, базирани на потенциални реални ситуации, които биха могли да възникнат по време на тренировъчен процес с деца от тази възрастова група.

Изследването надгражда предишна авторова публикация, в която е анализирана подготвеността на студенти, бъдещи учители по ФВС, за интервенция на прояви на тормоз между ученици от начален етап на основната образователна степен.

4. Изследвани лица

В емпиричното изследване взимат доброволно участие 180 студенти от НСА „Васил Левски“. Изследваните студенти са във втори курс на обучение в бакалавърските програми, подготвящи бъдещи треньори по вид спорт. От тях 34.4% (n=62) са жени и 65.6% (n=118) са мъже. Студентите са запознати с целта на изследването и им е дадена възможността да се откажат от него по всяко време, ако преценят, че въпросите не са уместни или ги засягат по някакъв начин.

5. Дизайн на въпросника

Въпросникът съдържа 5 казуса, като идеята за разработването им е заимствана от Иванка Бончева (Boncheva, 2015). Това е адаптирана версия на инструментариум, използван в друго авторово изследване със специфичен фокус върху спортната среда и ролята на треньора. Всеки един от отделните казуси съдържа твърдения за евентуални възможни реакции от страна на треньора. Предварително е зададена задачата, че изследваните студенти трябва да си представят, че работят в системата на детско-юношеския спорт с деца на възраст 7 – 10 години. Отговорите на всяко едно твърдение са с 5-степенна скала тип „Ликерт“ (с отговори от „1 – категорично не съм съгласен“ до „5 – категорично съм съгласен“). Последният въпрос е с три опции за отговор (да; не; не мога да преценя) и е обобщаващ на всички казуси, а именно: „Смятате ли, че изброените педагогически ситуации описват прояви на тормоз и агресивно поведение от страна на едно дете към друго/и?“.

Въпросите имат за цел да проучат знанията на студентите по отношение на прилагането на наказанието във възпитателната дейност и формираните

компетенции за превенция и интервенция на тормоз и агресивно поведение при спортуващи деца.

Статистическата обработка на данните е извършена с помощта на IBM SPSS Statistics (вер. 29.0.1.0)[6].

6. Резултати

В резултат от проведения вариационен анализ на отговорите по казус 1 (табл. 1), се установява, че изследваните студенти са с нагласата да осъществяват възпитателни въздействия на спортуващите деца и не разчитат изцяло на съдействието и подкрепата на родителите по отношение на възпитанието (твърдение 2: M=1.92; SD=.86 и твърдение 3: M=1.93; SD.88). В същото време, разчитат на родителската подкрепа по отношение превенцията на тормоза (твърдение 1: M=4.41; SD=.74). Като цяло, изследваните студенти са „по-пестеливи“ по отношение на евентуалното прилагане на по-строги наказания като отстраняване от игра/тренировка (M=2.82; SD=1.02). Предпочитат широко използваното в спортните среди у нас наказание за самостоятелно и допълнително изпълнение на физически упражнения (M=3.53; SD=.92). Забележката, като форма на наказание, е най-предпочитана (M=3.68; SD=1.04). По отношение на твърдението *„Без да порицавате и критикувате детето, Вие назовавате проблема и му показвате начин за решаването му. След тренировката провеждате разговор. Напр. „Искаш внимание? Скучно ти е? Искаш да си намериш приятел? В такъв случай привлечи вниманието на останалите по друг начин, не ги дразни, а се опитай така да направиш, че те да те харесат. Искаш ли да опиташ?“* почти всички студенти приемат да го прилагат (M=4.59; SD=.61). Един студент категорично не е съгласен с тази опция за реакция, 3.3% от тях (n=6) са посочили опция „нито съм съгласен, нито съм несъгласен“. Останалите приемат този вариант, като по-голяма част от изследваните лица са посочили *„категорично съм съгласен“* – 63.9% (n=115). Прави добро впечатление, че за този казус твърдението, че треньорът няма да си губи времето и да разяснява и показва други алтернативи на поведение, е със средна стойност M=1.31 и Max=3, SD=.52. Бъдещите треньори не смятат, че това е загуба на време. Ниският среден резултат за твърдението, отричащо отделянето на време за разясняване, допълнително подкрепя нагласата на бъдещите треньори за проактивно и ангажирано справяне с проблемното поведение.

