

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ПО ПЕДАГОГИКА И УПРАВЛЕНИЕ НА
ОБРАЗОВАНИЕТО

Ирена Младенова Душкова

СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ СПЕЦИФИЧНИ
НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ

Автореферат за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

Областта на висшето образование: *1. Педагогически науки*

Професионално направление: *1.2. Педагогика*

Докторска програма „*Специална педагогика*“

Научен ръководител:

Проф. д.п.н. Дора Левтерова

Пловдив

2020

Дисертационният труд е обсъден и предложен за публична защита от катедра „Педагогика и управление на образованието“ към Педагогически факултет на Пловдивски университет “Паисий Хилендарски“, проведено на 10.06.2020 г.

Дисертационният труд е с обем 299 страници и се състои от въведение в проблема, четири глави, изводи и препоръки, заключение, приноси и списък с използвана литература. Основният текст съдържа 288 страници, приложения – 11 стр. В изложението са включени 36 таблици, 93 диаграми, 1 фигура. Списъкът на използваната литература включва 123 източника, от които 89 на български език, 21 на английски език и 13 електронни.

Материалите по защитата са на разположение на интересующите се в катедра „Педагогика и управление на образованието“ и Университетската библиотека.

Публичната защита на дисертационният труд ще се проведе на 25.09.2020 г. от 10.00 часа в заседателната зала, етаж II на Нова сграда на ПУ „Паисий Хилендарски“, бул. „България“ № 236, на заседание на научно жури, в състав:

1. Проф. д-р Веска Митева Шошева – Тракийски университет
2. Доц. д-р Екатерина Въткова Тодорова – Нов български университет
3. Доц. д-р Генчо Василев Вълчев - Тракийски университет
4. Проф. д.п.н. Дора Стоилова Левтерова – ПУ „Паисий Хилендарски“
5. Доц. д.п.н. Жана Атанасова Янкова – ПУ „Паисий Хилендарски“

Автор: Ирена Душкова

Заглавие: Социална компетентност при специфични нарушения на способността за учене

Университетско издателство „Паисий Хилендарски“

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ	4
ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ. ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ, СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ И ДИСЛЕКСИЯ.	4
ВТОРА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ. СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ	7
ТРЕТА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ	8
3. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	8
3.1. Обект на изследването	8
3.2. Предмет на изследването	9
3.3. Цел:	9
3.4. Задачи:	9
3.5. Хипотеза:	9
3.6. Участници в изследването	9
3.7. Организация и етапи на изследването	10
3.7.1. <i>Констатиращ етап</i>	10
3.7.2. <i>Етап на емпиричното изследване</i>	10
3.7.3. <i>Заключителен етап</i>	10
3.8. Методики на изследването	10
3.8.1. <i>Документален метод</i>	10
3.8.2. <i>Анкетен метод</i>	10
3.8.3. <i>Статистически методи.</i>	14
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА	
4. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ПОЛУЧЕНИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО. РЕЗУЛТАТИ	13
4.1. Анализ на резултатите от документалния метод	13
4.2. Анализ на резултатите от анкетния метод	14
4.2.1. <i>Анализ на резултатите от тест за фащиална социална перцепция</i>	15
4.2.2. <i>Анализ на резултатите от тест за самоопределяне на емоционалното състояние</i>	24
4.2.3. <i>Анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации</i>	26
4.2.3.1. <i>Сравнителен анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации.</i>	26
4.2.3.2. <i>Клъстерен анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации.</i>	33
4.2.4. <i>Анализ на резултатите от Анкета за социална самооценка</i>	36
4.2.4.1. <i>Сравнителен анализ на резултатите от Анкета за социална самооценка.</i>	36
4.2.4.2. <i>Клъстерен анализ на резултатите от Анкета за социална</i>	

<i>самооценка</i>	44
<i>4.2.5. Анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност</i>	53
<i>4.2.6. Анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност</i>	64
<i>4.2.6.1. Сравнителен анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност.</i>	64
<i>4.2.6.2. Клъстерен анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност</i>	75
<i>4.2.7. Анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители</i>	79
<i>4.2.7.1. Сравнителен анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители</i>	79
<i>4.2.7.2. Корелационен анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители</i>	85
5. ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ	86
6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
7. ПРИНОСИ	88
8. БИБЛИОГРАФИЯ КЪМ АВТОРЕФЕРАТА	89

ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременната образователна система правото на образование се формулира и като право на достъп до качествено образование, неизменна част от което е и приобщаващото образование. Обект на подкрепа за личностно развитие в образователните институции, учениците със специфични нарушения на способността за учене участват в образователния процес с различен спрямо своите връстници ресурс и при различни условия, които могат да се определят като белег на качествена образователна среда.

Практиката обаче, доказва известни затруднения при намирането на подходящи модели на педагогическо взаимодействие, а академичните трудности у учениците, носители на нарушението, свързани с дефицити в импресивната и експресивната реч, основните четивни умения, разбирането на прочетеното, основните умения за писане, разбирането на написаното, основните математически умения и математическо мислене са предпоставка за проблеми в цялостното им психическо функциониране.

Категорията специфични нарушения на способността за учене десетилетия е обект на научните търсения на специалисти от различни научни области. Съществуват редица обяснителни модели и дефиниции на феномена, в които наред с проблеми в училищните постижения се посочват и обясними затруднения в социалното функциониране. Разглеждайки проблема и в теоретичен план установихме, че анализът на дефицитите в социалното развитие на разглежданата категория ученици е недостатъчно широко проучен.

Възможността да изследвам социалната компетентност при специфични нарушения на способността за учене с цел по-задълбочено характеризиране на конструкта социална компетентност при неговото специфично манифестиране в рамките на нарушението е водещ мотив за настоящият дисертационен труд. Успоредно с това разбирането за пластичността на социалните умения и социалните компетенции провокират редица въпроси от практическо естество и задават очаквания към проучването на наблюдаваните дефицитите в социалните интеракции и социалното поведение с оглед тяхното адекватно развитие.

Наред с посоченото, интересът към темата е провокиран и от различния, но и енигматичен начин на функциониране на учениците със специфични нарушения на способността за учене.

ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ

ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ, СПЕЦИФИЧНИ НАРУШЕНИЯ НА СПОСОБНОСТТА ЗА УЧЕНЕ И ДИСЛЕКСИЯ

В продължение на десетилетия проблемите на децата със съхранено интелектуално функциониране, но с дефицити в разбирането и усвояването на устната и писмената реч представляват интерес за специалисти от различни области на научното познание.

Проучването на проблема за специфични нарушения на способността за учене е съпроводено с дискусии и разногласия при дефинирането на нарушението, етиологичните маркери, диагностичните критерии и диференциалната диагноза. Терминологичното разнообразие извежда хетерогенността на нарушението, като един от интересните за науката и практиката феномен. Термините обучителни трудности, специфични нарушения на способността за учене и дислексия обхващат еднотипна група нарушения, свързани с ученето и научаването. По мнение на Матанова (2001), Левтерова (2005), Атанасова (2006), Тодорова (2016) съществуването на различни теоретични модели (клиничен и социален), които обясняват едно и също явление с различни дефиниции довежда до терминологично разминаване, което в последните години е преодоляно.

Специфични нарушения на способността за учене се отличава със специфичната симптоматика, демонстрирана в дефицити в импресивната реч, експресивната реч, основните четивни умения, разбирането на прочетеното, основните умения за писане, разбиране на написаното, основните математически умения и математическото мислене, както и социални, емоционални, поведенчески проблеми.

Левтерова (2005) посочва необходимостта от разграничаване на съответни субгрупи и разглежда дисграфия, дислексия и дискалкулия като обособени субтипове в рамките на феномена.

Специфичните нарушения на способността за учене обхващат разнородна група нарушения, които обяснимо се тълкуват от позициите на различни теории. Също толкова дискусии са и опитите за класифициране на категорията. Съществуват едномодални, мултимодални класификации и възрастови класификации на специфичните нарушения на способността за учене. Различни изследователски области (неврологична, психологическа, невропсихологическа, образователна) с множество обяснителни модели за етиологията на нарушението (перцептивно-моторен, лингвистичен, метакогнитивен, поведенчески, мултисензорни модели, модел за едновременно и последователна преработка на информацията, когнитивни модели), прилагани към проблема специфични нарушения на способността за учене, очертават многообразието в изследователските търсения за постигане на актуално и пълно тълкуване на нарушението и насочват към терапевтични подходи.

Най-характерните особености, съответно и диагностични критерии в клиничната картина при дислексия, според Тодорова (2016) са: училищните затруднения, несъответствие между нивата на езикова изява в устната и писмената реч, дефицити в зрителна, слухова и надмодална перцепция, дефицит на краткосрочната памет, трудности в зрително-моторната координация, метакогнитивни дефицит, дефицит на вниманието, емоционални, поведенчески проблеми и проблеми на социалното функциониране.

Левтерова (2005) също очертава кръга на презентирания при дислексия симптоми, като:

- „нарушение на процеса на възприемане на информацията; базисното затруднение е свързано с нарушение на зрителната и слуховата перцепция;

- нарушение на интеграцията на информацията в трите нива – подреждане, отделяне, организация;
- нарушения на преработката на информацията – перцептивната идентификация на лингвистични стимули е проблематична, не корелира или слабо корелира с предишния опит и персоналното когнитивно развитие;
- нарушения на запаметяването – предимно в краткосрочната памет, където не се осъществява дълбинна преработка на перцептираните стимули и те не се съхраняват в дългосрочната памет;
- нарушения на възпроизвеждането, които обикновено се проявяват в езиково и моторно ниво“

Специфичното манифестиране на дефицитите в зрителната, слуховата и надмодалната перцепция, в когнитивните процеси – внимание, памет при дислексия според Тодорова (2016) се проявяват в училищни затруднения като: специфични нарушения на кодирането, декодирането и на математическите умения, проблемите в емоционалното и социалното функциониране.

Безспорно клиничната картина на дислексичния синдром е изключително разнообразна, манифестира се от широк диапазон нарушения. На практика затрудненото или невъзможно овладяване на процеса четене е в етиологична корелация с артикулационните нарушения, в т.ч. артикулационен гнозис и праксис, както и функционирането на зрително-моторната координация и пространствена ориентация.

Синдромът дислексия представлява интересен феномен и заради специфичното му проявление в процеса на огромяване. На практика нарушението намира проекция във функционирането на процесите кодиране-декодиране и разбиране на прочетеното или написаното.

Терминът „дисграфия“ се използва за определяне на случаите на разстройства на писмената езикова експресия. Проявите на дисграфия (dis – разстройство, grago - пиша) като специфично нарушение на процеса писане е елемент от сложността на специфичните нарушения на способността за учене и детерминиращ фактор за специфичността на академичното и социалното функциониране.

Разбирането за същността на нарушението дисграфия изисква разглеждане на проблема в контекста на механизмите на овладяване на писмената реч, етиологията, проявите на нарушението и някои от утвърдените модели за класификация.

Успешното овладяване на писането изисква: нормално развитие на способностите за зрителна и слухова преработка на информацията, ориентация в пространството, зрително-моторна координация, графемно-фонемно прехвърляне; формирани праксисни умения; добро владение на езика (фонология, морфология, синтаксис, семантика, прагматика); нормално функциониране на вербалната и зрителната памет, абстрактно мислене и метакогнитивни способности. А, дефицитът във всяка една от тези области, както посочва Тодорова (2005) „може да е причина за появата на специфични грешки при писане, обозначаващи като дислексични прояви“.

Проблемите с овладяването и реализацията на математическите умения (дискалкулия) са характерно проявление на специфичните нарушения на способността за учене. Учениците, носители на това нарушение, в резултат на дефицит във визуалната преработка на информация и проблеми при възпроизвеждането на определена последователност, срещат широк спектър от трудности и в различна комбинация при четенето и осъзнаването на текста, писането, разбирането на понятия и символи, спазване на последователността на числата, смятането, вкл. нарушения в мисловните форми.

ВТОРА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ

СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ

С разбирането, че анализът на темата за социалната компетентност има не само дефинитивен, но и приложен аспект предвид целта на проучването на този мултидименсионален конструкт при ученици със специфични нарушения на способността за учене, в дисертационният труд се анализира информация за съдържанието на социалната компетентност, корелации с относими концепти, нейната структура, част от по-известните модели на социалната компетентност, позициите социална компетентност-социална интелигентност, както и по-популярните структурни модели на социалната компетентност.

Официалните дефиниции на специфични нарушения на способността за учене съдържат като основен компонент и нарушено социално функциониране. Така успоредно с дефицити в академичните постижения при учениците със специфични нарушения на способността за учене се наблюдават недостатъчно сформирани социални умения. Те се манифестират с нарушения в социалната перцепция и социалната интеракция.

Не само научните проучвания, но и практиката показва, че неуспехите в усвояването на училищните умения в начален етап продължават в следващите етапи на училищното обучение, а емоционалните и социалните проблеми се задълбочават. Ниските училищни постижения на разглежданата категория ученици ги поставя в трудни социални ситуации.

Затрудненията в социалните интеракции при учениците със специфични нарушения на способността за учене предполагат трудности в организирането на адекватно на социалните ситуации поведение.

Проучванията в областта на специфичните нарушения на способността за учене доказват трудности в социалното поведение на разглежданата категория ученици и недостатъчното им приемане от връстниците им, което се демонстрира от слабости в социалните отношения и социалната адаптация.

Социалната компетентност се определя като мултидименсионален конструкт, съдържащ сложен личностен комплекс от функционалности, насочени към постигане на различни социални цели, т.е. социалната компетентност не може да бъде разглеждана извън социалния живот на човека. Социалната компетентност е насочена към постигане на социална активност, ефективни социални контакти и удовлетвореност, т.е. постигане на персоналните цели в социума. „Социалната компетентност е условието за процесиране на социални, емоционални и интелектуални умения и поведения, необходими за успех в обществото и

социалните мрежи. Тези умения позволяват адаптивно поведение и са свързани със социалното развитие на индивида“ (Левтерова, 2011).

Конструктът се определя като ключов за функционирането на индивида не само от специалистите в областта, но и от утвърдени политики в държавите членки от Европейския съюз.

Въвеждането на компетентностния подход и формулирането на компетентностите в българската образователна система се осъществи през 2016 г. със Закона за предучилищното и училищното образование и държавните образователни стандарти. Законът определя образованието за национален приоритет, в който основна цел е обучението, възпитанието и социализацията. С предявеното към образователните институции изискване за осигуряване на условия за социализация на децата и учениците, този процес се превръща в последователна държавна политика, която налага задълбочено познаване на процеса на социализация като процес, при който чрез участие и усвояване на социални норми, роли и идентичност се постига съответствие на личността с нормите, изискванията и очакванията на семейство, общество, култура, институции, религия, икономика.

Социална компетентност е базисен вид компетентност, ориентиран към положителен резултат в социалните интеракции и се дефинира като набор от умения, които позволяват персонална пластичност на личността за включване в различни интеракции. Авторите, разглеждащи темата се обединяват около разбирането, че социалната компетентност е многоаспектен конструкт, включващ механизмите чрез които личността се реализира в социума.

„Социалната компетентност е условието за процесирание на социални, емоционални и интелектуални умения и поведения, необходими за успех в обществото и социалните мрежи. Тези умения позволяват адаптивно поведение и са свързани със социалното развитие на индивида“ (Левтерова, 2013).

Анализът на научната литература посочва недостатъчно проучване на проблема за социалната компетентност при специфични нарушения на способността за учене. В тази връзка, установяването на дефицитите в социалната компетентност при разглежданата категория ученици ще предостави възможност на специалистите с подкрепящи функции да организират работата в посока към социалното научаване. Важно е да се подкрепя разбирането у професионалната общност, че за учениците със специфични нарушения на способността за учене са необходими целенасочени усилия за формиране на социална компетентност. Защото, както подчертава Левтерова (2013) „социална компетентност притежава човек, който успешно е социализиран и притежава способности за адаптация и самореализация в условията и изискванията на обществото“.

ТРЕТА ГЛАВА

3. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1. Обект на изследването е социалната компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене.

3.2. Предмет на изследването са социалната перцепция, динамиката и компоненти на социалната компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене и техните учители.

3.3. Цел: Целта на настоящето изследване е да се анализира социалната компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене.

3.4. Задачи:

3.4.1. Да се направи теоретичен анализ на проблематиката за социалната компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене.

3.4.2. Да се подберат методики за изследване и да се конструира изследователски инструментариум за социална перцепция, динамика и компоненти на социална компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене, отчитащ собствените им представи и представите на техните учители.

3.4.3. Да се проведе емпирично изследване със структурирания изследователски инструментариум.

3.4.4. Да се направи анализ на получените резултати от проведеното изследване.

3.4.5. Да се направят изводи и заключения, както и препоръки към практиката.

3.5. Хипотеза:

3.5.1. Допуска се, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене се демонстрира неефективна перцепция на емоционалната фациална експресия.

3.5.2. Допуска се, че учениците със специфични нарушения на способността за учене не могат да разпознават собствените си емоционални състояния.

3.5.3. Допуска се, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене е налице неточна преценка на социалната ситуация и последващ неефективен модел на социално поведение.

3.5.4. Допуска се, че ресурсните учители отчитат възрастовата динамика на формиране на социалната компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене.

3.5.5. Допуска се, че учителите успешно диференцират отделни компоненти на социалното компетентно поведение на ученици със специфични нарушения на способността за учене.

3.5.6. Допуска се, че оценката на учителите за социална компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене не съответства на самооценката за социална компетентност на учениците със специфични нарушения на способността за учене.

3.6. Участници в изследването

Участници в изследването са:

➤ 72 ученици от II - IV клас със специфични нарушения на способността за учене, за които Регионалният екип за подкрепа на личностното развитие е дал становище за наличие на специални образователни потребности с визираната функционална оценка.

Разпределението на учениците по пол е 46 момчета и 26 момичета.

Разпределението учениците по възраст е следното: 8 ученици са осемгодишни; 19 ученици са деветгодишни; 29 ученици са десетгодишни; 16 ученици са единадесетгодишни.

Всички се обучават в общообразователни училища на територията на Област Пловдив, съответно: 5 ученици в начални училища; 48 ученици в основни училища и 19 ученици в средни училища.

➤ 53 учители, които обучават учениците - респонденти със специфични нарушения на способността за учене от същите училища.

3.7. Организация и етапи на изследването

3.7.1. Констатиращ етап

В констатиращия етап се определя групата от респонденти - ученици със специфични нарушения на способността за учене, които Регионален екип за подкрепа на личностното развитие към РЦПППО-Пловдив е определил като ученици със специални образователни потребности.

3.7.2. Етап на емпиричното изследване

Проведено е емпирично изследване с изследователски инструментариум, включващ четири методики за ученици със специфични нарушения на способността за учене и три методики за учители.

3.7.3. Заключителен етап

Направена е първична обработка на резултатите от проучването, последвана от статистическа обработка на резултатите. Внесен е интерпретационен анализ на статистическите данни. Направени са изводи и заключение.

3.8. Методики на изследването

3.8.1. Документален метод

Документалният метод включва анализ на данни за всички участници в изследването, представени от Регионален екип за подкрепа на личностното развитие – списък на учениците със специални образователни потребности и обособяване на група от респондентите – ученици със специфични нарушения на способността за учене.

Председател на екипа в периода на провеждане на разглежданото изследване е автора на настоящият дисертационен труд.

3.8.2. Анкетен метод

Структуриран е изследователски инструментариум по **авторска идея**, който съдържа:

Методики за ученици:

- Тест за самоопределяне на емоционалното състояние;
- Тест за фациална социална перцепция;
- Въпросник за социални ситуации;
- Анкета за социална самооценка.

Методики за учители:

- Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност;
- Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност;
- Анкета за оценка на социалната компетентност от учители

Анкетите и тестовете са анонимни. Няма времеви ограничения за отговори на въпросите. Отчетени са демографски характеристики на респондентите - пол, възраст, вид на училището, в което се обучават.

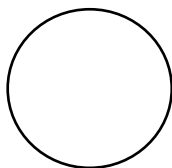
В прецизиран план, методиките представляват:

Методики за ученици:

1. Тест за самоопределяне на емоционалното състояние

Тестът е по авторска идея. На участниците в изследването се дава инструкция: *Какво изразява лицето Ви, когато Вие се смеете или плачете или сте ядосан или сте радостен? Изобразете своето състояние сега*“.

Ученикът трябва да нарисова моментното си емоционално състояние, с което се отчита способността му за самоопределяне на моментно емоционално състояние.



2. Тест за фациална социална перцепция

Тестът е по авторска идея. На респондентите се дава инструкция: *Напишете под всяка картинка изразената емоция.*

Ученикът трябва да разпознае и запише под всяко изображение изобразената емоция. Отчита се способността за фациална социална перцепция по графично изображение

3. Въпросник за социални ситуации

На респондентите се дава инструкция: *„Всеки въпрос е за това, колко добре правиш нещо. Отговори по начин, по който наистина се чувстваш, като поставиш знак „Х“ до избраното лице, което отговаря на отговори: „почти винаги“, „понякога“, „почти никога“. Няма верни и грешни отговори. Бъди внимателен/на и попълни само по едно лице за всеки въпрос*“.

Въпросникът съдържа 15 въпроса, на които ученикът може да отговори, маркирайки емотикон, изобразяващ различна степен на съответствие – почти винаги, понякога, почти никога.

Въпросите са разпределени в няколко групи, касаещи различни социални ситуации, в които ученикът демонстрира социални умения за справяне, съответно:

- три въпроса в група за социални интеракции ученик – възрастни (учители, директор)
- пет въпроса в група за социално поведение в учебни ситуации;
- седем въпроса в група за социални интеракции ученик – връстници

4. Анкета за социална самооценка

На респондентите се дава първоначална инструкция: *„Благодаря ти за времето, което отделяш за да отговориш на тези въпроси. Това НЕ Е ТЕСТ. Няма верни или грешни отговори.*

Моля, отговори искрено на въпросите. Искрените ти отговори ще помогнат на твоето училище или клас, да подобри начина на обучението ти.“

Учениците избират един от четири възможни отговора: *изобщо не прилича на мен, малко прилича на мен, нещо като мен, много прилича на мен.*

Анкетата съдържа три групи въпроси за самооценка, съответно:

- осем въпроса за социалното поведение в училище;
- три въпроса за социални умения за справяне при академични затруднения;
- три въпроса за отчитане степента на постигане на социални цели и мотивация

II. Методики за учители:

1. Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност

Приложени са две анкети по възрастов критерии за определяне на подходящото ниво на учениците от II клас и от III-IV клас.

А) Анкетата за учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност за **II клас** включва 42 въпроса, групирани в четири блока въпроси, отчитащи съответно:

- самооценка – 8 въпроса;
- приятелство – 4 въпроса;
- социални взаимоотношения – 13 въпроса;
- прагматика – 15 въпроса.

Учителите избират един от три възможни отговора - *рядко наблюдавано, понякога наблюдавано, овладяно.*

Б) Анкетата за учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност за **III-IV клас** включва 53 въпроса, групирани в четири блока въпроси, отчитащи съответно:

- самооценка – 14 въпроса;
- приятелство – 8 въпроса;
- социални взаимоотношения – 18 въпроса;
- прагматика – 13 въпроса.

Учителите избират един от три възможни отговора - *рядко наблюдавано, понякога наблюдавано, овладяно.*

2. Анкета за учителски атитюди за компоненти на социална компетентност

Анкетата за учителски атитюди за компоненти на социална компетентност съдържа 25 твърдения, описващи силни страни и социални умения на учениците. Инструкцията за учителите е: *Когато отговаряте на твърденията, моля имайте предвид поведението на въпросното дете през последната учебна година. Когато четете „възрастен” или „други деца/връстници” в твърденията, ви молим да имате предвид възрастни и деца извън семейството на детето.*

Учителите избират един от пет възможни отговора - *въобще не пасва добре, не пасва много добре, понякога пасва, пасва доста добре, пасва много добре.*

3. Анкета за оценка на социалната компетентност на ученици със СНСУ от учители

Анкетата за **оценка на социалната компетентност от учители** съдържа 12 твърдения, описващи отделни социални умения на учениците.