Таблица 1. Вариационен анализ на резултатите на казус 1[7]: по време на тренировки едно от децата системно дразни останалите – бута ги, рита ги, удря, крещи, обижда, взема от нещата им без тяхно съгласие и др. Неговото поведение дразни останалите деца от отбора и те не искат да общуват с него нито по време на тренировка, нито след това. Тази тяхна реакция още повече засилва негативните прояви от страна на детето дразнител

Твърдения	Min	Max	Mean	SD
1. Търсите съдействие от родителите	2.00	5.00	4.41	.74
2. Заявявате на родителите, че не желаете повече това дете в отбора си	1.00	5.00	1.92	.86
3. Не желая да работя с деца, които не са възпитани!	1.00	5.00	1.93	.88
4. При всяка проява на детето го **наказвате**, като му правите **забележка**	1.00	5.00	3.68	1.04
5. Наказание-повторение: допълнителни обиколки или физически упр.	1.00	5.00	3.53	.92
6. Наказание-отстраняване: от игра/тренировка	1.00	5.00	2.82	1.02
7. Показвате начин за решаване на проблема	1.00	5.00	4.59	.61
8. Изобщо не си губя времето с предишното твърдение	1.00	3.00	1.31	.52

Резултатите от отговорите на казус 2 са представени в таблица 2. И в този случай бъдещите треньори разчитат на родителската подкрепа. Изборът на позитивните реакции при проява на тормоз между деца преобладава пред негативните. Отсега студентите дават заявка, че няма да бъдат безучастни при прояви на тормоз и агресивно поведение между децата (M=1.52; SD=.84).

Таблица 2. Резултати от вариационния анализ на твърденията от казус 2: преди тренировка едно дете нарочно предизвиква и дразни останалите, а ако забележи група деца да си играят, отива при тях и „насилствено“ иска да се включи. При отказ – започва да се бие, обижда и да разваля играта. Такива реакции има и при несъгласие с неговите желания, дори понякога и без повод

Твърдения	Min	Max	Mean	SD
1. Търсите съдействие от родителите	1.00	5.00	3.78	1.40
2. Реагирате, без да се карате на детето. Назовавате проблема и давате насоки как евентуално може да бъде решен	1.00	5.00	4.04	.81
3. Правите забележка на детето	1.00	5.00	3.92	.89
4. Правите забележка на останалите деца, които не обръщат внимание на „отхвърленото“ дете, защото по този начин те го предизвикват и поради тази причина то има такова поведение	1.00	5.00	3.04	1.05

5. Без да се карате и правите забележка, се опитвате да разберете причината за реакциите на всички, и давате насоки за поведение на всички	1.00	5.00	4.02	.89
6. Заявявате на родителите на детето, което дразни останалите, че повече не го желаете в отбора си	1.00	5.00	2.15	1.01
7. Не се намесвате във взаимоотношенията между децата, стига да не ви пречат на провеждането на заниманието	1.00	5.00	1.52	.84

В таблица 3 са представени отговорите на твърденията от казус 3. И в този случай изследваните студенти демонстрират добри познания за справяне с прояви на тормоз между децата, както и добри умения за справяне в мултикултурна среда.

Таблица 3. Резултати от вариационния анализ на казус 3:
в отбора си имате дете от ромски произход. Останалите деца не общуват с него. И двете страни не търсят взаимен контакт. Детето от ромски произход съобщава на родителите си, че другите деца го мразят и постоянно го обиждат (което не е вярно). Родителите се обръщат към вас за съдействие

Твърдения	Min	Max	Mean	SD
1. След разговора с родителите на „отхвърленото“ дете вие наказвате с мъмрене целият отбор	1.00	4.00	1.92	.85
2. Правите забележка на детето, което се е оплакало, и му обяснявате, че не е правилно да клевети съотборниците си	1.00	5.00	2.91	1.22
3. Без да правите забележка, показвате варианти на децата как могат да общуват. Активно се опитвате да приобщите детето от ромски произход, и подпомагате комуникацията с децата	1.00	5.00	4.17	.94
4. Търсите съдействие от родителите на останалите деца – отговорността за възпитанието на децата им е тяхна	1.00	5.00	2.9	1.01

От отговорите на твърденията по казус 4 (табл. 4) също става ясно, че изследваните студенти имат знания и компетенции по отношение прилагането на наказанието в реалния учебно-тренировъчен процес и предпочитанието към позитивни възпитателни методи – те са овладели и теорията за „позитивното възпитание“, която е подходяща при работа с деца и ученици в начална училищна възраст и по-конкретно при осъществяване на интервенционни мерки при проява на тормоз и агресивно поведение. Сравнително високите средни стойности за директна забележка (M=3.94; SD=.88) и насочване към извинение и разбиране (M=3.94; SD=1.13), както и за обяснение на мотивацията зад агресивното поведение и насърчаване на позитивни алтернативи

(M=4.16; SD=.96), илюстрират разбирането на баланса между установяване на граници и насърчаване на емпатия и просоциално поведение.