Инструкцията за учителите е: *Моля, отговорете на въпросите по-долу за всеки един от вашите ученици. Моля, мислете за поведението на ученика през последния учебен срок. По скалата от 1 до 4 , колко добре всяко от твърденията описва поведението на ученика? Бихте ли казали 1-Никога, 2-Понякога, 3-През повечето време, или 4-През цялото време? (Приложения №7)*

Въпросникът за социални ситуации, анкетата за социална самооценка, както и анкетите за учители са приложени в модифициран вид на някои въпросници и анкети, прилагани в мащабно проучване с тестови инструментариуми на NICHD SECCYD - Wisconsin. Националният институт за детско здраве и човешко развитие NICHD към University of Wisconsin–Madison (Уисконсински университет, гр. Мадисън, щата Уисконсин, САЩ), който разработва изследователска мрежа за ранно отглеждане на деца и проект SECCYD за проучване на ранната грижа за деца и влиянието ѝ за развитието през юношеството. Проектът проучва широка популация от деца в различни възрастови периоди – от ранно детство през предучилищна и училищна възраст, вкл. периода на юношеството, до младежка възраст. Различните възрастови групи са обследване по отношение на влиянията на ранните социални интеракции върху различни сфери на функциониране, в т.ч. социалното функциониране. Използваните тестове и анкетите са разработени за деца на 8-12 годишна възраст.

3.8.3. Статистически методи.

Използвана е програма за статистическа обработка на данни IBM SPSS Statistics 22. Направен е сравнителен, корелационен и клъстерен анализ на резултатите от въпросниците и анкетите за ученици и учители.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

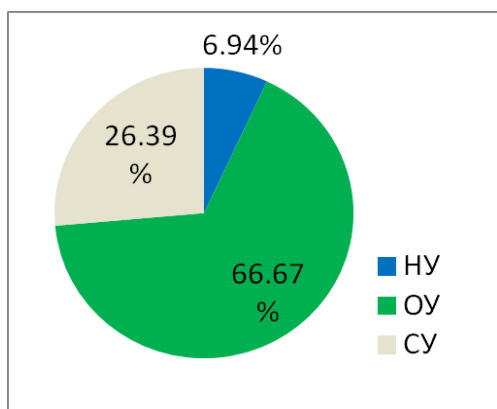
4. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ПОЛУЧЕНИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО РЕЗУЛТАТИ

4.1. Анализ на резултатите от документалния метод

Респондентите в настоящето изследване са 72 ученици от II - IV клас със специфични нарушения на способността за учене, за които Регионалният екип за подкрепа на личностното развитие след проведена функционална оценка е дал становище за наличие на специални образователни потребности.

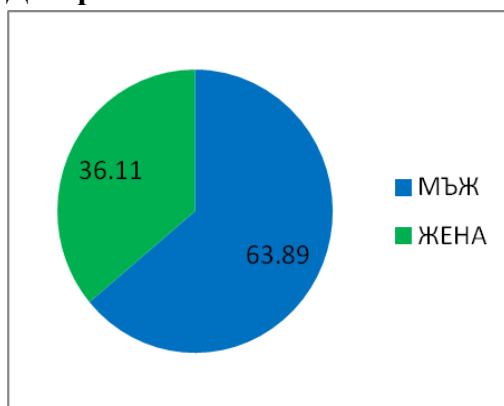
Всички ученици се обучават в общообразователни училища на територията на област Пловдив, съответно: 5 ученици в начални училища, 48 ученици в основни училища и 19 ученици в средни училища. Процентното разпределение на учениците в образователните институции, посочено в диаграма №1 е както следва: 66,67% се обучават в основно училище, 26,39% в средно училище и 6,94% са в начално училище.

Диаграма №1



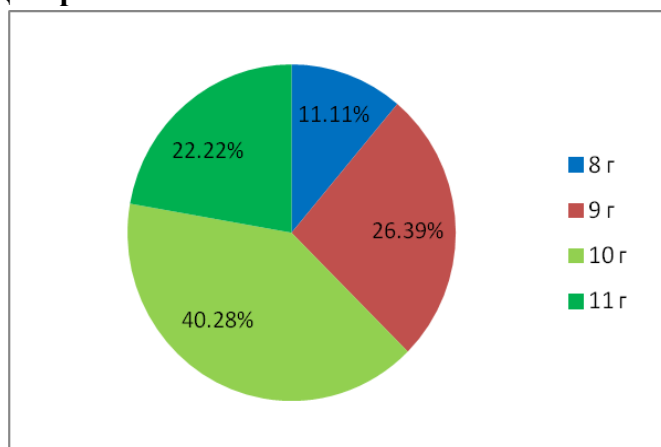
Разпределението на респондентите, посочено в диаграма №2 по пол е: 46 момчета и 26 момичета, или 63,89% от респондентите са от мъжки пол и 36,11% са от женски пол.

Диаграма №2



Разпределението учениците по възраст, посочено в диаграма №3 е следното: 8 ученици (11,11%) са осемгодишни; 19 ученици - деветгодишни (26,39%); 29 ученици (40,28%) - десетгодишни; 16 ученици (22,22%) - единадесетгодишни.

Диаграма №3



4.2. Анализ на резултатите от анкетния метод

Прилагането на методиките за ученици:

- тест за самоопределяне на емоционалното състояние,

- тест за фащиална социална перцепция,
- въпросник за социални ситуации,
- анкета за социална самооценка,

позволи да се направят важни изводи за самооценката и перцепцията на учениците със специфични нарушения на способността за учене за социални ситуации.

Прилагането на методиките за учители:

- Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност,
- Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност,
- Анкета за оценка на социалната компетентност от учители,

даде възможност да се установят уменията на учителите за отчитане на възрастовата динамика при формирането на социалната компетентност, диференциране на отделни компоненти на социалното компетентно поведение и актуално оценяване на социалната компетентност на учениците със специфични нарушения на способността за учене

4.2.1. Анализ на резултатите от тест за фащиална социална перцепция

Респондентите в различна степен са идентифицирали и формулирали представените емоции на графичните изображения от теста. Идентифицирани са представените 12 графични изображения на гняв, замисленост, радост, закачливост, задоволство, умора, яд, тъга, учудване, болка, страх, отегчение/сънливост, като респондентите от различните възрастови групи регистрират различно разпознаване, отчитано като верни, грешни и липсващи отговори. Отчетени са и отговорите със синонимно значение.

Разпределението на отговорите по възраст за графичното изображение „гняв“ е посочено в таблица №1. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици - 12,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 75% са с грешна идентификация, а при 12,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фащиална перцепция на графично изображение „гняв“ за 87,5% от 8-годишните ученици.
- При 9-годишните ученици - 14,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 76,2% са с грешна идентификация, а при 9,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фащиална перцепция на графично изображение „гняв“ за 85,7% от 9-годишните ученици.
- При 10-годишните ученици - 22,2% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 63% са с грешна идентификация, а при 14,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фащиална перцепция на графично изображение „гняв“ при 77,8% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици - 6,2% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 75% са с грешна идентификация, а при 18,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фащиална перцепция на графично изображение „гняв“ за 93,8% от 11-годишните ученици.

Изображение „гняв“ е идентифицирано вярно от 15,3% от всички респонденти, 70,8% отчитат грешно идентифициране, а при 13,9% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция на графичното изображение при 84,7% от учениците със специфични нарушения на способността за учене. Гневът е основно емоционално преживяване и непълноценното му разпознаване у другите е предпоставка за недостатъчна поведенческа адекватност на респондентите в социални ситуации, в които то се наблюдава.

Таблица №1

Отговори изображение „гняв“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	12,5%	14,3%	22,2%	6,2%
грешно	75%	76,2%	63%	75%
липсва	12,5%	9,5%	14,8%	18,8%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „замисленост“ е посочено в таблица №2. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици липсва вярно идентифициране на изобразената емоция, 87% са с грешна идентификация, а при 12,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „замисленост“ при всички 8-годишни ученици.
- При 9-годишните ученици липсва вярно идентифициране на изобразената емоция, 81% са с грешна идентификация, а при 19% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „замисленост“ при всички 9-годишни ученици.
- При 10-годишните ученици 22,2% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 44,4% са с грешна идентификация, а при 33,3% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „замисленост“ при 77,7% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици 6,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 68,8% са с грешна идентификация, а при 25,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „замисленост“ за 94,3% от 11-годишните ученици.

Изобразената емоция „замисленост“ е идентифицирана вярно от 9,7% от всички респонденти, 65,3% отчитат грешно идентифициране, а при 25% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция за графично изображение „замисленост“ при 90,3% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №2

Отговори изображение „замисленост“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	0%	0%	22,2%	6,3%

грешно	87,5%	81%	44,4%	68,8%
липсва	12,5%	19%	33,3%	25,5%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „радост“ е посочено в таблица №3. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 62,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 25% са с грешна идентификация, а при 12,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „радост“ за 37,5% от 8-годишните ученици.
- При 9-годишните ученици 81% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 4,8% са с грешна идентификация, а при 14,2% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „радост“ за 19% от 9-годишните ученици.
- При 10-годишните ученици 66,7% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 14,8% са с грешна идентификация, а при 18,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „радост“ за 33,3% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици 62,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 12,5% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „радост“ за 37,5% от 11-годишните ученици.

Изображение „радост“ е идентифицирано вярно от 69,4% от всички респонденти, 12,5% отчитат грешно идентифициране, а при 18,1% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция за графичното изображение „радост“ при 30,6% от учениците със специфични нарушения на способността за учене. Правилното разпознаване и интерпретиране на емоцията радост се проявява най-категорично в предучилищна възраст. Децата разпознават, изобразяват със средствата на своето творчество усмихнато лице като символ на радостта. Резултатите от проучването посочват, че близо 1/3 от респондентите не се ориентират в емоционалното състояние на другите, когато те преживяват една от най-честите емоции.

Таблица №3

Отговори изображение „радост“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	62,5%	81%	66,7%	62,5%
грешно	25%	4,8%	14,8%	12,5%
липсва	12,5%	14,2%	18,5%	25%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „закачливост“ е посочено в таблица №4. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици липсва вярно идентифициране на изобразената емоция, 75% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване.

Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „закачливост“ при всички 8-годишни ученици.

- При 9-годишните ученици липсва вярно идентифициране на изобразената емоция, 76,2% са с грешна идентификация, а при 23,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „Закачливост“ при всички 9-годишни ученици.
- При 10-годишните ученици 14,8% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 63% са с грешна идентификация, а при 22,2% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „закачливост“ за 85,2% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици 18,8% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 50% са с грешна идентификация, а при 31,3% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „закачливост“ за 85,2% от 11-годишните ученици.

Изображение „закачливост“ е идентифицирано вярно от 9,7% от всички респонденти, 65,3% отчитат грешно идентифициране, а при 25% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „закачливост“ при 90,3% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №4

Отговори изображение „закачливост“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	0%	0%	14,8%	18,8%
грешно	75%	76,2%	63%	50%
липсва	25%	23,8%	22,2%	31,2%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „задоволство“ е посочено в таблица №5. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 37,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 37,5% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „задоволство“ за 62,5% от 8-годишните ученици.
- При 9-годишните ученици 33,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 52,4% са с грешна идентификация, а при 14,3% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „задоволство“ за 66,7% от 9-годишните ученици.
- При 10-годишните ученици 29,6% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 55,6% са с грешна идентификация, а при 14,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „задоволство“ за 70,4% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици 25% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 56,3% са с грешна идентификация, а при 18,7% липсва

разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „задоволство“ за 75% от 11-годишните ученици.

Изображение „задоволство“ е идентифицирано вярно от 30,6% от всички респонденти, 52,8% отчитат грешно идентифициране, а при 16,8% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „задоволство“ при 69,6% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №5

Отговори изображение „задоволство“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	37,5%	33,3%	29,6%	25%
грешно	37,5%	52,4%	55,6%	56,3%
липсва	25%	14,3%	14,8%	18,7%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „умора“ е посочено в таблица №6. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 37,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 37,5% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „умора“ за 62,5% от 8-годишните ученици.
- При 9-годишните ученици 14,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 66,7% са с грешна идентификация, а при 19% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „умора“ за 85,7% от 9-годишните ученици.
- При 10-годишните ученици 18,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 55,6% са с грешна идентификация, а при 25,9% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „умора“ за 81,5% от 10-годишните ученици.
- При 11-годишните ученици 12,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 56,3% са с грешна идентификация, а при 31,3% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „умора“ за 87,6% от 11-годишните ученици.

Изображение „умора“ е идентифицирано вярно от 18,1% от всички респонденти, 56,9% отчитат грешно идентифициране, а при 25% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „умора“ при 81,9% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №6

Отговори изображение „умора“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	37,5%	14,3%	18,5%	12,4%
грешно	37,5%	66,7%	55,6%	56,3%
липсва	25%	19%	25,9%	31,3%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „яд“ е посочено в таблица №7. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 25% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 50% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „яд“ за 75% от 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици 4,7% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 66,7% са с грешна идентификация, а при 28,6% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „яд“ за 95,3% от 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици 14,8% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 48,2% са с грешна идентификация, а при 37% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „яд“ за 85,2% от 10-годишните ученици;
- При 11-годишните ученици 12,4% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 43,8% са с грешна идентификация, а при 43,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „яд“ за 87,6% от 11-годишните ученици;

Изображение „яд“ е идентифицирано вярно от 12,5% от всички респонденти, 52,8% отчитат грешно идентифициране, а при 34,7% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „яд“ при 87,5% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №7

Отговори изображение „яд“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	25%	4,7%	14,8%	12,4%
грешно	50%	66,7%	48,2%	43,8%
липсва	25%	28,6%	37%	43,8%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „тъга“ е посочено в таблица №8. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 87,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, няма случаи на грешна идентификация, а при 12,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „тъга“ за 12,5% от 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици 52,4% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 28,6% са с грешна идентификация, а при 19% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „тъга“ за 47,6% от 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици 48,2% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 25,9% са с грешна идентификация, а при 25,9% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „тъга“ за 51,8% от 10-годишните ученици;
- При 11-годишните ученици 31,2% са идентифицирали вярно изобразената

емоция, 25% са с грешна идентификация, а при 43,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „тъга“ за 68,8% от 11-годишните ученици;

Изображение „тъга“ е идентифицирано вярно от 50% от всички респонденти, 23,6% отчитат грешно идентифициране, а при 26,4% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение при 50% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №8

Отговори изображение „тъга“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	87,5%	52,4%	48,2%	31,2%
грешно	0%	28,6%	25,9%	25%
липсва	12,5%	19%	25,9%	43,8%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „учудване“ е посочено в таблица №9. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 37,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 37,5 са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „учудване“ за 62,5% от 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици 52,4% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 19% са с грешна идентификация, а при 28,6% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „учудване“ за 47,6% от 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици 37% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 29,6% са с грешна идентификация, а при 33,3% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „учудване“ за 62,9% от 10-годишните ученици;
- При 11-годишните ученици 31,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 25% са с грешна идентификация, а при 43,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „учудване“ за 68,8% от 11-годишните ученици;

Изображение „учудване“ е идентифицирано вярно от 40,3% от всички респонденти, 26,4% отчитат грешно идентифициране, а при 33,3% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „учудване“ при 59,7% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №9

Отговори изображение „учудване“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	37,5%	52,4%	37%	31,3%
грешно	37,5%	19%	29,6%	25%
липсва	25,5%	28,6%	33,3%	43,8%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „болка“ е посочено в таблица №10. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици няма вярно идентифициране на изобразената емоция, 75 са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „болка“ за всички 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици няма вярно идентифициране на изобразената емоция, 76,2 са с грешна идентификация, а при 23,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „болка“ за всички 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици няма вярно идентифициране на изобразената емоция, 59,3 са с грешна идентификация, а при 40,7% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „болка“ за всички 10-годишните ученици;
- При 11-годишните ученици 6,3% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 56,3% са с грешна идентификация, а при 37,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „болка“ за 93,8% от 10-годишните ученици;

Изображение „болка“ е идентифицирано вярно от 1,4% от всички респонденти, 65,3% отчитат грешно идентифициране, а при 33,3% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „болка“ при 98,6% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №10

Отговори изображение „болка“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	0%	0%	0%	6,3%
грешно	75%	76,2%	59,3%	56,3%
липсва	25%	23,8%	40,7%	37,5%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „страх“ е посочено в таблица №11. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 37,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 37,5% са с грешна идентификация, а при 25% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „страх“ за 62,5% от 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици 47,6% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 28,6% са с грешна идентификация, а при 23,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „страх“ за 52,4% от 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици 40,7% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 29,6% са с грешна идентификация, а при 29,6% липсва

разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „страх“ за 59,2% от 10-годишните ученици;

- При 11-годишните ученици 12,5% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 50% са с грешна идентификация, а при 37,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „страх“ за 87,5% от 11-годишните ученици;

Изображение „страх“ е идентифицирано вярно от 36,1% от всички респонденти, 34,7% отчитат грешно идентифициране, а при 29,2% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „страх“ при 63,9% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №11

Отговори изображение „страх“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	37,5%	47,6%	40,7%	12,5%
грешно	37,5%	28,6%	29,6%	50%
липсва	25%	23,8%	29,6%	37,5%

Възрастовото разпределение на отговорите за графичното изображение „отегчение/сънливост“ е посочено в таблица №12. Резултатите са следните:

- При 8-годишните ученици 50% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 37,5% са с грешна идентификация, а при 12,5% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „отегчение/сънливост“ за 50% от 8-годишните ученици;
- При 9-годишните ученици 33,4% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 47,6% са с грешна идентификация, а при 19% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „отегчение/сънливост“ за 66,6% от 9-годишните ученици;
- При 10-годишните ученици 29,6% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 48,2% са с грешна идентификация, а при 22,2% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „отегчение/сънливост“ за 70,4% от 10-годишните ученици;
- При 11-годишните ученици 56,2% са идентифицирали вярно изобразената емоция, 25% са с грешна идентификация, а при 18,8% липсва разпознаване. Налице е неефективната фациална перцепция на графично изображение „отегчение/сънливост“ за 43,8% от 11-годишните ученици;

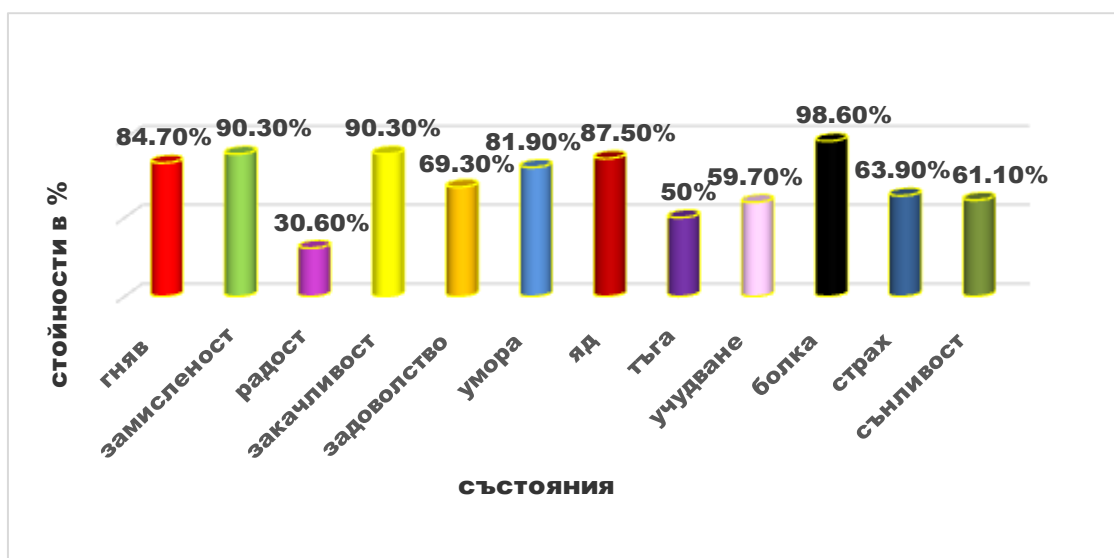
Изображение „отегчение/сънливост“ е идентифицирано вярно от 38,9% от всички респонденти, 41,7% отчитат грешно идентифициране, а при 19,4% липсва идентификация, т.е. налице е неефективна фациална социална перцепция по графичното изображение „отегчение/сънливост“ при 61,1% от учениците със специфични нарушения на способността за учене.

Таблица №12

Отговори изображение „сънливост/отегчение“	8-годишни ученици	9-годишни ученици	10-годишни ученици	11-годишни ученици
вярно	50%	33,3%	29,6%	56,2%
грешно	37,5%	47,6%	48,1%	25%
липсва	12,5%	19%	22,2%	18,8%

Обобщено представяне на неефективното перцептиране на емоционални преживявания по графични изображения е представено в диаграма №4.

Диаграма №4



Извод: Анализът на тестовете за самоопределяне на емоционалното състояние и за фациална социална перцепция потвърди хипотеза №1 от настоящият дисертационен труд, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене се демонстрира неефективна перцепция на емоционалната фациална експресия.

4.2.2. Анализ на резултатите от тест за самоопределяне на емоционалното състояние

Резултатите от прилагането на теста за самоопределяне на емоционалното състояние посочват, че:

- При 5 ученици на 8 години е отчетено адекватно самоопределяне на собственото емоционално състояние; 3 ученици са с грешно самоопределяне; няма ученици, които не могат да определят емоционално си състояние.
- 17 ученици на 9 години регистрират адекватно собственото си емоционално състояние, 4 ученици не са успели да определят моментното си емоционално състояние. Грешно отчитане на емоционалното състояние при деветгодишните не е установено.

- При 10-годишните ученици се установи, че 19 от тях са с адекватно, а 6 са с грешно самоопределяне на собственото емоционално състояние; 4 ученици не са определили емоционалното си състояние.
- При 11-годишните ученици се отчита следното: 9 ученици с адекватно, 4 ученици с грешно и 3 ученици не могат да определят емоционалното си състояние.

Процентното разпределение на респондентите с адекватно, грешно или без самоопределяне на емоционалното състояние по възрастов показател е посочено в таблица №13.

Таблица №13

Години	Адекватно самоопределяне	Грешно самоопределяне	Липсва самоопределяне
8	63%	37%	0%
9	89%	0%	21%
10	65%	21%	14%
11	56%	25%	19%

Обобщено данните, посочени в диаграма №5, сочат че:

- при **69%** от респондентите е налице адекватно самоопределяне на собственото емоционално състояние;
- **18%** са отразили по грешен начин емоционалното си състояние;
- **13%** не са успели да определят емоционалното си състояние;

Диаграма №5



От проведеното изследване се установи, че **31%** от учениците със специфични нарушения на способността за учене срещат затруднения при самоопределянето и отразяването на моментното си емоционално състояние. С тези данни частично се потвърди наличието на известни дефицити в способността за самооценка на собствените емоционални състояния, но като цяло не се потвърждава хипотеза №2 от настоящия дисертационен труд, че учениците от разглежданата категория не могат да разпознават собствените си емоционални състояния.

4.2.3. Анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации

4.2.3.1. Сравнителен анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации.

Отговорите на респондентите „почти никога“, „понякога“ и „почти винаги“ на въпросите от Въпросник за социални ситуации са:

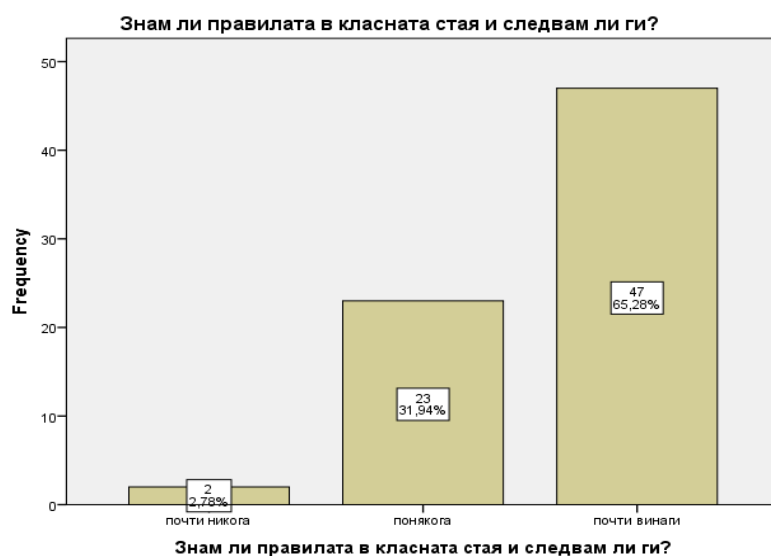
1. На въпроса „Разбирам ли какво да правя, когато са ми дадени някакви напътствия и следвам ли тези напътствия?“ 3-ма са отговорили с „почти никога“, 30 с „понякога“ и 39 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №6.

Диаграма №6



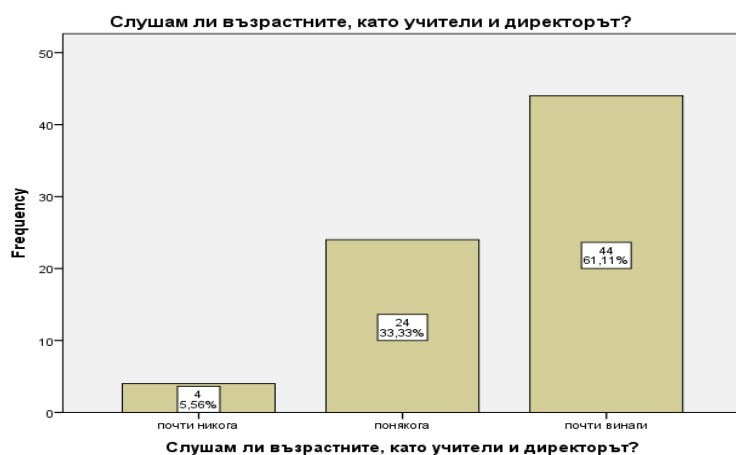
2. На въпроса „Знам ли правилата в класната стая и следвам ли ги?“ 2-ма са отговорили с „почти никога“, 23 с „понякога“ и 47 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №7.

Диаграма №7.



3. На въпроса „Слушам ли възрастните, като учители и директора?“ 4-ма са отговорили с „почти никога“, 24 с „понякога“ и 44 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №8.

Диаграма №8



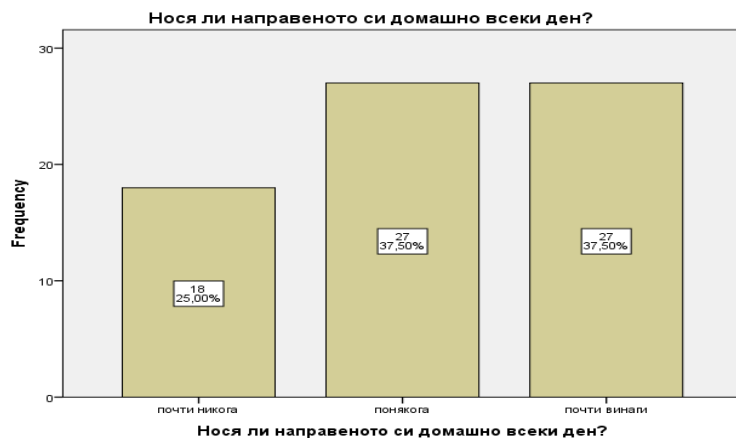
4. На въпроса „Завършвам ли работата си в клас?“ 14 са отговорили с „почти никога“, 26 с „понякога“ и 32 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №9.

Диаграма №9



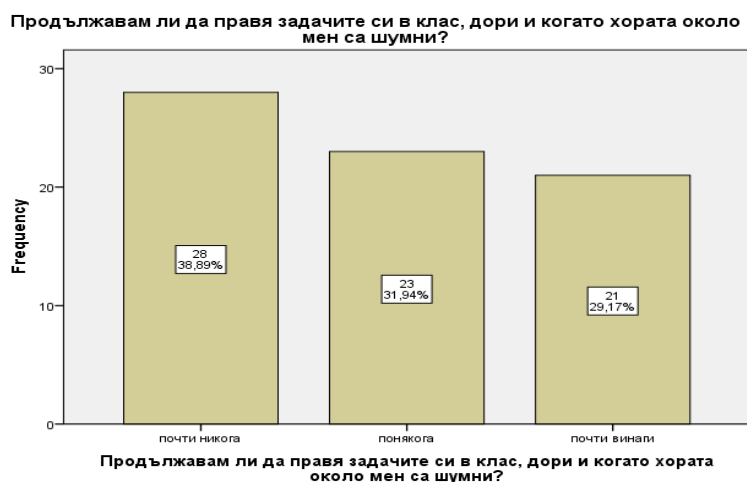
5. На въпроса „Нося ли направеното си домашно всеки ден?“ 18 са отговорили с „почти никога“, 27 с „понякога“ и 27 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №10.

Диаграма №10



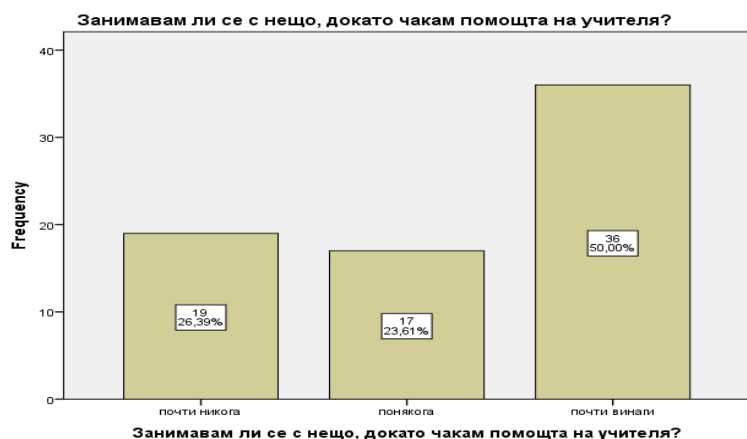
6. На въпроса „Продължавам ли да правя задачите си в клас, дори и когато хората около мен са шумни?“ 28 са отговорили с „почти никога“, 23 с „понякога“ и 21 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №11.

Диаграма №11



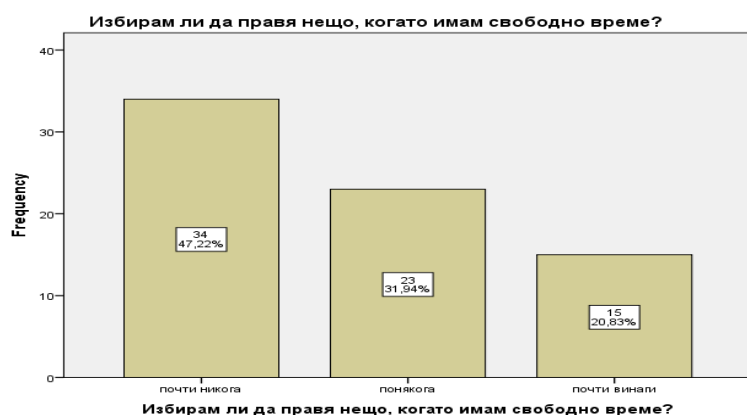
7. На въпроса „Занимавам ли се с нещо, докато чакам помощта на учителя?“ 19 са отговорили с „почти никога“, 17 с „понякога“ и 36 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №12.

Диаграма №12



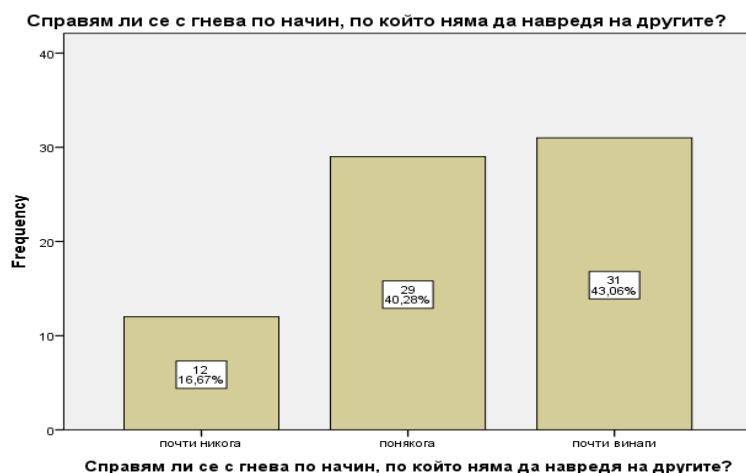
8. На въпроса „Избирам ли да правя нещо, когато имам свободно време?“ 34 са отговорили с „почти никога“, 23 с „понякога“ и 15 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №13.

Диаграма №13



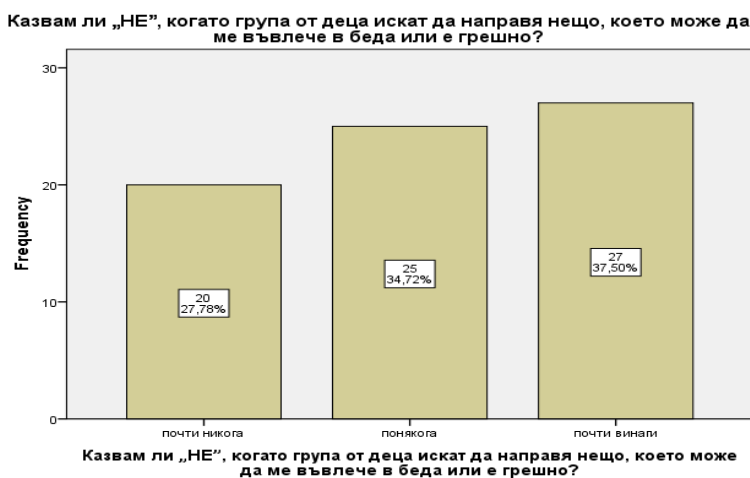
9. На въпроса „Справям ли се с гнева по начин, по който няма да навредя на другите?“ 12 са отговорили с „почти никога“, 29 с „понякога“ и 31 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №14.

Диаграма №14



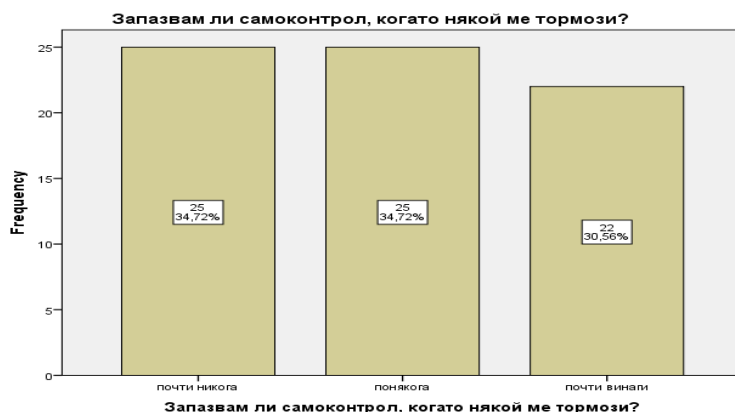
10. На въпроса „Казвам ли „НЕ“, когато група от деца искат да направя нещо, което може да ме въвлече в беда или е грешно?“ 20 са отговорили с „почти никога“, 25 с „понякога“ и 27 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №15.

Диаграма №15



11. На въпроса „Запазвам ли самоконтрол, когато някой ме тормози?“ 25 са отговорили с „почти никога“, 25 с „понякога“ и 22 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №16.

Диаграма №16



12. На въпроса „Мисля ли за други начини, различни от бой, за да се справям с проблемите си?“ 18 са отговорили с „почти никога“, 20 с „понякога“ и 34 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №17.

Диаграма №17



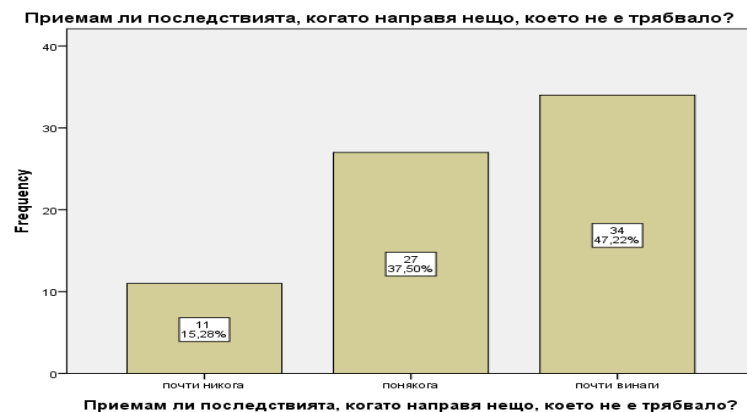
13. На въпроса „Избягвам ли бой, когато някой ме заплашва или удря?“ 14 са отговорили „почти никога“, 20 с „понякога“ и 38 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №18.

Диаграма №18



14. На въпроса „Приемам ли последствията, когато направя нещо, което не е трябвало?“ 11 са отговорили с „почти никога“, 27 с „понякога“ и 34 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №19.

Диаграма №19



15. На въпроса „Казвам ли на другите, че харесвам нещо в тях или нещо мило, което са направили за мен или някой друг?“ 7 са отговорили с „почти никога“, 20 с „понякога“ и 45 с „почти винаги“. Резултатите са посочени в диаграма №20.

Диаграма №20



Обобщени в процентно съотношение отговорите на респондентите са представени в таблица №14 и диаграма №21. Видно от същите **повече от 50%** от учениците преценяват, че **почти винаги успяват да:**

- разберат и спазват дадените им указания – 54,17%;
- познават и спазват правилата в класната стая - 65,28%;
- слушат възрастните, като учители и директора - 65,11%.

В средната позиция „**понякога**“ самооценката за различните социални ситуации присъства с най-висок процент при следните показатели:

- разбиране и спазване на дадените указания - 41,76% ;
- справяне с гнева по начин, по който не вреди на другите - 40,28%;
- приемане на последствията от неправилни действия – 37, 5%.

Най-висок процент за несправяне респондентите отчитат с позицията „**почти никога**“ при:

- работа върху задачите си в клас, дори и когато другите са шумни - 38,89%;
- самостоятелен избор на дейности в свободното време – 47,22%;
- запазване на самоконтрол при тормоз - 34,72%.

Обобщено анкетираните са дали най-много отговори „почти винаги“ на 7 въпроса, „понякога“ на 3 въпроса, „почти никога“ на 3 въпроса.

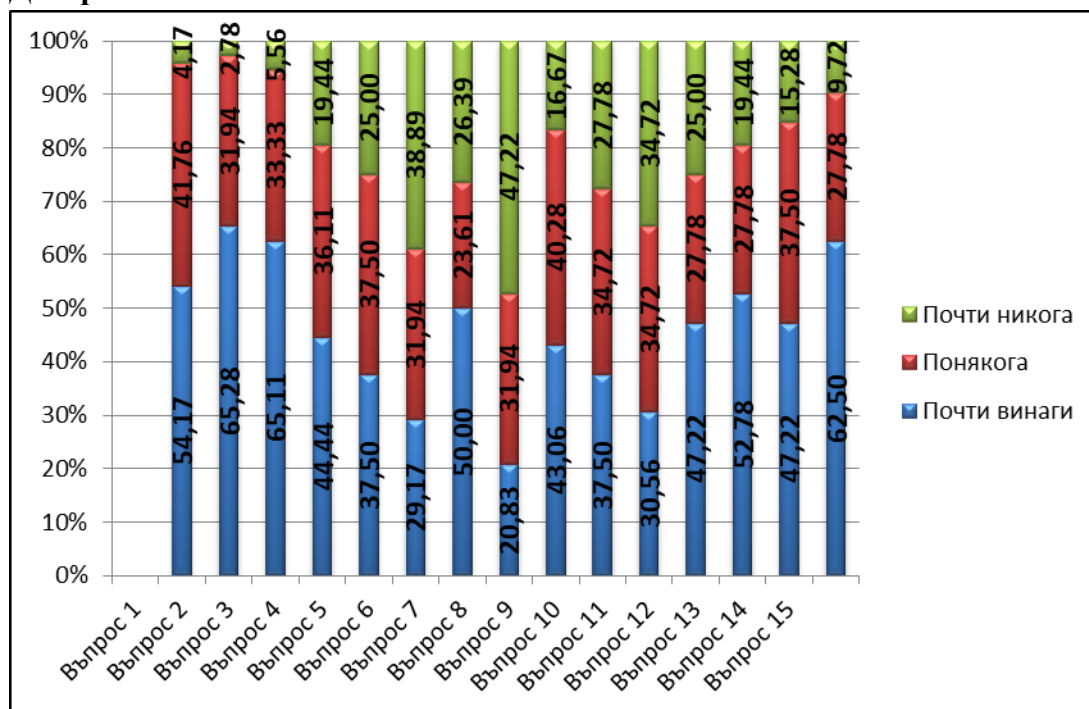
Преобладаващите оценки на респондентите „почти винаги“ позволява да се направи извод, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене се наблюдава висока самооценка на социалното функциониране в различни социални ситуации.

Таблица №14

	Отговори % Почти винаги	Отговори % Понякога	Отговори % Почти никога
1. Разбирам ли какво да правя, когато са ми дадени някакви напътствия и следвам ли тези напътствия?	54,17	41,76	4,17

2. Знам ли правилата в класната стая и следвам ли ги?	65,28	31,94	2,78
3. Слушам ли възрастните, като учители и директора?	65,11	33,33	5,56
4. Завършвам ли работата си в клас?	44,44	36,11	19,44
5. Нося ли направеното си домашно всеки ден?	37,5	37,5	25
6. Продължавам ли да правя задачите си в клас, дори и когато хората около мен са шумни?	29,17	31,94	38,89
7. Занимавам ли се с нещо, докато чакам помощта на учителя?	50	23,61	26,39
8. Избирам ли да правя нещо, когато имам свободно време?	20,83	31,94	47,22
9. Справям ли се с гнева по начин, по който няма да навреди на другите?	43,06	40,28	16,67
10. Казвам ли „НЕ”, когато група от деца искат да направя нещо, което може да ме въвлече в беда или е грешно?	37,5	34,72	27,78
11. Запазвам ли самоконтрол, когато някой ме тормози?	30,56	34,72	34,72
12. Мисля ли за други начини, различни от бой, за да се справям с проблемите си?	47,22	27,78	25
13. Избягвам ли бой, когато някой ме заплашва или удря?	52,78	27,78	19,44
14. Приемам ли последствията, когато направя нещо, което не е трябвало?	47,22	37,5	15,28
15. Казвам ли на другите, че харесвам нещо в тях или нещо мило, което са направили за мен или някой друг?	62,5	27,78	9,72

Диаграма №21



4.2.3.2. Клъстерен анализ на резултатите от Въпросник за социални ситуации.

Данните от първичната обработка на резултатите от Въпросника за социални ситуации са подложени и на йерархичен клъстерен анализ.

Установи се, че респондентите се разделят отчетливо на два клъстера – клъстер №1 и клъстер №2, като разпределението им в двата клъстера е почти равномерно.

Всички 15 участващи въпроса са значими за клъстеризацията на данните с ниво на значимост 0,01.

В първия клъстер попадат 37 ученици, а във втория – 35 ученици.

Разпределението на респондентите по пол и възраст в клъстерите е посочено в диаграма №22.

В **първия** клъстер се включват:

8-годишни - 6 ученици, от които 3 момичета и 3 момчета;

9-годишни – 13 ученици, от които 3 момичета и 10 момчета;

10-годишни – 14 ученици, от които 7 момичета и 7 момчета;

11-годишни – 4 ученици, от които 3 момичета и 1 момче.

Във **втория** клъстер се включват:

8-годишни – 2 ученици, от които 2 момичета и 0 момчета;

9-годишни – 8 ученици, от които 1 момиче и 7 момчета;

10-годишни – 13 ученици, от които 4 момичета и 9 момчета;

11-годишни – 4 ученици, от които 3 момичета и 1 момче.

Диаграма №22



Средните стойности на променливите за респондентите във всеки от двата клъстера са дадени в таблица №15.

Таблица № 15

Report		Разбирам ли какво да правя, когато са ми дадени някакви напътствия и следвам ли тези напътствия?	Знам ли правилата в класната стая и следвам ли ги?	Слушам ли възрастните, като учители и директорът?	Завършвам ли работата си в клас?	Нося ли направеното си домашно всеки ден?	Продължавам ли да правя задачите си в клас, дори и когато хората около мен са шумни?	Занимавам ли се с нещо, докато чакам помощта на учителя?	Избирам ли да правя нещо, когато имам свободно време?	Справям ли се с гнева по начин, по който няма да навреди на другите?	Казвам ли „НЕ“, когато група от деца искат да направя нещо, което може да ме въвлече в беда или е грешно?	Запазвам ли самоконтрол „когато някой ме тормози“?	Мисля ли за други начини, различни от бой, за да се справя с проблемите си?	Избягвам ли бой, когато някой ме заплашва или удря?	Приемам ли последствията, когато направя нещо, което не е трябвало?	Казвам ли на другите, че харесвам нещо в тях или нещо са направили за мен или някой друг?
1	Mean	2,86	2,89	2,86	2,59	2,49	2,22	2,57	1,97	2,70	2,62	2,38	2,78	2,89	2,54	2,78
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
	Std. Deviation	,347	,315	,347	,599	,651	,787	,647	,799	,520	,594	,758	,479	,315	,650	,534
2	Mean	2,11	2,34	2,23	1,89	1,74	1,57	1,89	1,49	1,80	1,54	1,51	1,63	1,74	2,09	2,26
	N	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Std. Deviation	,530	,591	,646	,758	,741	,739	,900	,702	,632	,611	,612	,690	,701	,742	,701
Total	Mean	2,50	2,63	2,56	2,25	2,12	1,90	2,24	1,74	2,26	2,10	1,96	2,22	2,33	2,32	2,53
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
	Std. Deviation	,591	,542	,603	,765	,786	,825	,847	,787	,731	,608	,813	,826	,787	,728	,671

Клъстер №1. На 8 въпроса или при 53% от въпросите учениците от клъстер №1 са регистрирали положителни отговори („почти винаги“).

С най-отчетлива близост са отговорите на въпросите, отнасящи се до следните социални ситуации:

- познаване на правилата в класната стая;
- разбиране и спазване на дадените указания, напътствия;
- избягване на физическа агресия, когато се наблюдава агресивно поведение у другия или заплаха от такава;
- вслушване във възрастните, като учители, директора;
- избор на други начини, различни от бой, за справяне с проблемите;
- справяне с гнева;
- готовност за асертивно поведение;
- довършване на работата в клас.

Посочените характеристики на групата ученици със специфични нарушения на способността за учене от клъстер №1 съвпадат с отчетените при сравнителния анализ на Въпросника за социални ситуации резултати.

В останалите случаи (47%) респондентите от клъстер №1 са регистрирали отговори „понякога“.

Клъстер №2. На 5 въпроса или при 33% от въпросите респондентите от клъстер №2 са регистрирали отговори - „понякога“, който може да се разглежда като средна позиция за отговорите и показва несигурност в оценката на социалните ситуации, а именно:

- емпатия;
- познаване на правилата в класната стая;
- вслушване във възрастните, като учители и директора;
- разбиране и спазване на дадените указания, напътствия;
- приемане на последиците от неправилно поведение.

Бизки до отрицателния отговор „почти никога“ са отговорите на 5 въпроса или 27% от всички отговори, отнасящи се до следните социални ситуации:

- избор на дейност в свободното време;
- запазване на контрол в конфликтна ситуация;
- асертивно поведение;
- продължаване на работата в клас, дори ако другите са шумни;
- избор на други начини, различни от бой, за справяне с проблемите;

Данните от клъстерния анализ говорят за разпределение на отговорите „почти винаги“, „понякога“ и „почти никога“ в двете клъстерни групи, както следва:

Клъстер №1 – 53% „почти винаги“; 47% „понякога“;

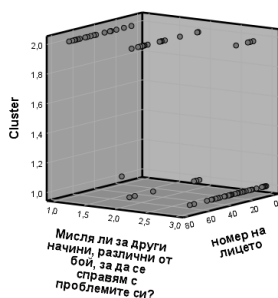
Клъстер №2 - 33% „понякога“; 27% „почти никога“.

Налице е висок процент на неточна оценка на социалните ситуации при респондентите от първата клъстерна група (47%), а във втората група се наблюдава 60% несигурна и/или липса на правилна оценка на социалните ситуации.

Посочените обобщени данни от клъстерния анализ налагат извода, че учениците със специфични нарушения на способността за учене от двата клъстера демонстрират различна оценка на социалните ситуации, като тези от клъстер №1 се отличават със значителна неефективност на социалната перцепция, а при респондентите от клъстер №2 доминира неточната оценка на социалните ситуации.

Решаващо значение за разделянето на респондентите в два клъстера има въпросът „Мисля ли за други начини, различни от бой, за да се справям с проблемите си?“, както е видно от тримерното изображение на фигура №1.