Таблица 4. Резултати от вариационния анализ на казус 4: по време на тренировка, дете, което е ново в отбора, демонстрира много добри умения. Друго дете му завижда и в удобен момент го спъва нарочно

Твърдение	Min	Max	Mean	SD
1. Правите забележка на детето (наказание)	1.00	5.00	3.94	.88
2. Отстранявате детето от игра (наказание)	1.00	5.00	2.32	.96
3. Не правите забележка и не прилагате друго наказание. Със спокоен тон давате нареждане на детето да отиде при това, което е спънал – да се извини за постъпката си, да го помоли да му прости и забрави лошата постъпка, да се поинтересува дали е добре	1.00	5.00	3.94	1.13
4. Обяснявате на детето, че постъпката му не е добра и е породена от завист, което също не е хубаво. Нека се постарае и той да бъде добър – да тренира повече и по-усърдно, както и да помоли за помощ при нужда по-талантливия от него	1.00	5.00	4.16	.96

Констатациите от предходните казуси се потвърждават и от отговорите на казус 5 (табл. 5), където бъдещите треньори демонстрират готовност за сътрудничество с родителите (M=4.24; SD=1.03), но същевременно осъзнават, че не могат да разчитат единствено на тях за справяне с тормоза (M=3.98; SD=.93). Предпочитанието към директна реакция и изискване за връщане на взетото (M=3.92; SD=.95), съчетано с насочване към алтернативно поведение (M=3.98; SD=.93), отново подчертава желанието за незабавна интервенция, съчетана с обучителен елемент. Ниският среден резултат за омаловажаване на проблема (M=1.80; SD=.92) показва разбиране за сериозността на дори на пръв поглед незначителни прояви на нарушаване на лични граници.

Таблица 5. Резултати от вариационния анализ на казус 5: дете взема каквото си хареса (вещи) от своите съотборници без тяхно разрешение и съгласие. Видимо е доволен от тази своя постъпка, дори обижда при прояви на несъгласие с нея

Твърдение	Min	Max	Mean	SD
1. Уведомявате родителите, като търсите и тяхното съдействие	1.00	5.00	4.24	1.03
2. Правите забележка и издавате заповед веднага да върне взетото. Налагате му да се извини	2.00	5.00	3.92	.95
3. Правите коментар пред всички, че не е кой знае какъв проблема и не е редно децата да се сърдят за това	1.00	4.00	1.80	.92

4. С добронамерен тон и без да правите забележка, посочвате конкретен вариант на поведение на детето, което тормози съотборниците си. Предлагате му различна постановка на поведение напр.: *„Искаш топката на …..? Защо не го/я помолиш да ти услужи за малко, вместо сам да я грабваш?“*	1.00	5.00	3.98	.93
5. Изобщо няма да си губя времето с предишното твърдение	1.00	4.00	1.52	.75

По-голяма част от изследваните студенти – 82.8% (n=149), разпознават в тези описани прояви (казуси) агресивно поведение и тормоз между децата. Според 11.7% (n=21) това не е тормоз, а останалите 5.6% (n=10) от тях не могат да преценят.

Като цяло, можем да обобщим, че студентите второкурсници имат знания и компетенции за прилагането на наказанието като възпитателен метод при прояви на тормоз и агресивно поведение, както и предпочитат мерките за интервенция да бъдат по-скоро с положителен знак. В отговорите на твърденията от казусите не се установиха статистически значими разлики спрямо пола на изследваните лица – Mann-Whitney тест.