Фигура №1



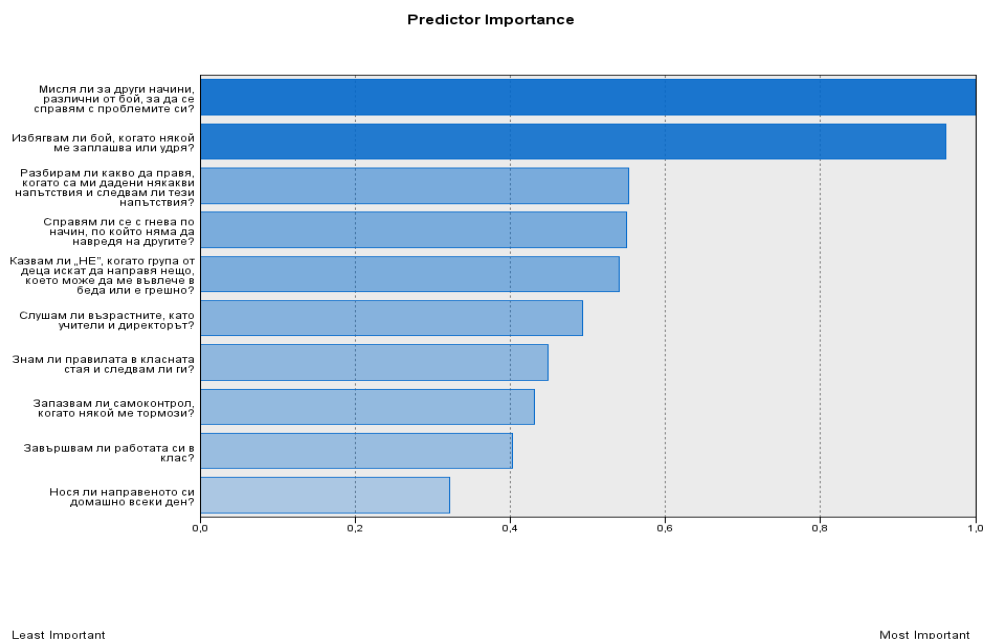
Следващият по значимост въпрос е „Избягвам ли бой, когато някой ме заплашва или удря?“.

За разделянето на респондентите в клъстери **силно влияние** оказва група от три въпроса:

- „Разбирам ли какво да правя, когато са ми дадени някакви напътствия и следвам ли тези напътствия?“;
- „Справям ли се с гнева по начин, по който няма да навредя на другите?“;
- „Казвам ли „НЕ“, когато група от деца искат да направя нещо, което може да ме въвлече в беда или е грешно?“

Както е видно от диаграма №23 тези въпроси участват с повече от 50% тежест при разпределянето на учениците в клъстерните групи.

Диаграма 23



Извод: Данните от сравнителния и клъстерния анализ посочват, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене е налице неточна преценка на социалната ситуация, с което се потвърждава хипотеза №3 от настоящия дисертационен труд.

4.2.4. Анализ на резултатите от Анкета за социална самооценка

4.2.4.1. Сравнителен анализ на резултатите от Анкета за социална самооценка.

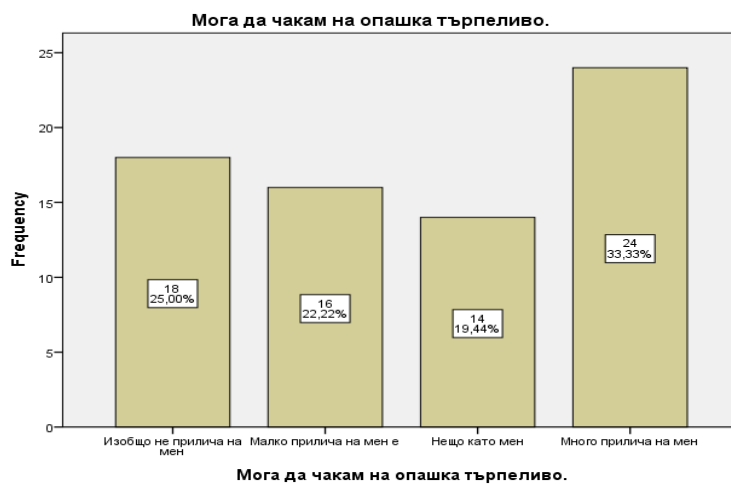
Анкетата съдържа три групи твърдения за самооценка, съответно:

- осем твърдения за социалното поведение в училище;
- три твърдения за социални умения за справяне при академични затруднения;
- три твърдения за социални цели и мотивация.

Отговорите на респондентите „изобщо не прилича на мен“, „малко прилича на мен“, „нещо като мен“ и „много прилича на мен“ на **първата група от 8 твърдения** от Анкета за социална самооценка, отнасящи се до **самооценяване на социалното поведение в училище** са:

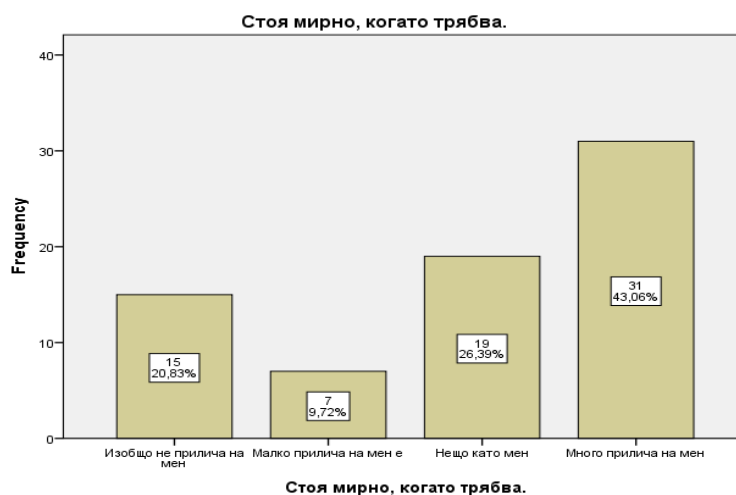
1. На твърдението „Мога да чакам на опашка търпеливо“ 18 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 16 с „малко прилича на мен“, 14 с „нещо като мен“ и 24 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №24.

Диаграма №24



2. На твърдението „Стоя мирно, когато трябва“ 15 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 7 с „малко прилича на мен е“, 19 с „нещо като мен“ и 31 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №25.

Диаграма №25



3. На твърдението „Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря“ 13 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 13 с „малко прилича на мен е“, 15 с „нещо като мен“ и 31 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №26.

Диаграма №26



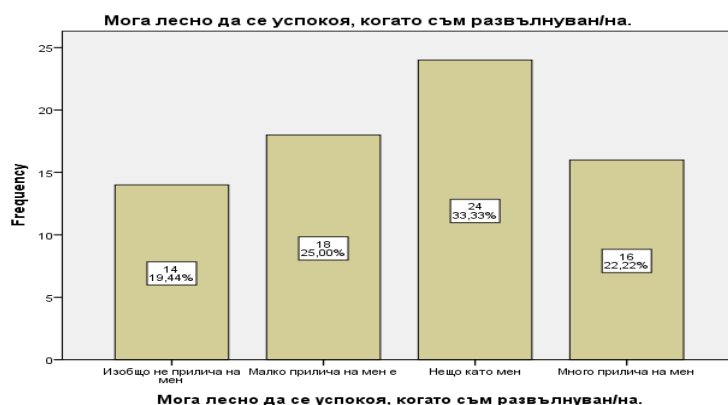
4. На твърдението „Лесно се успокоявам, когато се разстроя“ 20 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 21 с „малко прилича на мен“, 21 с „нещо като мен“ и 10 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №27.

Диаграма №27



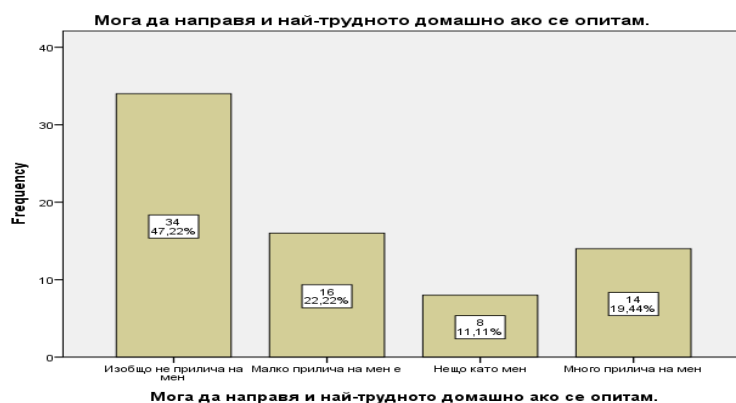
5. На твърдението „Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/на“ 14 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 18 с „малко прилича на мен“, 24 с „нещо като мен“ и 16 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №28.

Диаграма №28



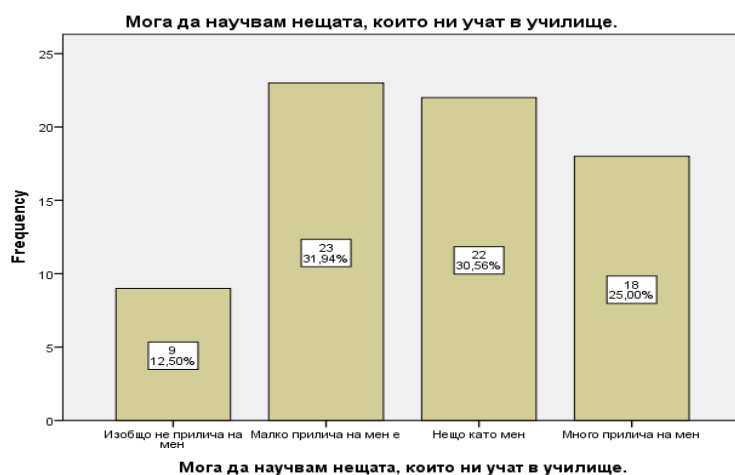
6. На твърдението „Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам“ 34 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 16 с „малко прилича на мен“, 8 с „нещо като мен“ и 14 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №29.

Диаграма №29



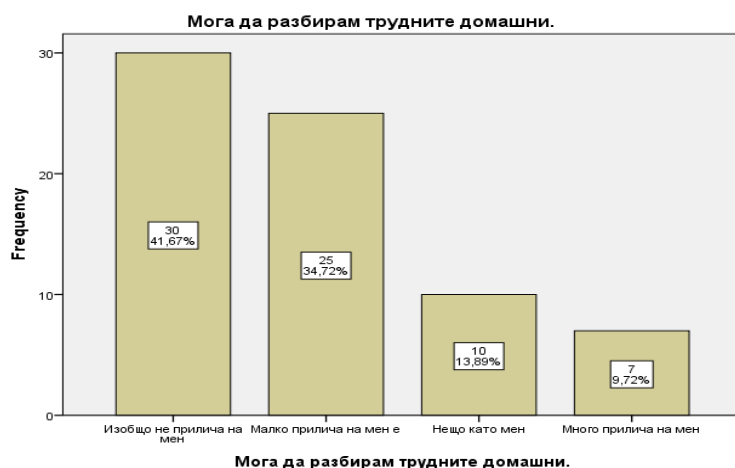
7. На твърдението „Мога да научвам нещата, които ни учат в училище“ 9 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 23 с „малко прилича на мен“, 22 с „нещо като мен“ и 18 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №30.

Диаграма №30



8. На твърдението „Мога да разбирам трудните домашни“ 30 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 25 с „малко прилича на мен“, 10 с „нещо като мен“ и 7 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №31.

Диаграма №31.



Обобщени в процентно съотношение отговорите на респондентите на първата група от 8 твърдения, отнасяща се до социалното поведение в училище са представени в таблица №16.

Видно от същите:

- от 33% до 43% от респондентите оценяват социалните си умения за спаване на социални правила с „много прилича на мен“.
- от 29% до 33% от учениците със специфични нарушения на способността за учене оценяват собствените си умения за самоконтрол и постигане очакванията на другите с отговора „нещо като мен“, който може да се разглежда в позицията на несигурен отговор.

- по критериите успешното учене и бързо справяне с емоционално напрежение от 29% до 34% от респондентите се самооценяват с „малко прилича на мен“, който може да се приеме за колеблив отговор.
- справянето с домашните работи за 41-47% от респондентите се оценява с „изобщо не прилича на мен“.

Видно от данните, самооценката на респондентите за социалното поведение в училище се формира от приблизително пропорционално разпределени отговори в диапазона между положителната и отрицателната позиция.

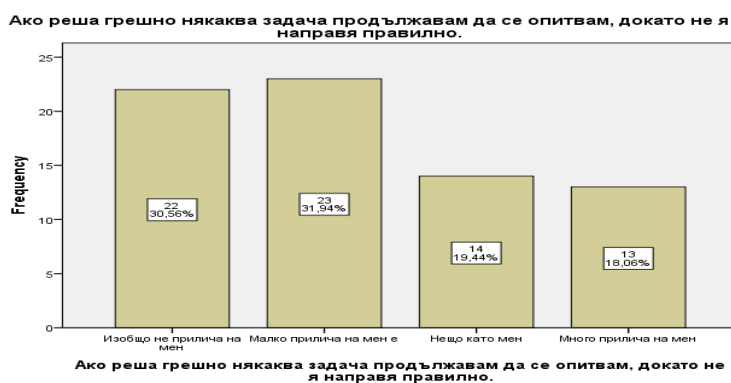
Таблица №16

		Отговори % Изобщо не прилича на мен	Отговори % Малко прилича на мен е	Отговори % Нещо като мен	Отговори % Много прилича на мен
1	Мога да чакам на опашка търпеливо.	25	22,22	19,44	33,33
2	Стоя мирно, когато трябва.	20,83	9,72	26,39	43,06
3	Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря.	18,06	18,06	20,83	43,06
4	Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/на.	19,44	25	33,33	22,22
5	Лесно се успокоявам, когато се разстроя.	27,78	29,17	29,17	13,89
6	Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам.	47,22	22,22	11,11	19,44
7	Мога да научвам нещата, които ни учат в училище.	12,50	31,94	30,56	25
8	Мога да разбирам трудните домашни.	41,67	34,72	13,89	9,72

Във **втората група въпроси** от Анкетата за социална самооценка са включени три твърдения за **социални умения за справяне при академични затруднения**, по които се отчетоха следните резултати:

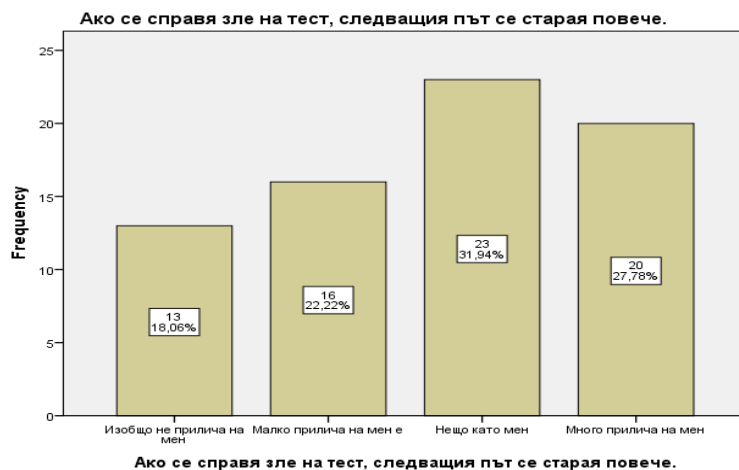
9. На твърдението „Ако реша грешно някаква задача продължавам да се опитвам, докато не я направя правилно“ 22 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 23 с „малко прилича на мен“, 14 с „нещо като мен“ и 13 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №32.

Диаграма №32



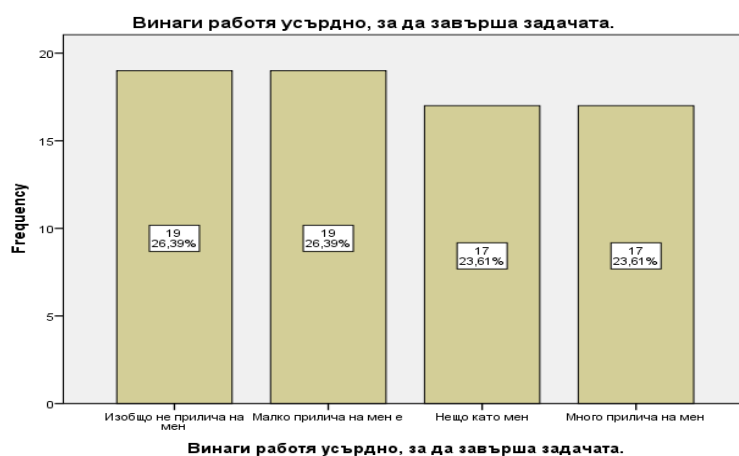
10. На твърдението „Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече“ 13 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 16 с „малко прилича на мен“, 23 с „нещо като мен“ и 20 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №33.

Диаграма №33



11. На твърдението „Винаги работя усърдно, за да завърша задачата“ 19 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 19 с „малко прилича на мен“, 17 с „нещо като мен“ и 17 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №34.

Диаграма №34.



Обобщени в процентно съотношение отговорите на респондентите на втората група твърдения, отнасящи се до социални умения за справяне с академични трудности са представени в таблица №17.

Максималния брой отговори на трите твърдения от втората група са разпределени както следва:

- За твърдението „Ако реша грешно някаква задача продължавам да се опитвам, докато не я направя правилно“ 30,56% от отговорите на респондентите са „изобщо не прилича на мен“, а 31,94% от отговорите - „малко прилича на мен“;
- За твърдението „Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече“ 31,94% от отговорите са „нещо като мен“, а 27,78% от отговорите – „много прилича на мен“;

- За твърдението „Винаги работя усърдно, за да завърша задачата“ респондентите са посочили твърденията „изобщо не прилича на мен“ - 26,39% и „малко прилича на мен“ - 26,39%.

Видно от данните самооценката на респондентите за социални умения за справяне с академични трудности преобладаващо се формира на база отрицателни (изобщо не прилича на мен) или близки до тях (малко прилича на мен) отговори.

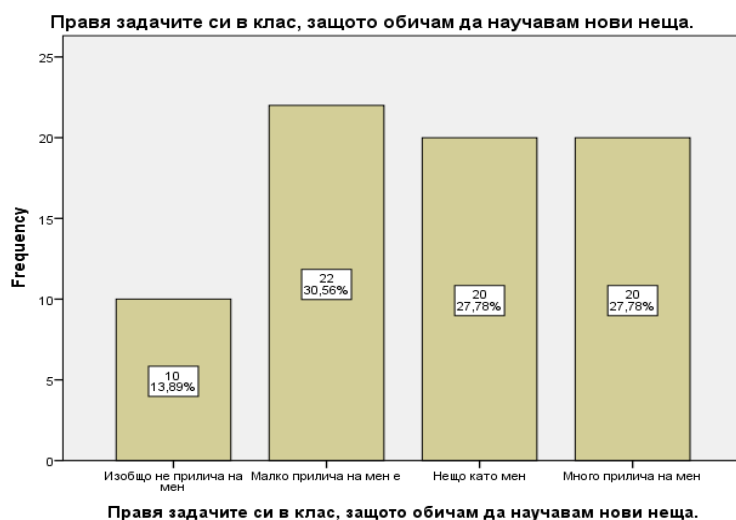
Таблица №17

		Отговори % Изобщо не прилича на мен	Отговори % Малко прилича на мен	Отговори % Нещо като мен	Отговори % Много прилича на мен
9	Ако реша грешно някаква задача продължавам да се опитвам, докато не я направя правилно.	30,56	31,94	19,44	18,06
10	Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече.	18,06	22,22	31,94	27,78
11	Винаги работя усърдно, за да завърша задачата.	26,39	26,39	23,61	23,61

Третата група въпроси се отнася до степента на постигане на социални цели и мотивация.

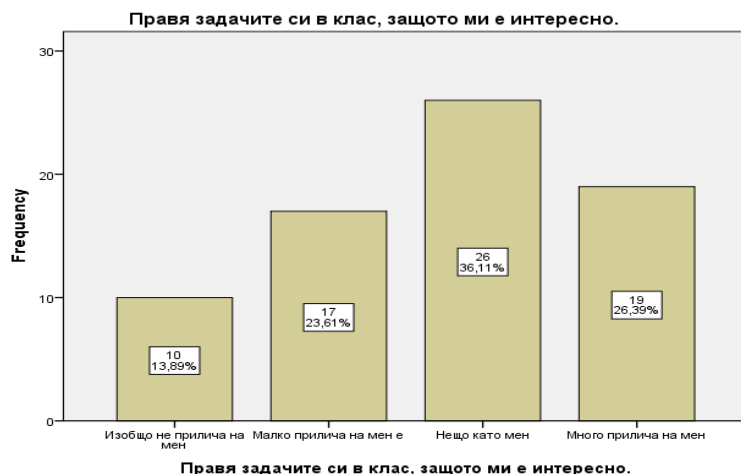
12. На твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“ 10 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 22 с „малко прилича на мен“, 20 с „нещо като мен“ и 20 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №35.

Диаграма №35



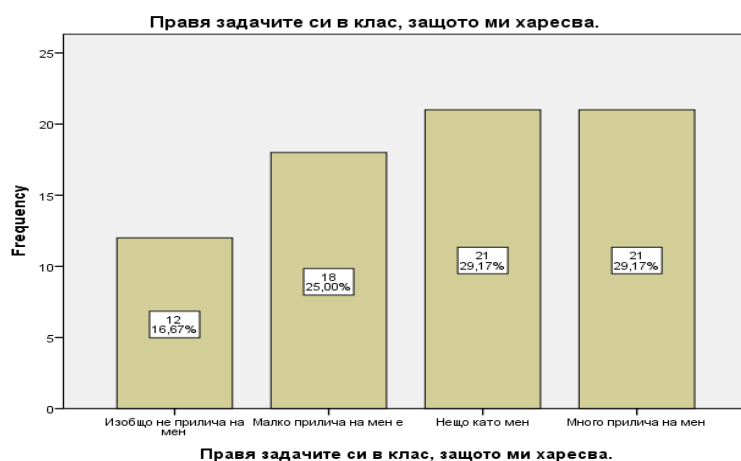
13. На твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“ 10 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 17 с „малко прилича на мен“, 26 с „нещо като мен“ и 19 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №36.

Диаграма №36



14. На твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“ 12 респонденти са отговорили с „изобщо не прилича на мен“, 18 с „малко прилича на мен“, 21 с „нещо като мен“ и 21 с „много прилича на мен“. Резултатите са посочени в диаграма №37.

Диаграма №37



Обобщени в процентно съотношение отговорите на респондентите на третата група твърдения, отчитащи степента на постигане на **социални цели и мотивация** са представени в таблица №18.

Максималния брой отговори по твърденията от третата група са разпределени както следва:

- За твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“ 30,56% от отговорите са „малко прилича на мен“, по равен брой респонденти - 27,78% са посочили „нещо като мен“ и „много прилича на мен“;
- За твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“ 36,11% от отговорите са „нещо като мен“, а 26,39% от отговорите – „много прилича на мен“;
- За твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“ отговорите „нещо като мен“ и „много прилича на мен“ имат равен брой избори от респондентите, всеки от тях с 29,17%.

Данните сочат, че самооценката на респондентите за постигане на социални цели и мотивация преобладаващо се формира на база положителни (много прилича на мен) или близки до тях (нещо като мен) отговори.

Таблица №18

		Отговори % Изобщо не прилича на мен	Отговори % Малко прилича на мен	Отговори % Нещо като мен	Отговори % Много прилича на мен
12	Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща.	13,89	30,56	27,78	27,78
13	Правя задачите си в клас, защото ми е интересно.	13,89	23,61	36,11	26,39
14	Правя задачите си в клас, защото ми харесва.	16,67	25	29,17	29,17

4.2.4.2. Клъстерен анализ на резултатите от Анкета за социална самооценка

Данните от първичната обработка на резултатите от Анкета за социална самооценка са подложени и на клъстерен анализ.

По първа група твърдения за самооценяване на социалното поведение в училище респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2 и №3.

Всички 8 участващи твърдения са значими за клъстеризацията на данните с ниво на значимост 0,01.

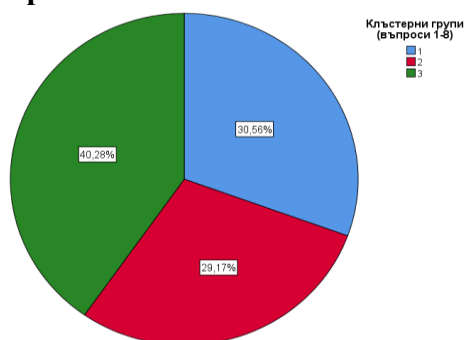
В първия клъстер попадат 22 ученици, 30,6%; във втория – 21 ученици, 29,2%, в третия – 29 ученици, 40,3%, посочено в таблица №19 и диаграма №38.

Таблица №19

Cluster Distribution

		N	% of Combined	% of Total
Cluster	1	22	30,6%	30,6%
	2	21	29,2%	29,2%
	3	29	40,3%	40,3%
	Combined	72	100,0%	100,0%
Total		72		100,0%

Диаграма №38



Решаващо значение за разделянето на респондентите в три клъстера има твърдението „Лесно се успокоявам, когато се разстроя“, както е посочено в диаграма №39.

Следващото по значимост твърдение е „Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/а“, т.е. решаващи за клъстеризацията са твърдения, отнасящи се до уменията за самоконтрол и справяне с емоционалните преживявания.

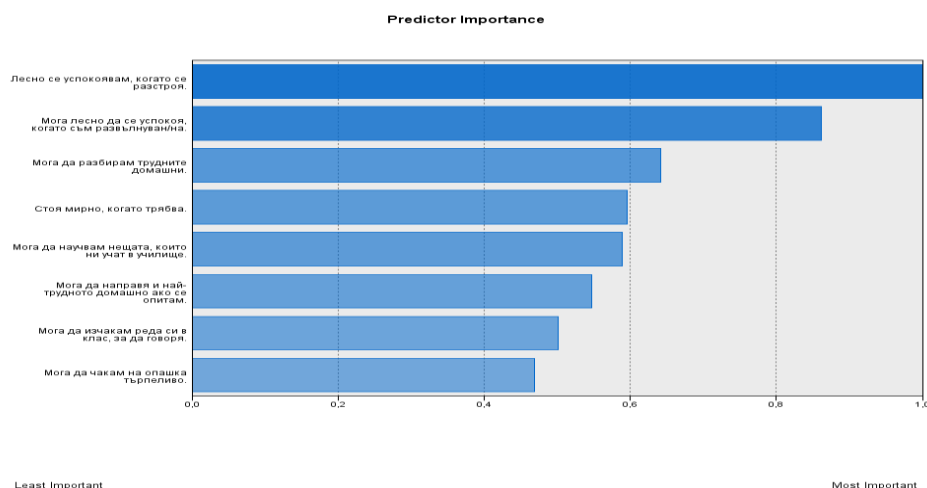
За разделянето на респондентите в клъстери **силно влияние** оказват група от три твърдения, в които се включват и умения за справяне с ученето:

- „Мога да разбирам трудните домашни?“;
- „Стоя мирно, когато трябва?“;
- „Мога да научавам нещата, които ни учат в училище“.

Следващата група по значимост при разделянето на респондентите в три клъстера е група от три твърдения:

- „Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам“;
- „Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря“;
- „Мога да чакам на опашка търпеливо“.

Диаграма №39



Разпределението на респондентите (таблица №20) на база отговорите им по значимите за клъстеризацията твърдения обособяват общи характеристики на **самооценката на социалното поведение в училище** за всеки от клъстерите, е както следва:

Клъстер №1 - самооценката на социалното поведение в училище в групата от 22 респонденти, съставляваща 30,6% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се характеризира по следния начин:

45,5% от клъстерната група се успокояват, когато са разстроени, 63,3% могат лесно да се успокоят, когато са развълнувани, 72,2% могат да стоят мирно когато трябва, 59,1% могат да научат нещата, на които се учат в училище, 50% могат да направят и най-трудното домашно ако се опитат, 77,3% могат да изчакат реда си в клас, за да говорят, 68,25% могат търпеливо да изчакат на опашка, 36,4% могат да разбират трудните домашни. В клъстер 1 преобладават отговорите „много прилича на мен“, с които са маркирани 7 от 8 твърдения, а за

твърдението „Мога да разбирам трудните домашни“ 34% от учениците са посочили отговор „нещо като мен“.

В клъстер №1 попадат ученици с висока самооценка на социалното поведение в училище.

Клъстер №2 - самооценката на социалното поведение в училище в групата от 21 респонденти, съставляваща 29,2% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се формира от пет уклончиви отговори „нещо като мен“, два отговора „малко прилича на мен“, и едно твърдение с отговор „много прилича на мен“, разпределени по твърдения, както следва:

„нещо като мен“

- 81% от клъстерната група за твърдението „Лесно се успокоявам, когато се разстроя“,
- 81% - „Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/на“,
- 57,1% - „Мога да стоя мирно когато трябва“,
- 69,1% - „Мога да научвам нещата, които ни учат в училище“,
- 42,9% - „Мога да чакам на опасна търпеливо“,

„малко прилича на мен“

- 36,4% - „Мога да разбирам трудните домашни“,
- 38,1% – „Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам“,

„много прилича на мен“

- 47,6% - „Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря“.

В клъстер №2 попадат ученици с близка до високата, но и с несигурна самооценка на социалното поведение в училище.

Клъстер №3 - самооценката на социалното поведение в училище в най-голямата клъстерна група от 29 респонденти, съставляваща 40,3% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се определя от пет отговора „изобщо не прилича на мен“ и три уклончиви отговора „малко прилича на мен“, съответно:

„малко прилича на мен“

- 51,7% - „Лесно се успокоявам, когато се разстроя“,
- 37,9% - „Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/на“,
- 48,3% - „Мога да научвам нещата, които ни учат в училище“,

„изобщо не прилича на мен“

- 72,4% - „Мога да разбирам трудните домашни“,
- 48,3% - „Мога да стоя мирно когато трябва“,
- 82,8% – „Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам“,
- 44,8% - „Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря“
- 48,3% - „Мога да чакам на опасна търпеливо“,

В клъстер №3 попадат ученици с близка до ниската и несигурна самооценка на социалното поведение в училище.

Таблица №20

Clusters

Input (Predictor) Importance
 1,0
 0,8
 0,6
 0,4
 0,2
 0,0

Cluster	3	1	2
Label			
Description			
Size	40,3% (29)	30,6% (22)	29,2% (21)
Inputs	Лесно се успокоявам, ако се разстроя. малко прилича на мен (51,7%) Мога лесно да се успокоя, малко прилича на мен (37,9%) Мога да разбирам трудните домашни. изобщо не прилича на мен (72,4%) Стоя мирно, когато трябва. изобщо не прилича на мен (48,3%) Мога да научавам нещата в училище. малко прилича на мен (48,3%) Мога да направя и най-трудното домашно. изобщо не прилича на мен (82,8%) Мога да изчакам реда си в клас. изобщо не прилича на мен (44,8%) Мога да чакам на опашка търпеливо. изобщо не прилича на мен (48,3%)	Лесно се успокоявам, ако се разстроя. много прилича на мен (45,5%) Мога лесно да се успокоя, много прилича на мен (63,6%) Мога да разбирам трудните домашни. нещо като мен (36,4%) Стоя мирно, когато трябва. много прилича на мен (72,7%) Мога да научавам нещата в училище. много прилича на мен (59,1%) Мога да направя и най-трудното домашно. много прилича на мен (50,0%) Мога да изчакам реда си в клас. много прилича на мен (77,3%) Мога да чакам на опашка търпеливо. много прилича на мен (68,2%)	Лесно се успокоявам, ако се разстроя. нещо като мен (81,0%) Мога лесно да се успокоя, нещо като мен (81,0%) Мога да разбирам трудните домашни. малко прилича на мен (71,4%) Стоя мирно, когато трябва. нещо като мен (57,1%) Мога да научавам нещата в училище. нещо като мен (61,9%) Мога да направя и най-трудното домашно. малко прилича на мен (38,1%) Мога да изчакам реда си в клас. много прилича на мен (47,6%) Мога да чакам на опашка търпеливо. нещо като мен (42,9%)

В най-големия клъстер от 29 респонденти (40,3%) регистрират близка до ниската самооценка на социалното поведение в училище. В средната по брой респонденти клъстерна група (22 ученици, 30,65%) самооценката е висока. В най-малкия клъстер от 21 респонденти (29,2%) самооценката е близка до високата.

У учениците със специфични нарушения на способността за учене се отчитат преобладаващо висока и близка до високата самооценка на социалното поведение в училище.

По втора група твърдения за социални умения за справяне при академични затруднения респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2 и №3.

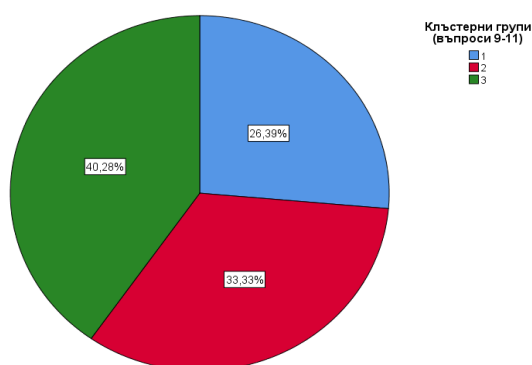
Всички участващи твърдения са значими за клъстеризацията на данните с ниво на значимост 0,01.

В първия клъстер попадат 19 ученици, 26,4%; във втория – 24 ученици, 33,3%, в третия – 29 ученици, 40,3%, както е посочено в таблица №21 и диаграма №40.

Таблица №21

TwoStep Cluster Number 9-11					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	26,4 %	26,4 %	26,4 %
	2	24	33,3 %	33,3 %	59,7 %
	3	29	40,3 %	40,3 %	100,0 %
	Total	72	100,0 %	100,0 %	

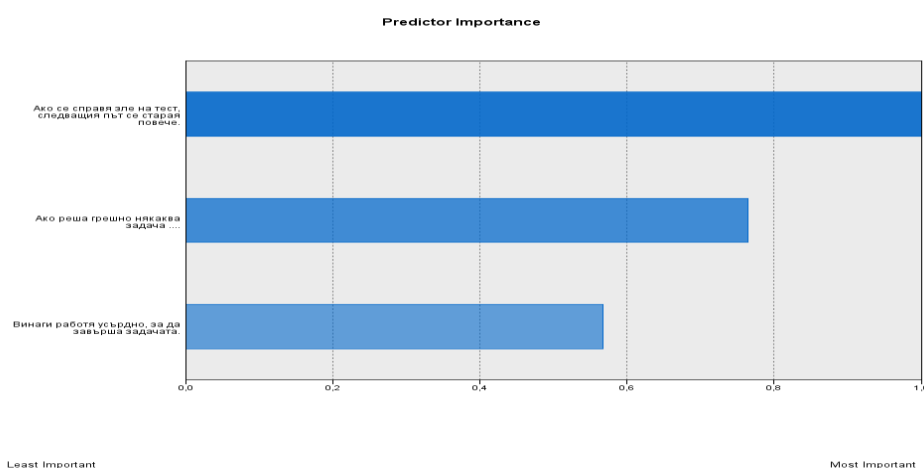
Диаграма №40



Решаващо значение за разделянето на респондентите в три клъстера има твърдението „Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече“, както е посочено в диаграма №41.

Следващото по значимост твърдение е „Ако реша грешно някаква задача продължавам да се опитвам, докато не я направя правилно“. На трето място също с подчертана значимост е твърдението „Винаги работя усърдно, за да завърша задачата“.

Диаграма №41



Разпределението на респондентите (таблица №22) на база отговорите им по значимите за клъстеризацията твърдения обособяват общи характеристики на **самооценката на социалните умения за справяне при академични затруднения** за всеки от клъстерите, както следва:

Клъстер №1 - самооценката на социалните умения за справяне при академични затруднения в групата от 19 респонденти, съставляваща 26,4% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се характеризира по следния начин: 100% от тях ако се справят зле на тест, следващия път се стараят повече, 100% ако решат грешно някаква задача продължават да се опитват, докато не я направят правилно, 73,3% винаги работят усърдно, за да завършат задачата.

В клъстер №1 преобладаващите отговори са „много прилича на мен“, т.е. респондентите от тази клъстерна група (26,4%) имат висока самооценка на социалните умения за справяне при академични затруднения.

Клъстер №2 - самооценката на социалните умения за справяне при академични затруднения в групата от 24 респонденти, съставляваща 33,3% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се формира от отговорите на всички твърдения с „изобщо не прилича на мен“ на всички твърдения.

В клъстер №2 преобладаващите отговори са „изобщо не прилича на мен“, т.е. респондентите от клъстерната група (33,3%) имат ниска самооценка на социалните умения за справяне при академични затруднения.

Клъстер 3 - самооценката на социалните умения за справяне при академични затруднения в групата от 29 респонденти, съставляваща 40,3% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се формира от два несигурни отговори „нещо като мен“ и един отговор „малко прилича на мен“ на твърденията, както следва:

- 75,9% от респондентите на твърдението „Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече“ посочват отговор „нещо като мен“;
- 51,7% от респондентите на твърдението „Винаги работя усърдно, за да завърша задачата“ посочват отговор „нещо като мен“;
- 65,5% от респондентите на твърдението „Ако реша грешно някаква задача продължавам да се опитвам, докато не я направя правилно“ посочват отговор „малко прилича на мен“.

В клъстер №3 попадат респонденти с близка до ниската и несигурна самооценка на социалните умения за справяне при академични затруднения.

Самооценка на социалните умения за справяне при академични затруднения на респондентите от най-големия клъстер (40,3%) е близка до ниската. В средната по брой респонденти клъстерна група (33,3%) самооценката е ниска. В най-малкия клъстер (26,4%) самооценката е висока. Видно преобладаваща самооценка на социалните умения за справяне при академични затруднения е близка до ниската.

Таблица №22

Clusters

Input (Predictor) Importance
■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Cluster	3	2	1
Label			
Description			
Size	40,3% (29)	33,3% (24)	26,4% (19)
Inputs	Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече. нещо като мен (75,9%) Ако реша грешно някаква задача малко прилича на мен (65,5%) Винаги работя усърдно, за да завърша задачата. нещо като мен (51,7%)	Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече. изобщо не прилича на мен (54,2%) Ако реша грешно някаква задача изобщо не прилича на мен (79,2%) Винаги работя усърдно, за да завърша задачата. изобщо не прилича на мен (62,5%)	Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече. много прилича на мен (100,0%) Ако реша грешно някаква задача много прилича на мен (68,4%) Винаги работя усърдно, за да завърша задачата. много прилича на мен (73,7%)

По трета група твърдения за **самооценка на социалните цели и мотивация** респондентите отчетливо се разделят в четири клъстера – №1, №2, №3 и №4.

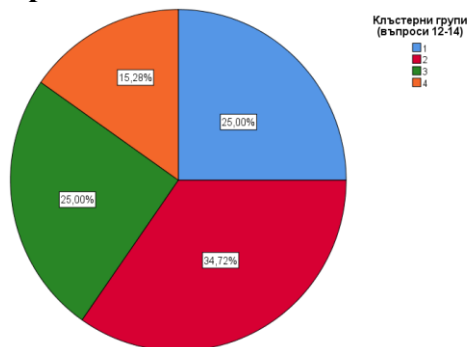
Всички участващи твърдения са значими за клъстеризацията на данните с ниво на значимост 0,01.

В първия клъстер попадат 18 респондента, 25%; във втория – 25 респондента, 34,7%; в третия – 18 респондента, 25%; в четвъртия – 11 респондента, 15,3 %, както е посочено в таблица №23 и диаграма №42.

Таблица №23

TwoStep Cluster Number 12-14					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	25,0 %	25,0 %	25,0 %
	2	25	34,7 %	34,7 %	59,7 %
	3	18	25,0 %	25,0 %	84,7 %
	4	11	15,3 %	15,3 %	100,0 %
	Total	72	100,0	100,0 %	

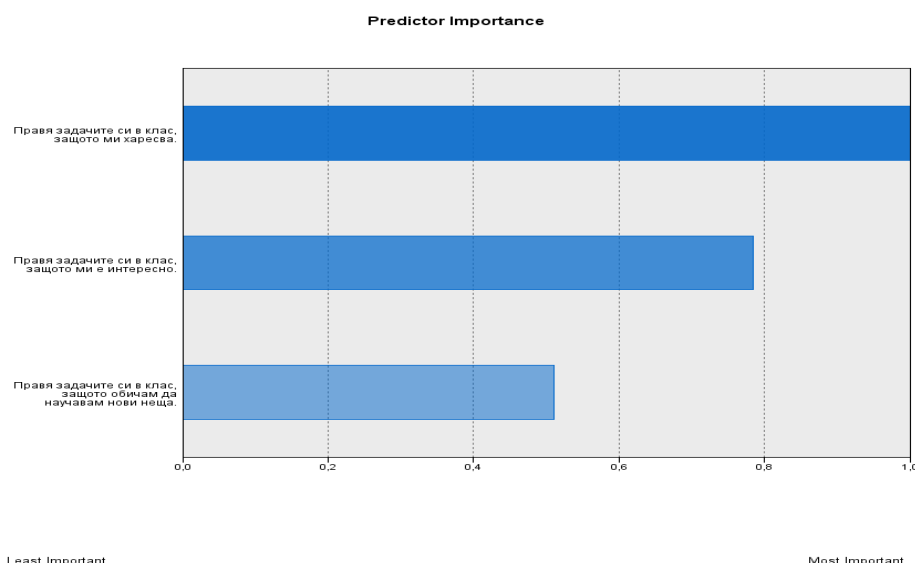
Диаграма №42



Решаващо значение за разделянето на респондентите в четири клъстера има твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“ (диаграма №43).

С подчертана значимост е и твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“. На трето място по значимост се нарежда твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“.

Диаграма №43



Разпределението на респондентите (таблица №24) на база отговорите им по значимите за клъстеризацията твърдения обособяват общи характеристики на самооценката на **социални цели и мотивация** за всеки от клъстерите, е както следва:

Клъстер №1 - самооценката на **социални цели и мотивация** в групата от 18 респонденти, съставляваща 25% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се характеризира по следния начин: 94,4% от клъстерната група правят задачите си в клас защото им харесва; 100% правят задачите си в клас, защото им е интересно; 88,9% правят задачите си в клас, защото научават нещо интересно.

В клъстер №1 преобладаващите отговори са „много прилича на мен“, т.е. респондентите от тази клъстерна група (25%) имат висока самооценка за социалните си цели и мотивация.

Клъстер №2 - самооценката за **социални цели и мотивация** в групата от 25 респонденти, съставляваща 34,7% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се формира от отговора „нещо като мен“, с които са маркирани всички твърдения, както следва:

- 84% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“;
- 80% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“;
- 52% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“.

В клъстер №2 преобладаващите отговори са „нещо като мен“, т.е. респондентите от тази клъстерна група (25%) имат самооценка, близка до високата самооценка за социални цели и мотивация.

Клъстер №3 - самооценката за **социални цели и мотивация** в групата от 18 респонденти, съставляваща 25% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се формира от отговора „малко прилича на мен“, с които са маркирани всички твърдения, както следва:

- 100% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“;
- 66,7% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“;
- 72,2% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“.

В клъстер №3 преобладаващите отговори са „малко прилича на мен“, т.е. респондентите от тази клъстерна група (25%) отчитат самооценка близка до ниската самооценка за социални цели и мотивация.

Клъстер №4 - самооценката за **социални цели и мотивация** в групата от 11 респонденти, съставляваща 15,3% от всички ученици със специфични нарушения на способността за учене, участвали в изследването се характеризира с отговора „изобщо не прилича на мен“, с които са маркирани всички твърдения, както следва:

- 100% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми харесва“;
- 90,9% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото ми е интересно“;
- 81,8% от клъстерната група за твърдението „Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови неща“.

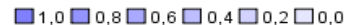
В клъстер №4 преобладаващите отговори са „изобщо не прилича на мен“, т.е. респондентите от тази клъстерна група (15,3%) имат ниска самооценка за социални цели и мотивация.

Самооценка за социални цели и мотивация на респондентите от най-големия клъстер (34,7%) е близка до ниската. Клъстерните групи с висока и близка до високата самооценка за социални цели и мотивация са с равен брой респонденти (по 18 ученици, по 25%). В най-малкия клъстер (15,3%) самооценката е висока.

Преобладаващата оценка за учениците със специфични нарушения на способността за учене по отношение на социалните цели и мотивация е висока и близка до високата самооценка.

Таблица №24

Clusters

Input (Predictor) Importance


Cluster	2	1	3	4
Label				
Description				
Size	 34,7% (25)	 25,0% (18)	 25,0% (18)	 15,3% (11)
Inputs	... защото ми харесва, нещо като мен (84,0%)	... защото ми харесва, много прилича на мен (94,4%)	... защото ми харесва, малко прилича на мен (100,0%)	... защото ми харесва, изобщо не прилича на мен (100,0%)
	... защото ми е интересно, нещо като мен (80,0%)	... защото ми е интересно, много прилича на мен (100,0%)	... защото ми е интересно, малко прилича на мен (66,7%)	... защото ми е интересно, изобщо не прилича на мен (90,9%)
	... защото обичам да научавам нови неща, нещо като мен (52,0%)	... защото обичам да научавам нови неща, много прилича на мен (88,9%)	... защото обичам да научавам нови неща, малко прилича на мен (72,2%)	... защото обичам да научавам нови неща, изобщо не прилича на мен (81,8%)

Извод: Установи се, че резултатите от сравнителният и клъстерният анализ на данните от Анкетата за социална самооценка съвпадат, което позволява да се обобщи, че при учениците със специфични нарушения на способността за учене се наблюдава висока социална самооценка по отношение на социално поведението в училище, социални цели и мотивация и ниска за притежаваните социални умения за справяне при академични затруднения. Това обстоятелство, разгледано в контекста на анализа на резултатите от Въпросника за социални ситуации, констатиращ наличие на неточна преценка на социалната ситуация дава основание да се потвърди хипотеза №3 от настоящият дисертационен труд, а именно че при учениците със специфични нарушения на способността за учене е налице неточна преценка на социалната ситуация и последващ неефективен модел на социално поведение.

4.2.5. Анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност

Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност е приложена по възрастов критерии, съответно за ученици от I клас и за ученици от II-IV клас. И двата варианта включват четири блока твърдения, отчитащи компонентите:

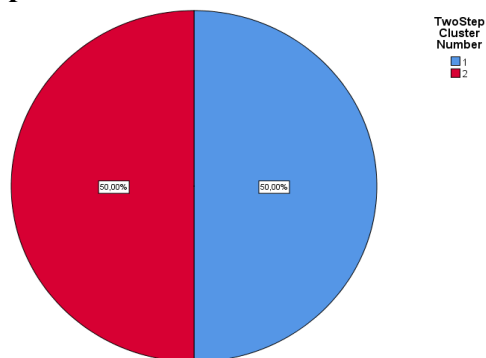
- самооценка
- приятелство
- социални взаимоотношения
- прагматика.

Данните от първичната обработка на резултатите от Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност са подложени на клъстеран анализ. Резултатите са следните:

I. Анкета - II клас:

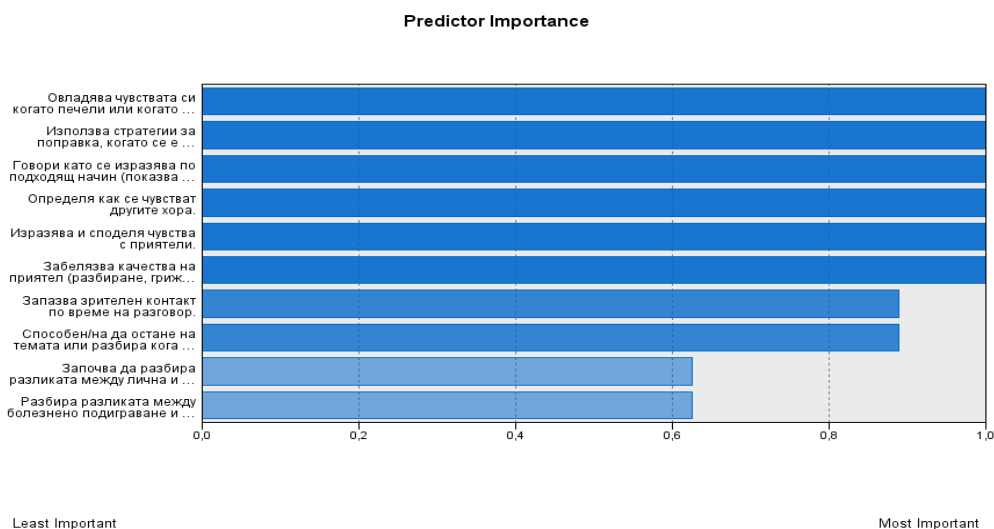
Данните от анкетата за II клас са подложени на двустъпков къстерен анализ. По отговорите на 42 твърдения респондентите отчетливо се разделят в два клъстера – №1, №2, в които равномерно (50%) се разпределят оценките на ресурсните учители (диаграма №44).

Диаграма №44



Решаващо значение за разделянето на респондентите в два клъстера имат отговорите на шест твърдения: „Овладеява чувствата си когато печели или когато губи“, „Използва стратегии за поправка, когато се е провалила комуникацията (говори бавно, по-силно и повтаря)“, „Говори като се изразява по подходящ начин (показва от какво има нужда, казва „не“ учтиво“, „Определя как се чувстват другите хора“, „Изразява и споделя чувства с приятели“, „Забелязва качества на приятел (разбиране, грижа и споделяне“. На второ място по значимост са отговорите на твърденията: „Запазва зрителен контакт по време на разговор“ и „Способен/на да остане на темата или разбира кога темата се е сменила по време на разговор“. Следващите по тежест са: Започва да разбира разликата между лична и публична информация“ и „Разбира разликата между болезнено подиграване и шегуване с връстници“ (диаграма №45).