При констатиране на агресивни прояви и тормоз между деца е необходимо спортнопедагогическите специалисти да вземат своевременни мерки, за да не се допускат рецидиви. Децата трябва да знаят, че тормозът е неприемлив, както и че при наличието му се вреди на всички. Необходимо е те да могат да разбират и разпознават правилното и неправилното, добрата и лошата постъпка. В днешно време това няма как да бъде постигнато с постоянни забрани и прилагане на тежки наказания. В тези моменти е важна навременната и адекватна реакция на спортния педагог. Да покаже с любов и загриженост и в същото време с категоричност в гласа си, че проявите на тормоз между децата са неприемливи, важно е той да съумее да покаже добрата и правилната алтернатива за поведение. При необходимост да потърси съдействие от родителите, за да може всички възрастни да се обединят в борбата срещу тормоза между децата.

7. Дискусия

Резултатите от анализа на отговорите по казусите разкриват интересни нагласи сред бъдещите спортнопедагогически специалисти по отношение на справянето с проблемно поведение, проявяващо се като тормоз сред спортуващи деца. Наблюдава се отчетлива тенденция изследваните студенти да възприемат активна възпитателна роля, като проявяват по-слаба склонност да разчитат изцяло на родителското съдействие във възпитателен план. В контраст с това, те демонстрират висока степен на осъзнаване за важността на родителската подкрепа, когато става въпрос за превенция на тормоза.

По отношение на дисциплинарните мерки, резултатите показват предпазливост при прилагането на по-строги наказания, като отстраняване от игра или от тренировка, както и резервираност към често използваната в спортните среди практика за наказание с физически упражнения. Забележката се очертава като най-предпочитана форма на реакция, което може да сигнализира за разбиране на необходимостта от по-скоро коригиращ, отколкото санкциониращ подход в ранна възраст. Особено обнадеждаващ е високият среден резултат по отношение на твърдението, което описва ненасилствено идентифициране на проблема и предлагане на решение, последвано от разговор с детето. Болшинството от студентите изразяват съгласие с този подход, което е в съответствие със съвременните педагогически практики, наблягащи на разбирането на причините за поведението и насочването към позитивни възпитателни алтернативи.

Резултатите от казус 2 също подчертават доверието на бъдещите треньори в родителската подкрепа при справяне с тормоза. Преобладаването на избора на позитивни реакции спрямо негативните в този контекст е положителен знак, индикиращ осъзнаване на важността на конструктивния подход при разрешаване на конфликти между децата. Ниският среден резултат за твърдението, че няма да останат безучастни при прояви на тормоз и агресия, категорично заявява ангажираността на бъдещите специалисти към създаване на безопасна и подкрепяща спортна среда.

Изследваните студенти демонстрират разбиране за адекватно справяне със ситуации на тормоз в мултикултурна среда. Създаването на приобщаваща среда е ключово за предотвратяване на социално изключване и прояви на тормоз. От друга страна, ниският среден резултат за наказване на целия отбор (M=1.92) показва осъзнаване на неефективността на колективните наказания, които могат да породят допълнително напрежение и несправедливост (Coloroso, 2005). Предпазливият подход към обвиняване на детето, което се е оплакало, сигнализира за разбиране на сложността на междуличностните отношения и необходимостта от внимателно изясняване на ситуацията, преди да се предприемат действия.

Получените резултати са в съзвучие с теориите за позитивното възпитание, които наблягат на разбирането на причините за поведението и насочването към желани действия, вместо единствено на наказанието (Nelson, Lott, & Glenn, 2013).

Резултатите от изследването показват, че студентите демонстрират добри познания за справяне с различни сценарии на тормоз между спортуващи деца и осъзнават важността на балансирания подход, съчетаващ установяване на граници с насърчаване на позитивно поведение и емпатия. Разпознаването на агресивното поведение и тормоза в представените казуси от по-голямата част от студентите (82.8%) е обнадеждаващ знак за тяхната сензитивност към

проблема. Липсата на статистически значими разлики по пол предполага, че тези разбирания са еднакво застъпени сред бъдещите треньори, независимо от техния пол. Тези констатации подкрепят необходимостта от продължаване на обучението на спортните педагози в областта на превенцията и интервенцията на тормоза, като се набляга на развиването на умения за прилагане на позитивни възпитателни стратегии и ефективно сътрудничество с родителите (Smith, 2004).

Като цяло, резултатите от проведеното изследване дават основание за оптимизъм по отношение на подготвеността на бъдещите треньори да се справят с проблема за тормоза сред спортуващите деца. Наблюдава се тенденция към възприемане на възпитателна роля, търсене на сътрудничество с родителите в превенцията и предпочитание към ненасилствени и коригиращи подходи при интервенция. Тези нагласи са ключови за създаването на здравословна и позитивна спортна среда, която не само развива физическите качества на децата, но и спомага за тяхното социално и емоционално благополучие. Резултатите от двете изследвания (има се предвид проведеното анкетно проучване на студенти от факултет „Педагогика„ при НСА „Васил Левски“) разкриват сходни нагласи и стратегии за интервенция сред студентите (бъдещи учители по ФВС и бъдещи треньори) за справяне с прояви на тормоз между деца. Въпреки разликите в контекста (училищна среда спрямо спортна среда) и двете групи демонстрират висока чувствителност към проблема и осъзнаване на своята възпитателна роля като активни посредници в процеса на превенция.

8. Изводи

Независимо дали става въпрос за насилие, агресия или тормоз и в каква форма се проявяват, те са реалност дори и сред децата. Важно е още от детска възраст те да се преодоляват с цел профилактика на рисковото поведение в покъсните години. В тази връзка, усилията на възрастните, вкл. и на треньорите, трябва да се насочат към навременна и адекватна превенция и интервенция.

Днес много се залага в обществото ни на спорта като фактор за превенция на насилието, агресията и тормоза сред децата. Спортът обаче ще бъде „лекарството“ тогава, когато треньорите са добре подготвени да се справят с този проблем, тогава, когато те не си затварят очите пред проблемите да не би да се урони нечий престиж, вкл. и на спортния клуб или пък от незаинтересованост.

Основен ангажимент на всеки треньор, работещ с деца, е не само да ги подготвя за спортни върхове, но и да ги възпитава за живота, преди всичко да ги учи на човечност. При констатирани прояви на насилие, агресия или тормоз между децата първостепенна задача на треньора не е наказанието, а да им обясни защо тези действия са неприемливи и как да не ги допускат повече. Треньорът е едновременно учител по спорт и възпитател, който подготвя младите хора за живота.

БЕЛЕЖКИ

1. UNESCO, 2019. Behind the numbers: Ending school violence and bullying. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483
2. WHO, 2020. Global status report on preventing violence against children 2020. https://www.who.int/publications/i/item/9789240004191
3. Тъй като казусите в емпиричното изследване са основно случаи на тормоз и поради лимита обем страници, ще се спрем основно на дефинициите за „тормоз".
4. Кибертормозът не е включен в разработените казуси.
5. В емпиричното изследване разработените казуси са за спортуващи деца на възраст 7 – 10 години, а именно това са ученици от начален етап на основната образователна степен.
6. IBM CORP., 2022. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0.1.0. Armonk, NY: IBM Corp.
7. Съкращенията, използвани във всички таблици, означават: Min – минимална стойност; Max – максимална стойност; Mean – средна стойност, SD – стандартно отклонение.

ЛИТЕРАТУРА

Бончева, И. (2015). *В разпознаване на детската агресия. Стратегии за овладяване и преобразуване. В помощ на учителя в начален етап.* Община Варна.

Василева, В. (2008). *Насилието между учениците през погледа на студента педагог.* Правец.

Калчев, П., 2012. *Скала за агресия и виктимизация от връстниците*. София: Изток- Запад.

Прокопов, И. (n.d.). *Анализ на агресията в училище.*

Aalsma, M., & Brown, J. (2008). What is bullying? *Journal of Adolescent Health, 43*(2), 101 – 102. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.06.001.

Baldry, A., Farrington, D. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders,* (2), 183 – 204, 10.1080/15564880701263155л

Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90 – 126. https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002.

Brackenridge, C., Rivers, I., Gough, B., Llewellyn, K. (2007). *Driving down participation: homophobic bullying as a deterrent to doing sport.* London: Routledge.

Camodeca, M., Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* (46), 186 – 197.

Coloroso, B. (2005). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school-how parents and teachers can help break the cycle of violence.* Harper Paperbacks.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R.. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22 – 36. https://doi.org/10.1177/0143034300211002.

Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fisher, L., Dzikus, L. (2017). *Bullying in Sport and Performance Psychology.* Oxford Research Encyclopedia of Psychology.

Fontana, R., Parker, T., Jeckell, A. (2022). Impact of Bullying on Recovery from Sport-Related Concussion. *Advances in Psychiatry and Behavioral Health*, *2*(1), 1 – 7.