Диаграма №45



Разпределението на значимите за клъстеризацията отговори в четирите компоненти на анкетата е следното: самооценка – няма значим фактор,

приятелство – 2 твърдения, социални взаимоотношения – 2 твърдения, прагматика – 2 твърдения. Следващите по значимост отговори са: от компонента социални взаимоотношения – твърдения, от прагматика – 3 твърдения. Характеристиките на двата клъстера са:

В клъстер №1 попадат 62,5% от учениците, които се идентифицират с овладени социални компетенции.

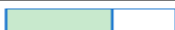
В клъстер №2 са включени 37,2% от учениците, които се идентифицират с недостатъчно овладени социални компетенции (таблица №25).

Таблица №25

Clusters

Input (Predictor) Importance

■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Cluster Label	1	2
Description		
Size	 62,5% (5)	 37,5% (3)
Inputs	Определя неща, в които е добър Овладяно (100,0%) Разпознава чувства като самота Овладяно (80,0%) Опитва нови неща Понякога наблюдавано (60,0%) Представя се на другите Овладяно (80,0%) Назовава неща, които харесва Овладяно (100,0%) Показва гордост и увереност Овладяно (60,0%) Забелязва различни емоции Овладяно (80,0%) Определя себе си като неспособен Понякога наблюдавано (60,0%)	Определя неща, в които е добър Понякога наблюдавано (66,7%) Разпознава чувства като самота Понякога наблюдавано (66,7%) Опитва нови неща Рядко наблюдавано (66,7%) Представя се на другите Понякога наблюдавано (66,7%) Назовава неща, които харесва Овладяно (33,3%) Показва гордост и увереност Рядко наблюдавано (66,7%) Забелязва различни емоции Овладяно (33,3%) Определя себе си като неспособен Понякога наблюдавано (66,7%)

Това позволява да се направи извода, че по мнение на ресурсните учители у 65,2% от учениците със специфични нарушения на способността за учене от 2. клас преобладават сформирани социални компетенции.

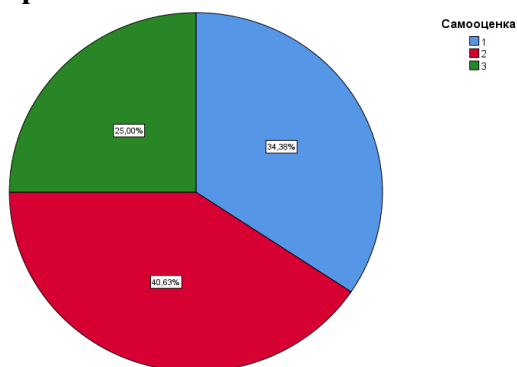
II. Анкета - III-IV клас:

1. Компонент **Самооценка**. По групата от 14 твърдения респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2 и №3. В първия клъстер попадат 22 респонденти (34,4%); във втория – 26 респонденти (40,6%), в третия – 16 респонденти (25%) посочено в Таблица №26 и диаграма №46.

Таблица №26

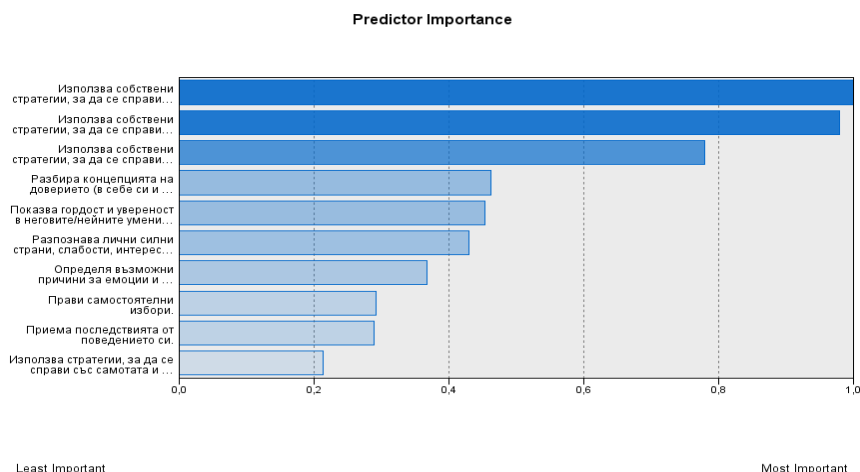
TwoStep Cluster Number					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	34,4	34,4	34,4
	2	26	40,6	40,6	75,0
	3	16	25,0	25,0	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Диаграма №46



Решаващо значение за разделянето на респондентите в три клъстера имат отговорите на две твърдения: „Използва собствени стратегии за да се справи с писане и „Използва собствени стратегии за да се справи с смятане“, както е посочено в диаграма №47.

Диаграма №47



Следващото по значимост твърдение е „Използва собствени стратегии за да се справи с четене“.

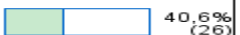
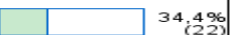
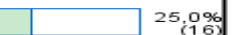
Резултатите от клъстерния анализ (таблица №27) в компонента Самооценка сочат, че учениците със специфични нарушения на способността за учене от 3. клас, в зависимост от оценката на учителите се групират по следните характеристики:

- клъстер №1 - попадат ученици (34,4%), които са овладели стратегии за справяне с четенето, писането и смятането.
- клъстер №2 - попадат ученици (40,6%), при които стратегии за справяне с четенето, писането и смятането не са достатъчно овладени.
- клъстер №3 - попадат ученици (25%) с несформирани стратегии за справяне с четенето, писането и смятането са недостатъчно овладени.

Таблица №27

Clusters

Input (Predictor) Importance


Cluster	2	1	3
Label			
Description			
Size	 40,6% (26)	 34,4% (22)	 25,0% (16)
Inputs	Използва стратегии, за писането. Понякога наблюдавано (65,6%) Използва стратегии, за смятането. Понякога наблюдавано (64,6%) Използва стратегии, за четенето. Понякога наблюдавано (76,9%) Разбира концепцията на доверието Понякога наблюдавано Показва гордост и увереност Понякога наблюдавано (65,4%) Разпознава лични силни страни Понякога наблюдавано (76,9%) Определя възможни причини за емоции Понякога наблюдавано (65,4%) Прави самостоятелни избори. Понякога наблюдавано Приема последствията от поведението си. Рядко наблюдавано (46,2%) Използва стратегии, за да преодолее самотата Понякога наблюдавано Разпознава разликата на ролите си Понякога наблюдавано Запазва интересите и ценностите си Рядко наблюдавано (46,2%) Способен да опита нови неща Понякога наблюдавано (69,2%) Определя себе си като неспособен Понякога наблюдавано (50,0%)	Използва стратегии, за писането. Овладяно (68,2%) Използва стратегии, за смятането. Овладяно (59,1%) Използва стратегии, за четенето. Овладяно (68,2%) Разбира концепцията на доверието Понякога наблюдавано Показва гордост и увереност Овладяно (59,1%) Разпознава лични силни страни Овладяно (45,5%) Определя възможни причини за емоции Понякога наблюдавано (50,0%) Прави самостоятелни избори. Овладяно (59,1%) Приема последствията от поведението си. Овладяно (68,2%) Използва стратегии, за да преодолее самотата Понякога наблюдавано Разпознава разликата на ролите си Овладяно (63,6%) Запазва интересите и ценностите си Понякога наблюдавано (63,6%) Способен да опита нови неща Понякога наблюдавано (63,6%) Определя себе си като неспособен Понякога наблюдавано (45,5%)	Използва стратегии, за писането. Рядко наблюдавано (81,2%) Използва стратегии, за смятането. Рядко наблюдавано (93,8%) Използва стратегии, за четенето. Рядко наблюдавано (75,0%) Разбира концепцията на доверието Рядко наблюдавано Показва гордост и увереност Понякога наблюдавано (81,2%) Разпознава лични силни страни Рядко наблюдавано (75,0%) Определя възможни причини за емоции Рядко наблюдавано (68,8%) Прави самостоятелни избори. Рядко наблюдавано (56,2%) Приема последствията от поведението си. Рядко наблюдавано (50,0%) Използва стратегии, за да преодолее самотата Рядко наблюдавано (68,8%) Разпознава разликата на ролите си Понякога наблюдавано Запазва интересите и ценностите си Рядко наблюдавано (56,2%) Способен да опита нови неща Рядко наблюдавано (56,2%) Определя себе си като неспособен Рядко наблюдавано (50,0%)

Трите значими за клъстеризацията твърдения се отнасят до уменията за справяне с академичните затруднения при четене, писане и смятане. Това налага извода, че учителите оценяват самооценката на учениците в контекста на водещия дефицит и овладяността на стратегиите за преодоляването му. Преценката на ресурсните учители е, че у учениците със специфични нарушения на способността за учене (65,6% от учениците от 3-4 клас) преобладават несформирани или недостатъчно ефективни стратегии за справяне с четенето, писането и смятането са недостатъчно овладени.

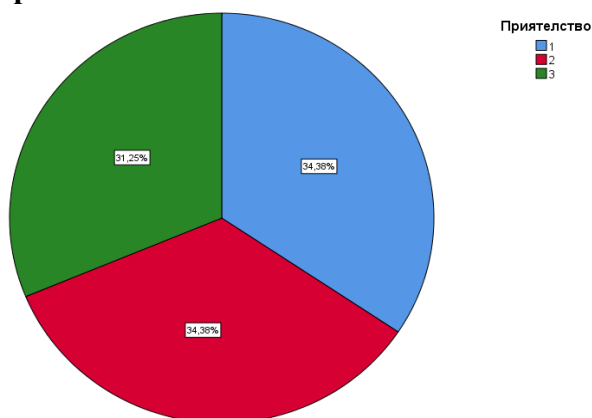
2. Компонент Приятелство. По групата от 8 твърдения респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2 и №3. Клъстерните групи са почти равни, като в първия клъстер попадат 22 респонденти (34,4%); във втория

– 22 респонденти (34,4%); в третия – 20 респонденти (31,3%,) посочено в таблица №28 и диаграма №48.

Таблица №28

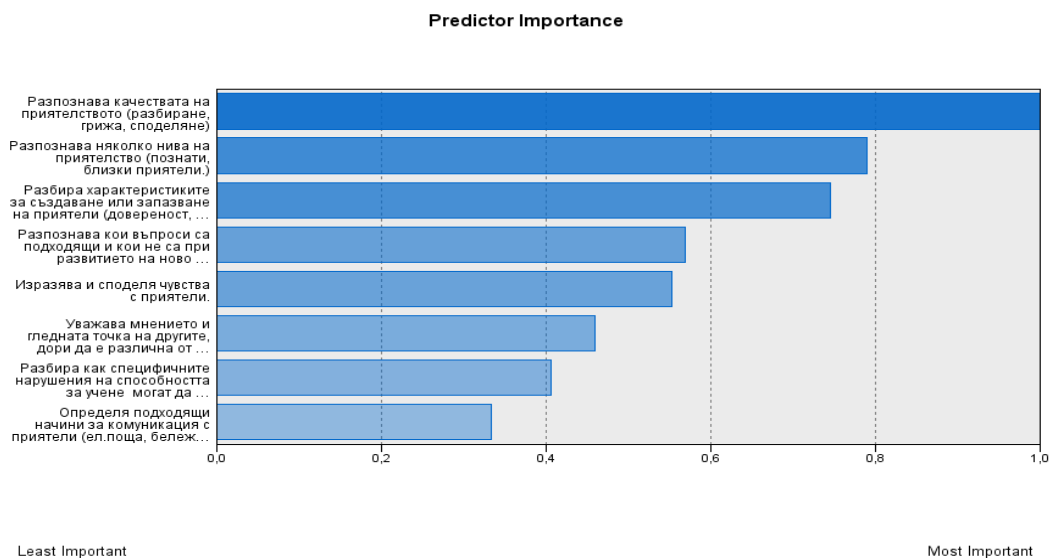
TwoStep Cluster Number					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	34,4	34,4	34,4
	2	22	34,4	34,4	68,8
	3	20	31,3	31,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Диаграма №48



Решаващо значение за разделянето на респондентите в три клъстера имат отговорите на твърдението: „Разпознава качествата на приятелството (разбиране, грижа, споделяне)“. Следващи по значимост са твърденията „Разпознава няколко нива на приятелство (познати, близки приятели.)“ и „Разбира характеристиките за създаване или запазване на приятели (довереност, честност и уважение.)“, както е посочено в диаграма №49.

Диаграма №49



Видно от резултатите от клъстерния анализ (таблица №29) в компонента Приятелство, учениците със специфични нарушения на способността за учене от 3. клас, в зависимост от оценката на учителите се групират по следните характеристики:

- клъстер №1 - включва ученици (34,4%) с формирани способности за идентифициране съдържанието и поддържане на приятелство.
- клъстер №2 - включва ученици (34,4%) с недостатъчно формирани способности за идентифициране съдържанието и поддържане на приятелство.
- клъстер №3 - включва ученици (31,2%) с несформирани способности за идентифициране съдържанието и поддържане на приятелство.

Таблица №29

Clusters

Input (Predictor) Importance


Cluster Label	1	2	3
Description			
Size	 34,4% (22)	 34,4% (22)	 31,2% (20)
Inputs	Разпознава качества на приятелство. Овладяно (63,6%) Разпознава нива на приятелство. Овладяно (86,4%) Разбира как да създава приятели. Овладяно (54,5%) Знае подходящи въпроси за ново приятелство. Понякога наблюдавано Изразява и споделя чувства с приятели. Овладяно (68,2%) Уважава мнението на другите. Понякога наблюдавано (40,9%) Разбира как специфичните нарушения на ... Овладяно (36,4%) Знае подходящи начини за комуникация. Понякога наблюдавано	Разпознава качества на приятелство. Понякога наблюдавано (100,0%) Разпознава нива на приятелство. Понякога наблюдавано (86,4%) Разбира как да създава приятели. Понякога наблюдавано (81,8%) Знае подходящи въпроси за ново приятелство. Понякога наблюдавано Изразява и споделя чувства с приятели. Понякога наблюдавано (77,3%) Уважава мнението на другите. Понякога наблюдавано (59,1%) Разбира как специфичните нарушения на ... Понякога наблюдавано Знае подходящи начини за комуникация. Понякога наблюдавано	Разпознава качества на приятелство. Рядко наблюдавано (70,0%) Разпознава нива на приятелство. Понякога наблюдавано (50,0%) Разбира как да създава приятели. Рядко наблюдавано (80,0%) Знае подходящи въпроси за ново приятелство. Рядко наблюдавано (85,0%) Изразява и споделя чувства с приятели. Понякога наблюдавано (50,0%) Уважава мнението на другите. Рядко наблюдавано (90,0%) Разбира как специфичните нарушения на ... Рядко наблюдавано (75,0%) Знае подходящи начини за комуникация. Рядко наблюдавано (85,0%)

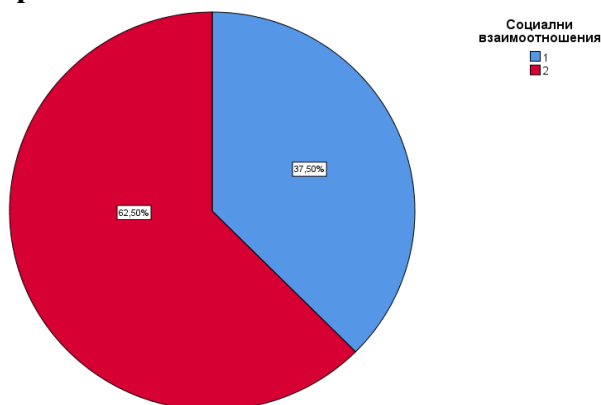
Учителските отговори по компонент Приятелство определят оценка, която се доминира от способността на учениците със специфични нарушения на способността за учене да разбират и разпознават качествата на приятелството. Преценката на учителите е, че у учениците със специфични нарушения на способността за учене (65,6% от учениците от 3-4 клас) е налице неефективно идентифициране на съдържанието на приятелството и несформираност на уменията за поддържането му.

3. Компонент Социални взаимоотношения - респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2 и №3. По групата от 18 твърдения респондентите отчетливо се разделят в два клъстера – №1, №2. В първия клъстер попадат 24 респонденти (37,5%); във втория – 40 респонденти (62,5%), посочено в таблица №30 и диаграма №50.

Таблица №30

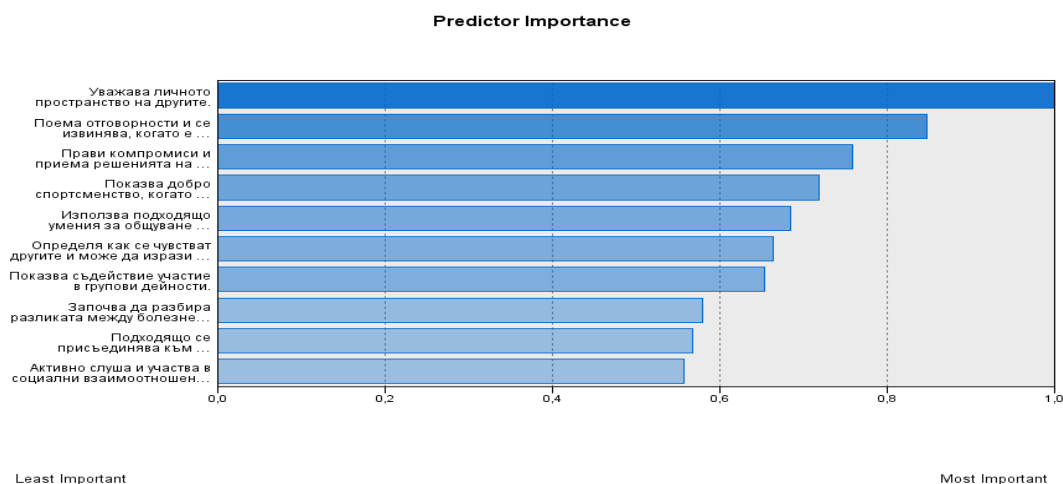
TwoStep Cluster Number					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	37,5	37,5	37,5
	2	40	62,5	62,5	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Диаграма №50



Решаващо значение за разделянето на респондентите в два клъстера имат отговорите на твърдението: „Уважава личното пространство на другите“. Следващи по значимост са твърденията „Поема отговорности и се извинява, когато е необходимо“ и „Показва добро спортсменство, когато печели или губи“, както е посочено в диаграма №51.

Диаграма №51



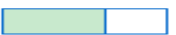
Видно от резултатите от клъстерния анализ (таблица №31) в компонента Социални взаимоотношения, учениците със специфични нарушения на способността за учене от 3. клас, в зависимост от оценката на учителите се групират по следните характеристики:

- клъстер №1 - попадат ученици (37,5%) с овладени, сформирани умения за участие в социални взаимоотношения.
- клъстер №2 - попадат ученици (62,5%) с несформирани умения за участие в социални взаимоотношения.

Таблица №31

Clusters

Input (Predictor) Importance


Cluster	2	1
Label		
Description		
Size	 62,5% (40)	 37,5% (24)
Inputs	Уважава личното пространство на другите. Рядко наблюдавано (55,0%) Поема отговорности. Понякога наблюдавано (57,5%) Прави компромиси. Рядко наблюдавано (55,0%) Показва добро спортьменство. Понякога наблюдавано (62,5%) Използва подходящо умения за общуване. Понякога наблюдавано (65,0%) Определя как се чувстват другите. Понякога наблюдавано (55,0%) Показва съдействи в групови дейности. Понякога наблюдавано (77,5%) Разбира разликата между подиграване и шегуване. Рядко наблюдавано (47,5%) Присъединява към разговор с другите. Понякога наблюдавано (50,0%) Активно участва в социални отношения. Понякога наблюдавано (52,5%) Прави и приема комплименти. Понякога наблюдавано (60,0%) Разбира че способността за учене влияе. Рядко наблюдавано (62,5%) Използва език, за да се изразява по подходящ начин. Понякога наблюдавано (66,7%) Знае стратегии за справяне с лошо поведение. Понякога наблюдавано (45,8%) Различава лична и публична информация. Рядко наблюдавано (72,5%) Приема конструктивна критика. Понякога наблюдавано (54,2%) Използва стратегии за самоконтрол. Рядко наблюдавано (57,5%) Осъзнава, че съществува социален натиск. Рядко наблюдавано (60,0%)	Уважава личното пространство на другите. Овладяно (70,8%) Поема отговорности. Овладяно (75,0%) Прави компромиси. Овладяно (66,7%) Показва добро спортьменство. Овладяно (66,7%) Използва подходящо умения за общуване. Овладяно (62,5%) Определя как се чувстват другите. Овладяно (66,7%) Показва съдействи в групови дейности. Овладяно (58,3%) Разбира разликата между подиграване и шегуване. Овладяно (54,2%) Присъединява към разговор с другите. Овладяно (54,2%) Активно участва в социални отношения. Овладяно (54,2%) Прави и приема комплименти. Овладяно (66,7%) Разбира че способността за учене влияе. Понякога наблюдавано (66,7%) Използва език, за да се изразява по подходящ начин. Овладяно (66,7%) Знае стратегии за справяне с лошо поведение. Овладяно (45,8%) Различава лична и публична информация. Понякога наблюдавано (72,5%) Приема конструктивна критика. Понякога наблюдавано (54,2%) Използва стратегии за самоконтрол. Понякога наблюдавано (54,2%) Осъзнава, че съществува социален натиск. Рядко наблюдавано (41,7%)

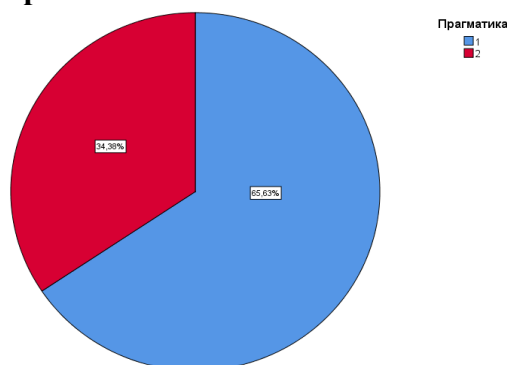
Учителските отговори по компонент Социални взаимоотношения определят оценка, която се доминира от способността на учениците със специфични нарушения на способността за учене да участват в социалните интеракции, спазвайки установените социални условия. Учителите разграничават преобладаващия модел за 62,5% от учениците от учениците от 3-4 клас като неефективен поради недостатъчно формирани умения за участие в социални взаимоотношения.

4. Компонент Прагматика. По групата от 13 твърдения респондентите отчетливо се разделят в три клъстера – №1, №2. В първия клъстер попадат 42 респонденти (65,6%); във втория – 22 респонденти (34,4%), посочено в таблица №32 и диаграма №52.

Таблица №32

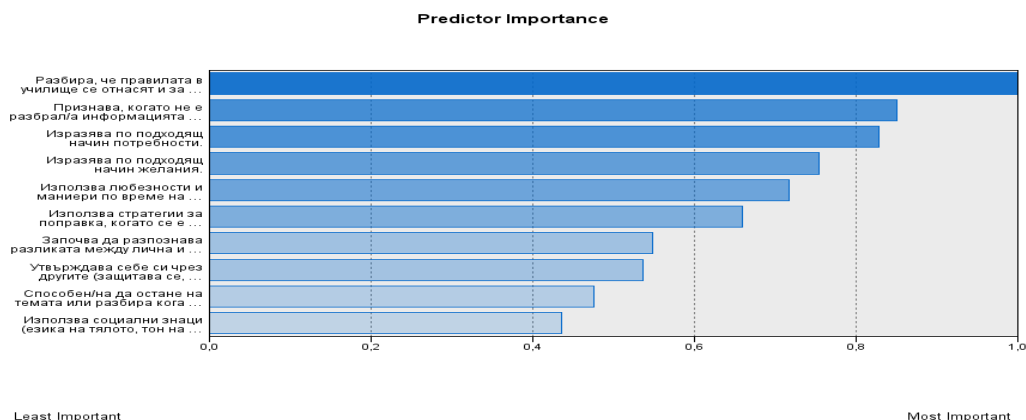
TwoStep Cluster Number					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	65,6	65,6	65,6
	2	22	34,4	34,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Диаграма №52



Решаващо значение за разделянето на респондентите в два клъстера имат отговорите на твърдението: „Уважава личното пространство на другите“. Следващи по значимост са твърденията „Поема отговорности и се извинява, когато е необходимо“ и „Показва добро спортсменство, когато печели или губи“, както е посочено в диаграма №53.

Диаграма №53



Видно от резултатите от клъстерния анализ (таблица №33) в компонента Прагматика учениците със специфични нарушения на способността за учене от 3. клас, в зависимост от оценката на учителите двете клъстерни групи са:

- клъстер №1 - попадат ученици (65,6%) с недостатъчно овладени умения за участие в социални взаимоотношения.
- клъстер №2 - попадат ученици (34,4%) с овладени умения за участие в социални взаимоотношения.

Таблица №33

Clusters

Input (Predictor) Importance


Cluster Label	1	2
Description		
Size	 65,6% (42)	 34,4% (22)
Inputs	Разбира, че правилата се отнасят и за него. Понякога (64,3%) Признава, когато не е разбрал. Понякога (59,5%) Изразява по подходящ начин потребности. Понякога (59,5%) Изразява по подходящ начин желания. Понякога (54,8%) Използва любезности. Понякога (50,0%) Използва стратегии комуникацията. Рядко (64,3%) Различава лична и публична информация. Рядко (64,3%) Утвърждава себе си. Понякога (57,1%) Разбира когато темата се е сменила в разговор. Рядко (50,0%) Използва социални знаци когато общува. Понякога (45,2%) Признава, когато не знае. Рядко (52,4%) Хитрува, когато не може да се справи. Понякога (40,5%) Често е без домашни работи. Рядко (42,9%)	Разбира, че правилата се отнасят и за него. Овладяно (95,5%) Признава, когато не е разбрал. Овладяно (63,6%) Изразява по подходящ начин потребности. Овладяно (72,7%) Изразява по подходящ начин желания. Овладяно (81,8%) Използва любезности. Овладяно (59,1%) Използва стратегии комуникацията. Понякога (50,0%) Различава лична и публична информация. Понякога (63,6%) Утвърждава себе си. Овладяно (59,1%) Разбира когато темата се е сменила в разговор. Понякога (54,5%) Използва социални знаци когато общува. Овладяно (68,2%) Признава, когато не знае. Понякога (54,5%) Хитрува, когато не може да се справи. Понякога (72,7%) Често е без домашни работи. Понякога (59,1%)

Учителските отговори по компонент Прагматика определят оценка, която се определя от способността на учениците със специфични нарушения на способността за учене да реализират социални интеракции. Мнението на ресурсните учители е, че в преобладаващите случаи (65,6% от учениците от 3-4 клас) се наблюдават недостатъчно сформирани умения за участие в социалните взаимоотношения.

Извод: Анализа на резултатите от Анкета учителски атитюди за възрастова динамика на социалната компетентност установи, че ресурсните учители отчитат особеностите на социалната компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене съобразно възрастовите

им особености, с което се потвърждава хипотеза №4 от настоящия дисертационен труд.

4.2.6. Анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност

Анкетата съдържа 25 твърдения, с които учителите оценяват в пет-степенна скала силни страни и социалните умения на учениците. Възможните отговори са: „въобще не пасва добре“, „не пасва много добре“, „понякога пасва“, „пасва доста добре“ и „пасва много добре“.

4.2.6.1. Сравнителен анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност.

Видно от отговорите с първото твърдение „Опитва се да успокои връстник, който е разстроен, не се чувства добре или е наранен“ 38,89% от учениците са оценени от учителите с „понякога пасва“, 25% „не пасва много добре“, 22,22% „пасва доста добре“, 8,33% „въобще не пасва добре“, 5,66% „пасва много добре“ (диаграма №54).

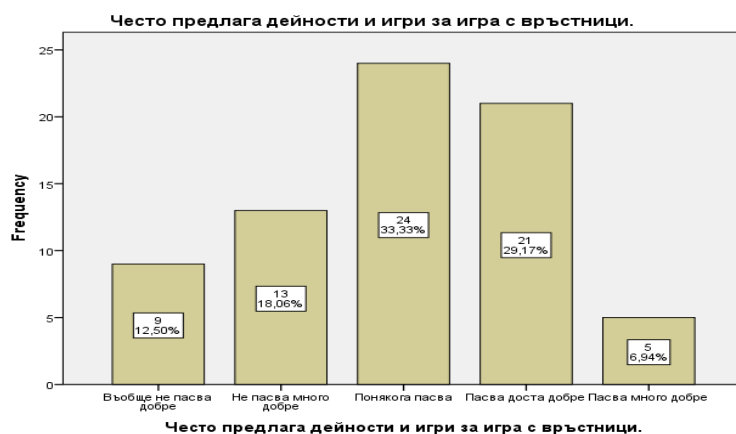
Диаграма №54



Следващите твърдения са:

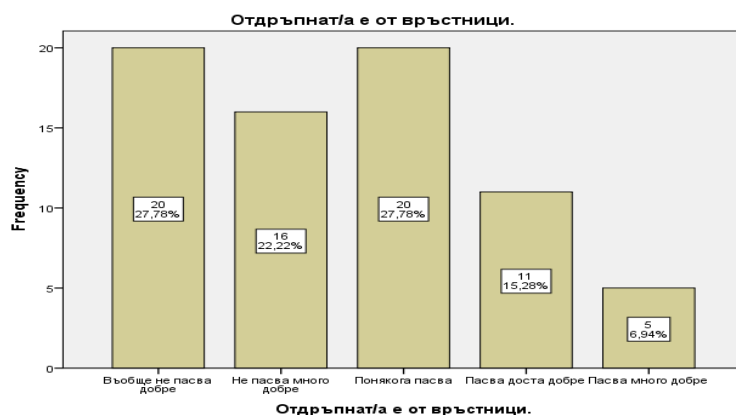
2. „Често предлага дейности и игри за игра с връстници“ – 33% „понякога пасва“, 29,17% „пасва доста добре“, 18,06% „не пасва много добре“, 12,50% „въобще не пасва добре“ (диаграма №55).

Диаграма №55



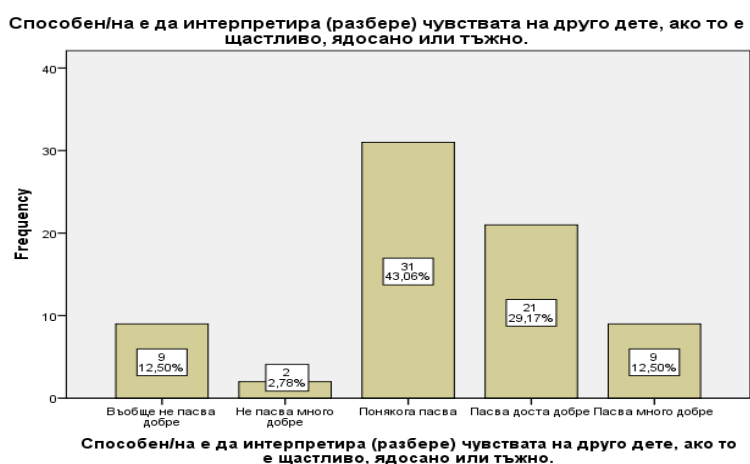
3. „Отдръпнат/а е от връстници“ – 27,78% „въобще не пасва добре“ и „понякога пасва“, 22,22% „не пасва много добре“, 15,28% „пасва доста добре“ (диаграма №56).

Диаграма №56



4. „Способен/на е да интерпретира (разбере) чувствата на друго дете, ако то е щастливо, ядосано или тъжно“ – 43,06% „понякога пасва“, 29,17% „пасва доста добре“, 12,50% „въобще не пасва добре“ и „пасва много добре“, 2,78% „не пасва много добре“ (диаграма №57).

Диаграма №57



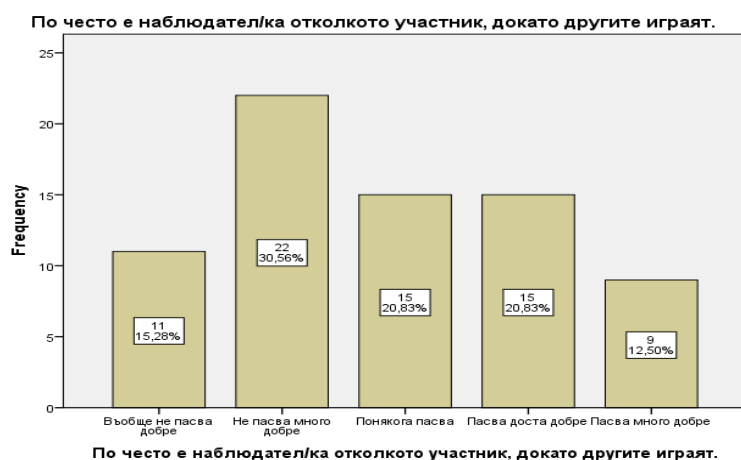
5. „Нерешителен/на е по отношение на връстниците си“ – 34,72% „понякога пасва“, 29,17% „не пасва много добре“, 20,83% „пасва доста добре“, 9,72% „въобще не пасва добре“, 5,56% „пасва много добре“ (диаграма №58).

Диаграма №58



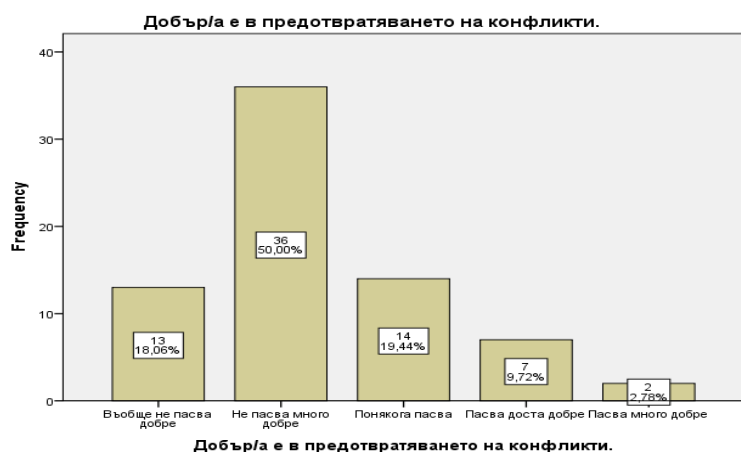
6. „По често е наблюдател/ка отколкото участник, докато другите играят“ – 30,56% „не пасва много добре“, 20,83% „понякога пасва“ и „пасва доста добре“, 15,28% „въобще не пасва добре“, 12,50% „пасва много добре“ (диаграма №59).

Диаграма №59



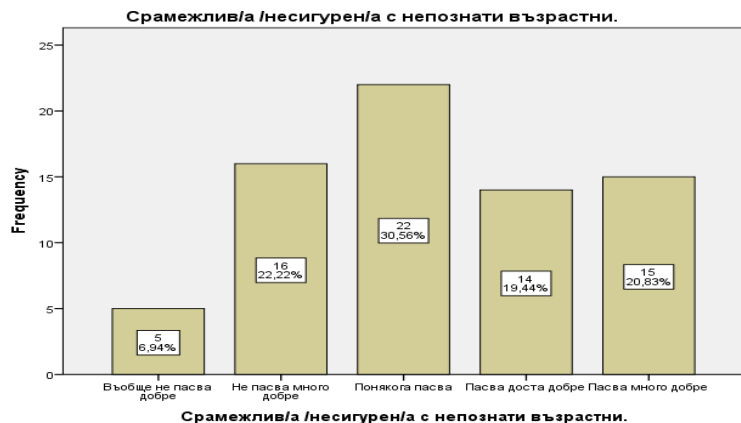
7. „Добър/а е в предотвратяването на конфликти“ – 50% „не пасва много добре“, 19,44% „понякога пасва“, 18,06% „въобще не пасва добре“, 9,72% „пасва доста добре“, 2,78% „пасва много добре“ (диаграма №60).

Диаграма №60



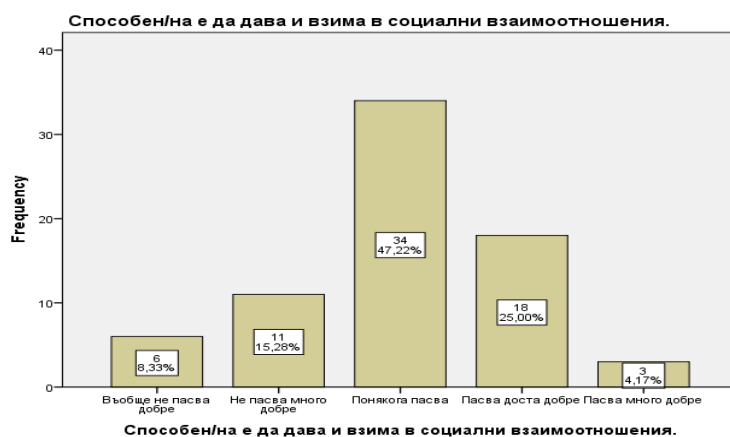
8. „Срамежлив/а /, несигурен/а с непознати възрастни“ – 30,56% „понякога пасва“, 22,22% „не пасва много добре“, 19,44% „пасва доста добре“, 20,83% „пасва много добре“, 6,94% „въобще не пасва добре“ (диаграма №61).

Диаграма №61



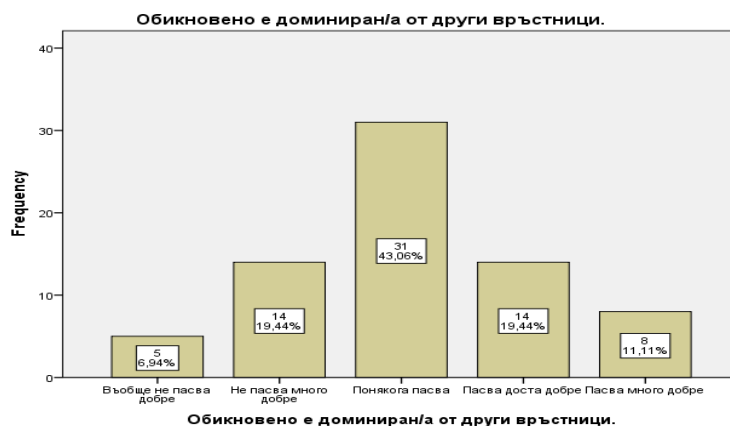
9. „Способен/на е да дава и взима в социални взаимоотношения“ – 47,22% „понякога пасва“, 25% „пасва доста добре“, 15,28% „не пасва много добре“, 8,33% „въобще не пасва добре“, 4,17% „пасва много добре“ (диаграма №62).

Диаграма №62



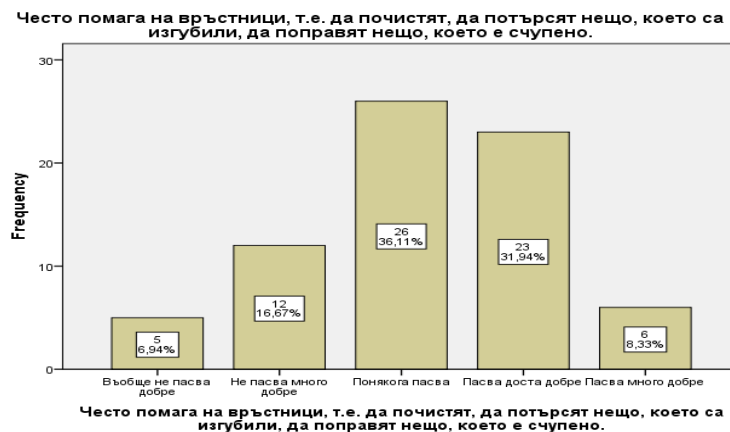
10. „Обикновено е доминиран/а от други връстници“ – 43,06% „понякога пасва“, 19,44% „не пасва много добре“ и „пасва доста добре“; 11,11% „пасва много добре“, 6,94% „въобще не пасва добре“ (диаграма №63).

Диаграма №63



11. „Често помага на връстници, т.е. да почистят, да потърсят нещо, което са изгубили, да поправят нещо, което е счупено“ – 36,11% „понякога пасва“, 31,94% „пасва доста добре“, 16,67% „не пасва много добре“, 8,33% „пасва много добре“, 6,94% „въобще не пасва добре“ (диаграма №64).

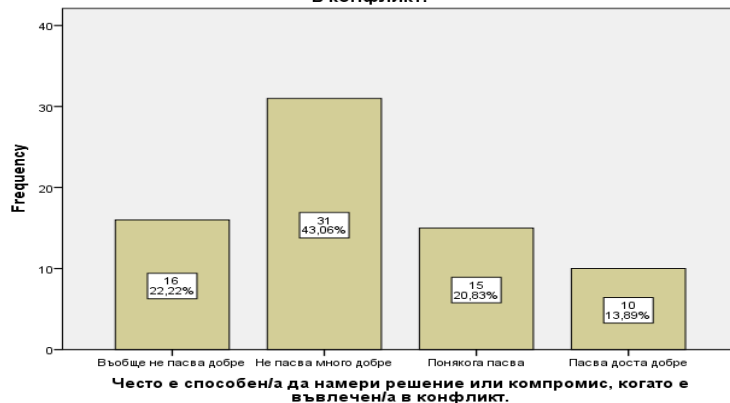
Диаграма №64



12. „Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт“ - 43,06% „не пасва много добре“, 20,83% „понякога пасва“, 22,22% „въобще не пасва добре“, 13,89% „пасва доста добре“, 0% „пасва много добре“ (диаграма №65).

Диаграма №65

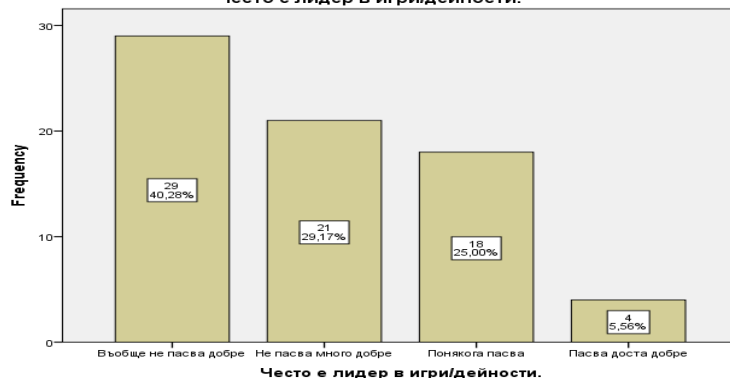
Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт.



13. „Често е лидер в игри/дейности“ – 40,28% „въобще не пасва добре“, 29,17% „не пасва много добре“, 25% „понякога пасва“, 5,56% „пасва доста добре“, 0% „пасва много добре“ (диаграма №66).

Диаграма №66

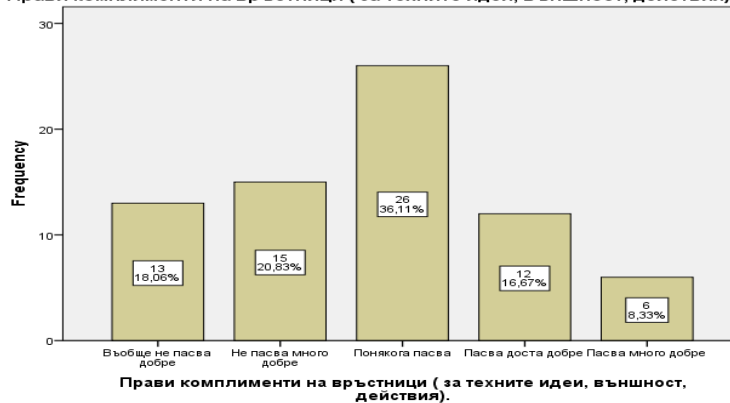
Често е лидер в игри/дейности.



14. „Прави комплименти на връстници (за техните идеи, външност, действия)“ – 36,11% „понякога пасва“, 28,83% „не пасва много добре“, 18,06% „въобще не пасва добре“, 16,07% „пасва доста добре“, 8,33% „пасва много добре“ (диаграма №67).

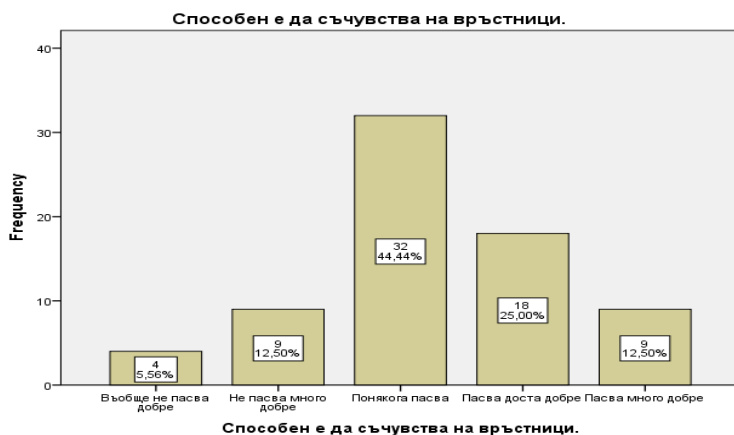
Диаграма №67

Прави комплименти на връстници (за техните идеи, външност, действия).



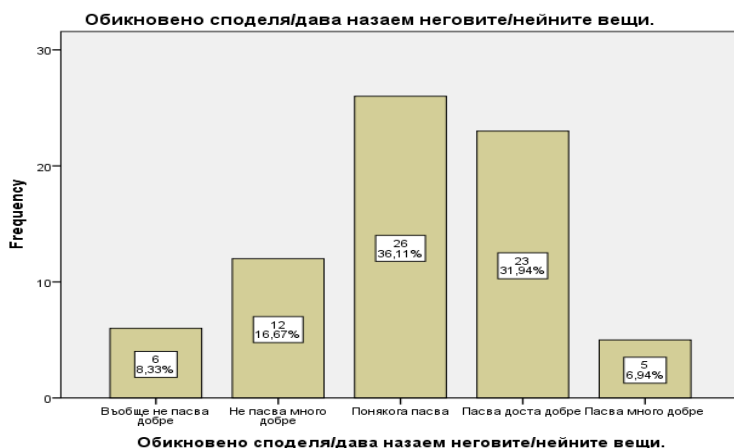
15. „Способен е да съчувства на връстници“ – 44,44% „понякога пасва“, 25% „пасва доста добре“, 12,05% „не пасва много добре“ и „пасва много добре“, 5,56% „въобще не пасва добре“ (диаграма №68).

Диаграма №68



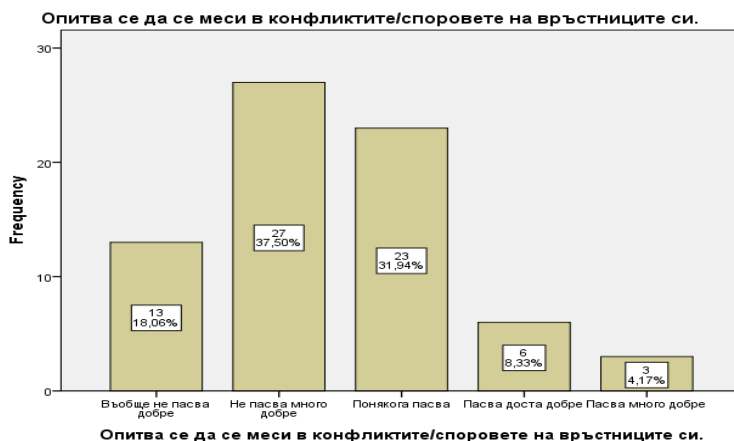
16. „Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи“ – 36,11% „понякога пасва“, 31,94% „пасва доста добре“, 16,67% „не пасва много добре“, 8,13% „въобще не пасва добре“, 6,94% „пасва много добре“ (диаграма №69).

Диаграма №69



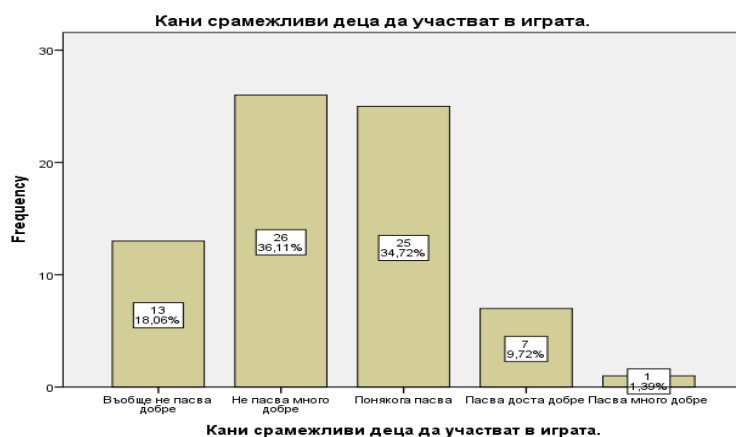
17. „Опитва се да се меси в конфликтите/споровете на връстниците си“ – 37,05% „не пасва много добре“, 31,94% „понякога пасва“, 18,16% „въобще не пасва добре“, 8,33% „пасва доста добре“, 4,17% „пасва много добре“ (диаграма №70).