Gao, T., Songli, M., Xin, Z., Hua, C., Leilei, L., Chengchao, Z., Xiangfei, M. (2023). Latent classes of bullying perpetration and victimization among adolescents: Associations with problem behaviors. *Children and Youth Services Review,* (150).

In Young Park, Speer, R., Whitfield, D., Kattari, L., Walls, E.,Christensen, C. (2022). Predictors of bullying, depression, and suicide attempts among youth: The intersection of race/ethnicity by gender identity. *Children and Youth Services Review,* (139), https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106536.

Kramer, A., & Vaquera, E. (2011). Who is really doing it? Peer embeddedness and substance use during adolescence. *Sociological Perspectives, 54*(1), 37 – 58. https://doi. org/10.1525/sop.2011.54.1.37.

Labotz, M. (2023). Chapter 46 - Bullying, harassment and abuse in sport. *The Youth Athlete, Academic Press,* 497 – 505, ISBN 9780323999922, https://doi.org/10.1016/B978-0-323-99992-2.00043-8.

Li, J., Fraser, M., Wike, T. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior, 18*(3), 357 – 364.

Mishna, F. (2004). *A qualitative study of bulling from multiple perspectives*. Child Schools, (26), 234 – 247.

Mishna, F. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims Offenders,* (1), 255 – 288.

Mountjoy, M., Brackenridge, C., Arrington, M., Blauwet, C., Carska-Sheppard, A., Fasting, K., Kirby, S., Leahy, T., Marks, S., Martin, K., Starr, K., Tiivas, A., & Budgett, R. (2016). The IOC consensus statement: ha-

rassment and abuse (non-accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, *50*(17), 1019 – 1029. https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096121.

Nansel, T., Overpeck, M. (2003). Operationally Defining "Bullying" – *Reply. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 157*(11), 1135. doi:10.1001/archpedi.157.11.1134-a.

Nelson, J., Lott, L., & Stephen Glenn, H. (2013). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom.* Fourth Ed., Three Rivers Press, New York

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* New York: Wiley-Blackwell.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751 – 780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.

Parent, S. & Fortier, K. (2018). Comprehensive overview of the problem of violence against athletes in sport. *Journal of Sport and Social Issues, 42*(4), 227 – 246. https://doi.org/10.1177/0193723518759448.

Perren, S. & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (47), 45 – 57.

Shah, M., Punjani, S., Meghani, R. & Bhanji, M. (2014). Assessing issues of overcrowding in emergency room of a tertiary care hospital. *International Journal of Nursing Education*, *6*(2), 220 – 225. https://doi.org/10.5958/0974- 9357.2014.00638.2.

Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98 – 103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x.

Solberg, M., Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully.*Victim Questionnaire. Aggressive Behavior, 29*(3), 239 – 268, DOI 10.1002/ab.10047.

Steinfeldt, A., Vaughan, L., Lafollette, R. & Steinfeldt, C. (2012). Bullying among adolescent football players: Role of masculinity and moral atmosphere. *Psychology of Men & Masculinity, 13*(4), 340 –353. https://doi.org/10.1037/a0026645.

Steinfeldt, J., Vaughan, E. & Steinfeldt, M. (2011). Masculinity, moral atmosphere, and moral functioning of high school football players. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*(2), 215 – 234. https://doi.org/10.1123/jsep.33.2.215.

Stirling, A. E., & Kerr, G. A. (2009). Abused athletes' perceptions of the coach-athlete relationship. *Sport in Society, 12*(2), 227 – 239. https://doi.org/10.1080/17430430802591019.

Stirling, A. (2009). Definition and constituents of maltreatment in sport: establishing a conceptual framework for research practitioners. *British Journal of Sports Medicine (BJSM), 43*(14), 1091 – 1099. doi: 10.1136/bjsm.2008.051433.

Sutton, J., Smith, P., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology,* 17, 435 – 450, doi:10.1348/026151099165384.

Vertommen, T., Van Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J. K., Brackenridge, C. H., Rhind, D. J., Neels, K., & Van Den Eede, F. (2016). Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. *Child Abuse & Neglect,* (51), 223 – 236. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.006.

Volk, A., Dane A., Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327 – 343; doi: 10.1016/j.dr.2014.09.001.

Webb, L., Clary, L. K., Johnson, R. M., & Mendelson, T. (2021). Electronic and school bullying victimization by race/ethnicity and sexual minority status in a nationally representative adolescent sample. *Journal of Adolescent Health, 68*(2), https://doi.org/ 10.1016/j.jadohealth.2020.05.042.

Xu, M., Macrynikola, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior,* (50). https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340.

REFERENCES

Aalsma, M., & Brown, J. (2008). What is bullying? *Journal of Adolescent Health, 43*(2), 101 – 102. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.06.001.

Baldry, A., Farrington, D. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders,* (2), 183 – 204, 10.1080/15564880701263155л

Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90 – 126. https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002.

Boncheva, I. (2015). *V razpoznavane na detskata agresiya*. *Strategii za ovladyavane i preobrazuvane.* Obshtina Varna [in Bulgarian].

Brackenridge, C., Rivers, I., Gough, B., Llewellyn, K. (2007*). Driving down participation: homophobic bullying as a deterrent to doing sport*. London: Routledge.

Camodeca, M., Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* (46), 186 – 197.

Coloroso, B. (2005). *The bully, the bullied, and the bystander: From pre-school to high school-how parents and teachers can help break the cycle of violence.* Harper Paperbacks.

Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R.. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22 – 36. https://doi.org/10.1177/0143034300211002.

Espelage, D. & Swearer, S. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fisher, L., Dzikus, L. (2017). *Bullying in Sport and Performance Psychology.* Oxford Research Encyclopedia of Psychology.

Fontana, R., Parker, T., Jeckell, A. (2022). Impact of Bullying on Recovery from Sport-Related Concussion. *Advances in Psychiatry and Behavioral Health*, *2*(1), 1 – 7.

Gao, T., Songli, M., Xin, Z., Hua, C., Leilei, L., Chengchao, Z., Xiangfei, M. (2023). Latent classes of bullying perpetration and victimization among adolescents: Associations with problem behaviors. *Children and Youth Services Review,* (150).

In Young Park, Speer, R., Whitfield, D., Kattari, L., Walls, E.,Christensen, C. (2022). Predictors of bullying, depression, and suicide attempts among youth: The intersection of race/ethnicity by gender identity. *Children and Youth Services Review,* (139), https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106536.

Kalchev, P. (2012). *Skala za agresiya i viktimizatsiya ot vrasnitsite.* Sofia: Iz-tok-Zapad [in Bulgarian].

Kramer, A., & Vaquera, E. (2011). Who is really doing it? Peer embeddedness and substance use during adolescence. *Sociological Perspectives, 54*(1), 37 – 58. https://doi. org/10.1525/sop.2011.54.1.37.

Labotz, M. (2023). Chapter 46 – Bullying, harassment and abuse in sport. *The Youth Athlete, Academic Press,* 497 – 505, ISBN 9780323999922, https://doi.org/10.1016/B978-0-323-99992-2.00043-8.

Li, J., Fraser, M., Wike, T. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior, 18*(3), 357 – 364.

Mishna, F. (2004). *A qualitative study of bulling from multiple perspectives*. Child Schools, (26), 234 – 247.

Mishna, F. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims Offenders,* (1), 255 – 288.

Mountjoy, M., Brackenridge, C., Arrington, M., Blauwet, C., Carska-Sheppard, A., Fasting, K., Kirby, S., Leahy, T., Marks, S., Martin, K., Starr, K.,

Tiivas, A., & Budgett, R. (2016). The IOC consensus statement: harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, *50*(17), 1019 – 1029. https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096121.

Nansel, T., Overpeck, M. (2003). Operationally Defining "Bullying" – *Reply. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 157*(11), 1135. doi:10.1001/archpedi.157.11.1134-a.

Nelson, J., Lott, L., & Stephen Glenn, H. (2013). *Positive discipline in the classroom: Developing mutual respect, cooperation, and responsibility in your classroom.* Fourth Ed., Three Rivers Press, New York

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* New York: Wiley-Blackwell.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751 – 780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.

Parent, S., & Fortier, K. (2018). Comprehensive overview of the problem of violence against athletes in sport. *Journal of Sport and Social Issues, 42*(4), 227 – 246. https://doi.org/10.1177/0193723518759448.

Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (47), 45 – 57.

Shah, M., Punjani, S., Meghani, R., & Bhanji, M. (2014). Assessing issues of overcrowding in emergency room of a tertiary care hospital. *International Journal of Nursing Education*, *6*(2), 220 – 225. https://doi.org/10.5958/0974- 9357.2014.00638.2.

Prokopov, I. (n.d.). Analiz na agresiyata v uchilishte [in Bulgarian].

Shah, M., Punjani, S., Meghani, R., & Bhanji, M. (2014). Assessing issues of overcrowding in emergency room of a tertiary care hospital. *International Journal of Nursing Education*, *6*(2), 220 – 225. https://doi.org/10.5958/0974- 9357.2014.00638.2.

Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98 – 103. doi: 10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x.

Solberg, M., Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully.*Victim Questionnaire. Aggressive Behavior, 29*(3), 239 – 268, DOI 10.1002/ab.10047.

Steinfeldt, A., Vaughan, L., Lafollette, R., & Steinfeldt, C. (2012). Bullying among adolescent football players: Role of masculinity and moral atmosphere. *Psychology of Men & Masculinity, 13*(4), 340 – 353. https://doi.org/10.1037/a0026645.

Steinfeldt, J., Vaughan, E., & Steinfeldt, M. (2011). Masculinity, moral atmosphere, and moral functioning of high school football players. *Jour-*

nal of Sport and Exercise Psychology, 33(2), 215 – 234. https://doi.org/10.1123/jsep.33.2.215.

Stirling, A. E., & Kerr, G. A. (2009). Abused athletes' perceptions of the coach-athlete relationship. *Sport in Society, 12*(2), 227 – 239. https://doi.org/10.1080/17430430802591019.

Stirling, A. (2009). Definition and constituents of maltreatment in sport: establishing a conceptual framework for research practitioners. *British Journal of Sports Medicine (BJSM), 43*(14), 1091 – 1099. doi: 10.1136/bjsm.2008.051433.

Sutton, J., Smith, P., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology,* (17), 435 – 450, doi:10.1348/026151099165384.

Vasileva, V. (2008). *Nasilieto mezhdu uchennitsite prez pogleda na studenta pedagog.* Pravets. [in Bulgarian].

Vertommen, T., Van Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J. K., Brackenridge, C. H., Rhind, D. J., Neels, K., & Van Den Eede, F. (2016). Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. *Child Abuse & Neglect,* (51), 223 – 236. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.006.

Volk, A., Dane A., Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, *34*(4), 327 – 343; doi: 10.1016/j.dr.2014.09.001.

Webb, L., Clary, L. K., Johnson, R. M., & Mendelson, T. (2021). Electronic and school bullying victimization by race/ethnicity and sexual minority status in a nationally representative adolescent sample. *Journal of Adolescent Health, 68*(2), https://doi.org/ 10.1016/j.jadohealth.2020.05.042.

Xu, M., Macrynikola, N., Waseem, M., & Miranda, R. (2020). Racial and ethnic differences in bullying: Review and implications for intervention. *Aggression and Violent Behavior,* (50). https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101340.

EXPLORING THE COMPETENCIES OF STUDENTS IN ADDRESSING BULLYING AMONG CHILDREN ENGAGED IN SPORTS

Abstract. This study aims to investigate the competencies of future sports educators – second-year university students – with regard to recognizing and addressing manifestations of bullying among children aged 7 to 10 engaged in sports activities. A questionnaire comprising five case scenarios describing various situations involving potential bullying in a sports context was employed. The responses of 180 students (62 women and 118 men) were analyzed. The results indicate that prospective coaches demonstrate an understanding of the importance of adopting an active educational role and collaborating with parents in the prevention of bullying. There is a noticeable caution regarding the implementation of strict punitive measures, with a preference for non-violent approaches focused on understanding the issue and promoting alternative behaviors. The majority of students (82.8%) identified the described situations as manifestations of aggressive behavior and bullying. These findings highlight the importance of equipping sports pedagogy students with the necessary training for effective intervention in bullying incidents in youth sports, with an emphasis on positive educational strategies.

Keywords: aggressive behavior; knowledge; punishment; violence

✉ **Dr. Ina Vladova, Assoc. Prof.**
ORCID iD: 0000-0001-8235-9647
WoS Researcher ID: W-1124-2018
National Sports academy "Vassil Levski"
Sofia, Bulgaria
E-mail: inavladova@nsa.bg