Диаграма №70



18. „Кани срамежливи деца да участват в играта“ – 36,11% „не пасва много добре“, 34,72% „понякога пасва“, 18,06% „въобще не пасва добре“, 9,72% „пасва доста добре“, 1,39% „пасва много добре“ (диаграма №71).

Диаграма №71



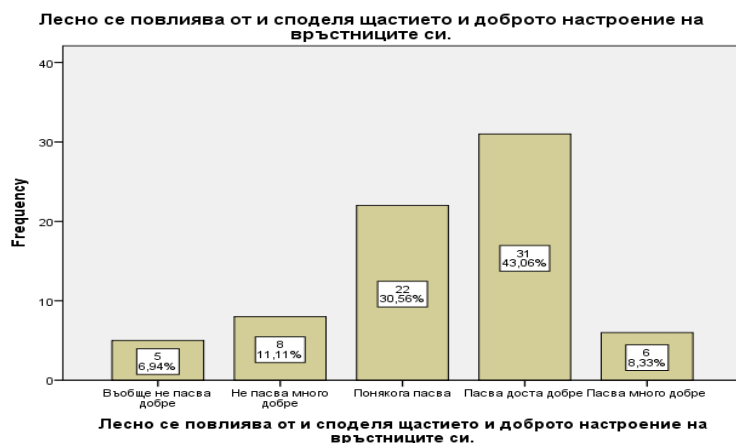
19. „Показва щедрост към връстниците“ – 40,28% „понякога пасва“, 23,61% „пасва доста добре“, 20,83% „не пасва много добре“, 8,33% „въобще не пасва добре“, 6,94% „пасва много добре“ (диаграма №72).

Диаграма №72



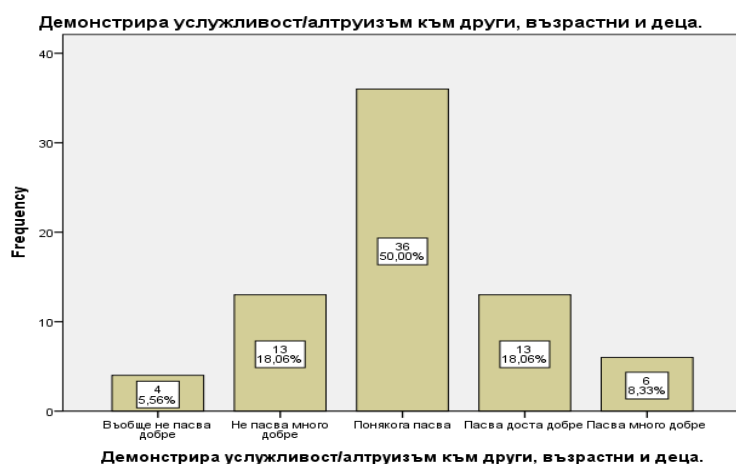
20. „Лесно се повлиява от и споделя щастието и доброто настроение на връстниците си“ – 43,06% „пасва доста добре“, 30,56% „понякога пасва“, 11,11% „не пасва много добре“, 8,33% „пасва много добре“, 6,94% „въобще не пасва добре“ (диаграма №73).

Диаграма №73



21. „Демонстрира услужливост/алтруизъм към други, възрастни и деца“ – 50% „понякога пасва“, 18,06% „не пасва много добре“ и „пасва доста добре“, 8,33% „пасва много добре“, 5,56% „въобще не пасва добре“ (диаграма №74).

Диаграма №74



22. „Често критикува връстници“ – 38,89% „не пасва много добре“, 22,22% „въобще не пасва добре“ и „понякога пасва“, 15,28% „пасва доста добре“, 1,39% „пасва много добре“ (диаграма №75).

Диаграма №75



23. „Помага на възрастни“ - 45,83% „понякога пасва“, 26,93% „пасва доста добре“, 13,89% „въобще не пасва добре“, 6,94% „не пасва много добре“ и „пасва много добре“ (диаграма №76).

Диаграма №76



24. „Лесно прави контакт с непознати деца“ – 25% „понякога пасва“, 22,22% „не пасва много добре“ и „пасва доста добре“, 15,28% „въобще не пасва добре“, 5,56% „пасва много добре“ (диаграма №77).

Диаграма №77



25. „Играе и си съдейства добре с връстници“ – 38,89% „понякога пасва“, 23,61% „пасва доста добре“, 16,67% „пасва много добре“, 12,50% „не пасва много добре“, 8,33% „въобще не пасва добре“ (диаграма №78).

Диаграма №78



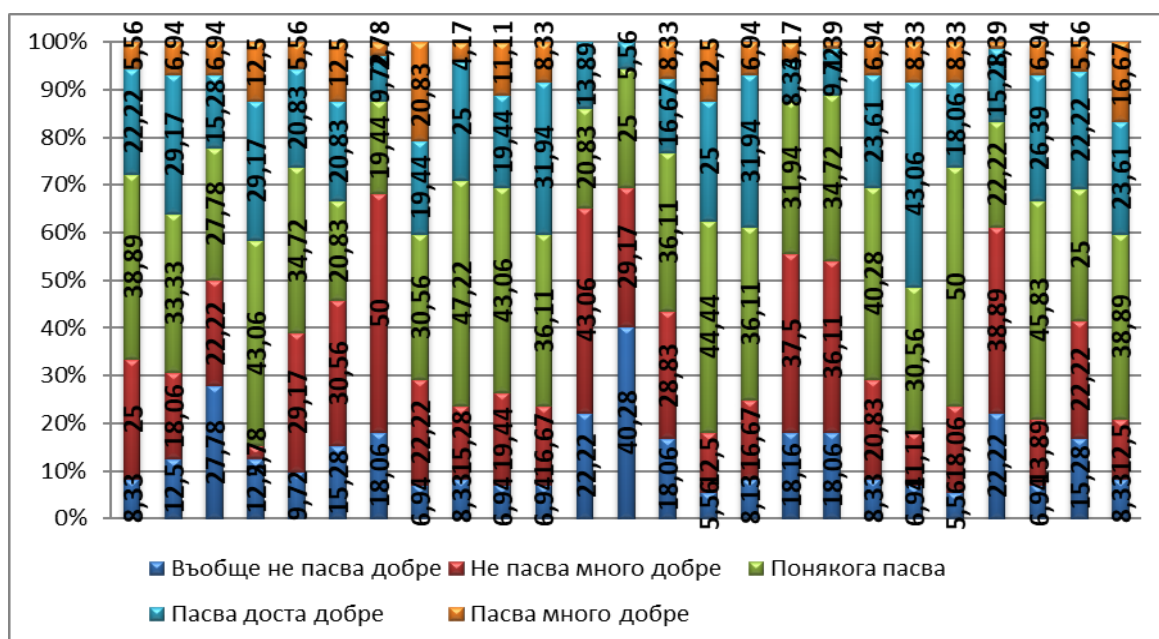
Отговорите на учителите за учениците, участващи в изследването са посочени в таблица №34 и диаграма №79.

Таблица №34

		Въобщ е не пасва добре %	Не пасва много добре %	Поняко га пасва %	Пасва доста добре %	Пасва много добре %
1	Опитва се да успокои връстник, който е разстроен, не се чувства добре или е наранен.	8,33	25	38,89	22,22	5,56
2	Често предлага дейности и игри за игра с връстници.	12,50	18,06	33,33	29,17	6,94
3	Отдръпнат/а е от връстници.	27,78	22,22	27,78	15,28	6,94
4	Способен/на е да интерпретира (разбере) чувствата на друго дете, ако то е щастливо, ядосано или тъжно.	12,50	2,78	43,06	29,17	12,50

5	Нерешителен/на е по отношение на връстниците си.	9,72	29,17	34,72	20,83	5,56
6	По често е наблюдател/ка отколкото участник, докато другите играят.	15,28	30,56	20,83	20,83	12,50
7	Добър/а е в предотвратяването на конфликти.	18,06	50	19,44	9,72	2,78
8	Срамежлив/а /несигурен/а с непознати възрастни.	6,94	22,22	30,56	19,44	20,83
9	Способен/на е да дава и взима в социални взаимоотношения.	8,33	15,28	47,22	25	4,17
10	Обикновено е доминиран/а от други връстници.	6,94	19,44	43,06	19,44	11,11
11	Често помага на връстници, т.е. да почистят, да потърсят нещо, което са изгубили, да поправят нещо, което е счупено.	6,94	16,67	36,11	31,94	8,33
12	Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт.	22,22	43,06	20,83	13,89	0
13	Често е лидер в игри/дейности.	40,28	29,17	25	5,56	0
14	Прави комплименти на връстници (за техните идеи, външност, действия).	18,06	28,83	36,11	16,67	8,33
15	Способен е да съчувства на връстници.	5,56	12,5	44,44	25	12,5
16	Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи.	8,13	16,67	36,11	31,94	6,94
17	Опитва се да се меси в конфликтите/споровете на връстниците си.	18,16	37,5	31,94	8,33	4,17
18	Кани срамежливи деца да участват в играта.	18,06	36,11	34,72	9,72	1,39
19	Показва щедрост към връстниците.	8,33	20,83	40,28	23,61	6,94
20	Лесно се повлиява от и споделя щастието и доброто настроение на връстниците си.	6,94	11,11	30,56	43,06	8,33
21	Демонстрира услужливост/алтруизъм към други, възрастни и деца.	5,56	18,06	50	18,06	8,33
22	Често критикува връстници.	22,22	38,89	22,22	15,28	1,39
23	Помага на възрастни.	6,94	13,89	45,83	26,39	6,94
24	Лесно прави контакт с непознати деца.	15,28	22,22	25	22,22	5,56
25	Играе и си съдейства добре с връстници.	8,33	12,50	38,89	23,61	16,67

Диаграма №79



С най-висок процент са отговорите „понякога пасва“ и „не пасва много добре“. Видно от резултатите преобладаващите отговори с **най-висок процент** оформят **две големи групи твърдения**, които се определят като водещи в учителската преценка за компонентите на социалната компетентност про учениците със специфични нарушения на способността за учене.

В **първата група** попадат 18 твърдения с отговора „**понякога пасва**“, които са с **най-висок процент**, съответно:

- 50% от учениците – „Демонстрира услужливост/алтруизъм към други, възрастни и деца“
- 47,22% от учениците – „Способен/на е да дава и взима в социални взаимоотношения“;
- 45,83% от учениците – „Помага на възрастни“;
- 44,44% от учениците – „Способен е да съчувства на връстници“;
- 43,06% от учениците – „Способен/на е да интерпретира (разбере) чувствата на друго дете, ако то е щастливо, ядосано или тъжно“ и „Обикновено е доминиран/а от други връстници“;
- 40,23% от учениците – „Показва щедрост към връстниците“;
- 38,89% от учениците – „Опитва се да успокои връстник, който е разстроен, не се чувства добре или е наранен“;
- 36,72% от учениците – „Нерешителен/на е по отношение на връстниците си“;
- 36,19% от учениците – „Често помага на връстници, т.е. да почистят, да потърсят нещо, което са изгубили, да поправят нещо, което е счупено“; „Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи“; „Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи“;
- 34,72% от учениците – „Нерешителен/на е по отношение на връстниците си“;
- 33,33% от учениците – „Често предлага дейности и игри за игра с връстници“;

- 31,94% от учениците – „Опитва се да се меси в конфликтите/споровете на връстниците си“;
- 30,56% от учениците – „Срамежлив/а /несигурен/а с непознати възрастни“;
- 27,78% от учениците – „Отдръпнат/а е от връстници“;
- 25% от учениците – „Лесно прави контакт с непознати деца“;

В втората група са 5 твърдения с отговора „не пасва много добре“, които са с най-висок процент, както следва:

- 50% от учениците – „Добър/а е в предотвратяването на конфликти“;
- 43,06% от учениците – „Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт“;
- 38,89% от учениците – „Често критикува връстници“;
- 36,11 от учениците - „Кани срамежливи деца да участват в играта“;
- 30,56% от учениците – „По често е наблюдател/ка отколкото участник, докато другите играят“.

Съществува и група от две твърдения с отговор „въобще не пасва добре“. В нея попадат

2 твърдения, за които учителите оценяват учениците с отговора „въобще не пасва много добре“ и които са с най-висок процент, както следва:

- 40,28% от учениците – „Често е лидер в игри/дейности“;
- 27,78 от учениците – „Отдръпнат/а е от връстници“.

Извод: В учителските атитюди за компонентите на социалната компетентност на учениците високата оценка „пасва много добре“ и близката до нея – „пасва доста добре“ се представят с подчертано ниски проценти.

С най-висок процент са представени оценките „понякога пасва“, „не пасва много добре“ и „въобще не пасва добре“, което позволява да се направи извод, че учителите отчитат подчертана неефективност на социалната компетентност при учениците със специфични нарушения на способността за учене.

4.2.6.2. Клъстерен анализ на резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност.

Данните от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност са подложени на клъстерен анализ.

За резултатите от Анкета учителски атитюди за компоненти на социална компетентност е приложен анализ на главните компоненти. Отделени са 4 главни компоненти (таблица №35), който по съдържание на групирания в тях твърдения могат да се обособят по следния начин:

Компонент 1 - Емпатия.

Компонентът се формира от отговорите на следните 9 твърдения:

- „Опитва се да успокои връстник, който е разстроен, не се чувства добре или е наранен“;
- „Способен/на е да интерпретира (разбере) чувствата на друго дете, ако то е щастливо, ядосано или „тъжно“;

- „Често помага на връстници, т.е. да почистят, да потърсят нещо, което са изгубили, да поправят нещо, което е счупено“;
- „Способен е да съчувства на връстници“;
- „Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи“;
- „Показва щедрост към връстниците“;
- „Лесно се повлиява от и споделя щастието и доброто настроение на връстниците си“;
- „Демонстрира услужливост/алтруизъм към други, възрастни и деца“;
- „Помага на възрастни“

Компонент 2 - Комуникативност.

Компонентът се формира от отговорите на следните 8 твърдения:

- „Често предлага дейности и игри за игра с връстници“;
- „Добър/а е в предотвратяването на конфликти“;
- „Способен/на е да дава и взима в социалните взаимоотношения“;
- „Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт“;
- „Често е лидер в игри/дейности“;
- „Прави комплименти на връстници (за техните идеи, външност, действия)“;
- „Кани срамежливи деца да участват в играта“;
- „Играе и си съдейства добре с връстници“.

Компонент 3 – Социална пасивност.

Компонентът се формира от отговорите на следните 6 твърдения:

- „Отдръпнат/а е от връстници“;
- „Нерешителен/на е по отношение на връстниците си“;
- „По често е наблюдател/ка отколкото участник, докато другите играят“;
- „Срамежлив/а /несигурен/а с непознати възрастни“;
- „Обикновено е доминиран/а от други връстници“;
- „Лесно прави контакт с непознати деца“.

Компонент 4 – Агресивност.

Компонентът се формира от отговорите на следните 2 твърдения:

- „Опитва се да се меси в конфликтите/споровете на връстниците си“
- „Често критикува връстници“.

Таблица №35

Rotated Component Matrix^a				
	Component			
	1 - емпатия	2 - комуникативност	3 - социална пасивност	4- агресивност
Опитва се да успокои връстник, който е разстроен, не се чувства добре или е наранен.	0,589			

Често предлага дейности и игри за игра с връстници.		0,548		
Отдръпнат/а е от връстници.			0,682	
Способен/на е да интерпретира (разбере) чувствата на друго дете, ако то е щастливо, ядосано или тъжно.	0,566			
Нерешителен/на е по отношение на връстниците си.			0,721	
По често е наблюдател/ка отколкото участник, докато другите играят.			0,781	
Добър/а е в предотвратяването на конфликти.		0,808		
Срамежлив/а /несигурен/а с непознати възрастни.			0,800	
Способен/на е да дава и взима в социални взаимоотношения.		0,554		
Обикновено е доминиран/а от други връстници.			0,643	
Често помага на връстници, т.е. да почистят, да потърсят нещо, което са изгубили, да поправят нещо, което е счупено.	0,612			
Често е способен/а да намери решение или компромис, когато е въввлечен/а в конфликт.		0,736		
Често е лидер в игри/дейности.		0,584		
Прави комплименти на връстници (за техните идеи, външност, действия).		0,585		
Способен е да съчувства на връстници.	0,633			
Обикновено споделя/дава назаем неговите/нейните вещи.	0,844			
Опитва се да се меси в конфликтите/споровете на връстниците си.				0,628
Кани срамежливи деца да участват в играта.		0,691		
Показва щедрост към връстниците.	0,810			

Лесно се повлиява от и споделя щастието и доброто настроение на връстниците си.	0,765			
Демонстрира услужливост/алтруизъм към други, възрастни и деца.	0,817			
Често критикува връстници.				0,597
Помага на възрастни.	0,620			
Лесно прави контакт с непознати деца.			-0,709	
Играе и си съдейства добре с връстници.		0,629		

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.
Rotation Method: Varimax
with Kaiser Normalization.^a

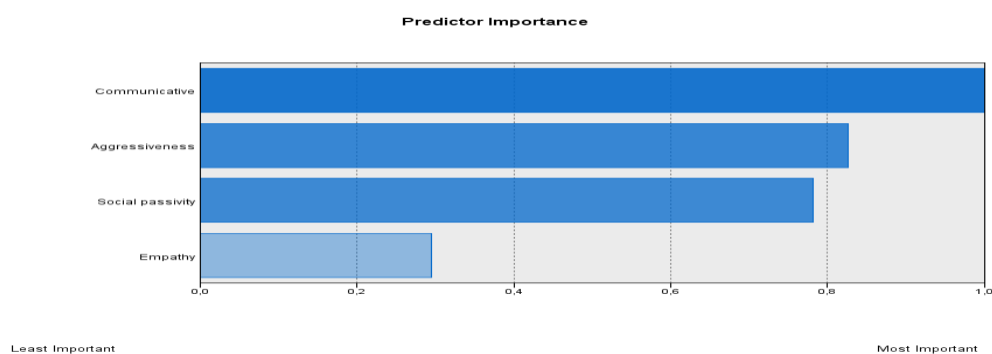
Приложен е клъстерен анализ на данните с извлечените компоненти. Получени са следните четири клъстерни групи:

Клъстерни групи			
		Честота	Процент
	1	9	12,5
	2	18	25,0
	3	34	47,2
	4	11	15,3
	Общо	72	100,0

Всики 4 фактора са значими с ниво на значимост 0,01. Най-съществен за клъстерното разделяне е факторът комуникативност, следван от факторите: агресивност, социална пасивност и емпатия (диаграма №80).

Обособяването на четирите клъстерни групи по гореописаните твърдения доказва, че учителите са идентифицирали основните характеристики на социалното поведение, които при клъстеризацията съвпадат с компонентите на социално компетентното поведение.

Диаграма №80



Извод: Установи се, че учителите успешно диференцират отделни компоненти на социалното компетентно поведение на ученици със специфични нарушения на способността за учене, с което се потвърди хипотеза №5 от настоящият дисертационен труд.

4.2.7. Анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители

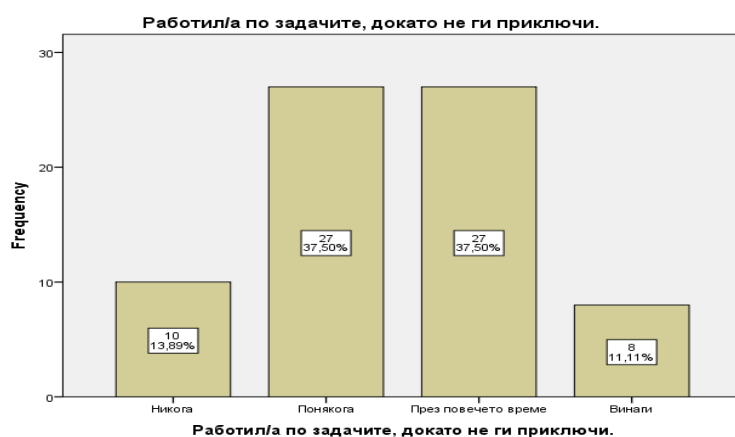
Анкетата за оценка на социалната компетентност от учители съдържа 12 твърдения, с които учителите оценяват в четиристепенна скала отделни социални умения на учениците. Възможните отговори са: „никога“, „понякога“, „през повечето време“ и „винаги“.

4.2.7.1. Сравнителен анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители

Резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност са:

С първото твърдение „Работил/а е по задачите, докато не приключи“ 37,50% от учениците са оценени от учителите с отговора „през повечето време“ и със същият процент „понякога“, 13,89% „никога“, 11,11% „винаги“ (диаграма №81).

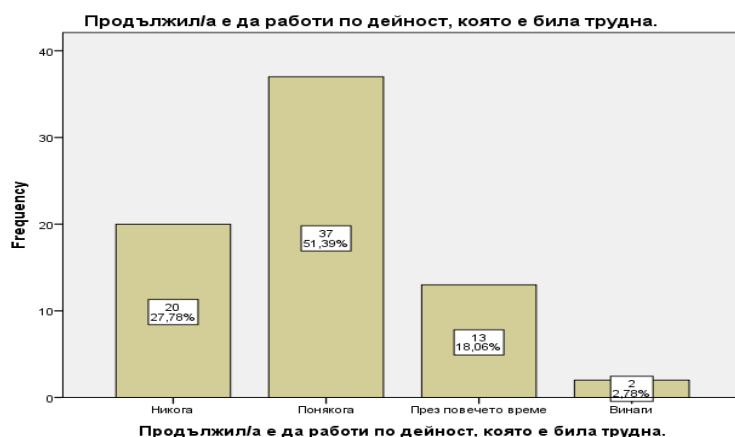
Диаграма №81



Следващите твърдения са:

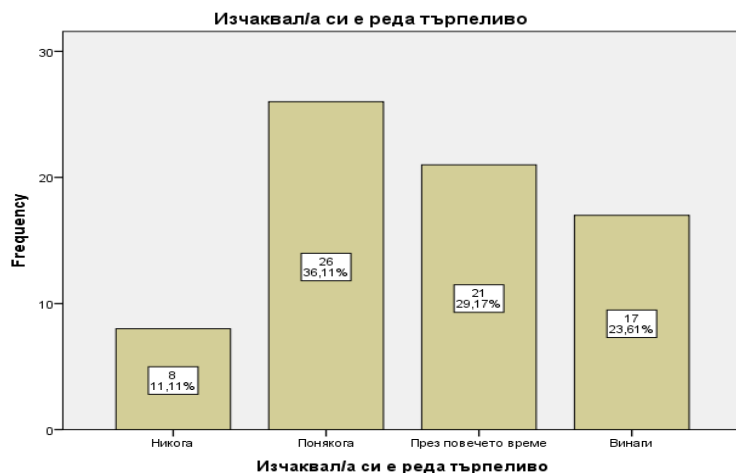
2. Продължил/а е да работи по дейност, която е била трудна – 51,39% „понякога“, 27,78% „никога“, 18,06% „през повечето време“, 2,78% „винаги“ (Диаграма №82).

Диаграма №82



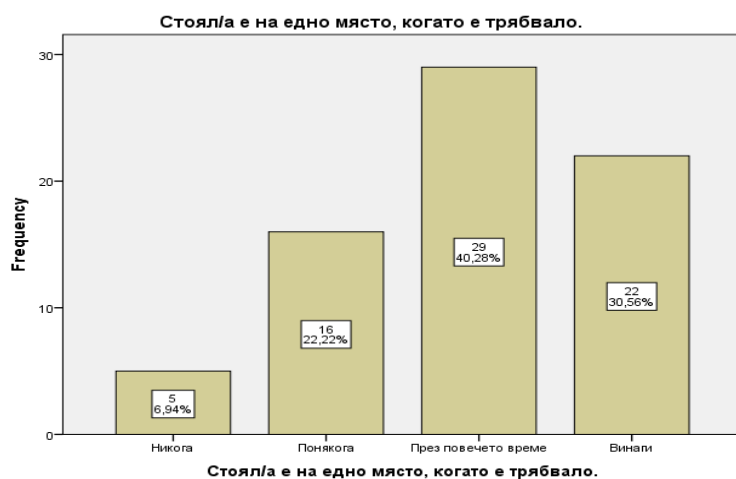
3. Изчаквал/а си е реда търпеливо – 36,11% „понякога“, 29,19% „през повечето време“, 23,61% „винаги“, 11,11% „никога“ (диаграма №83).

Диаграма №83



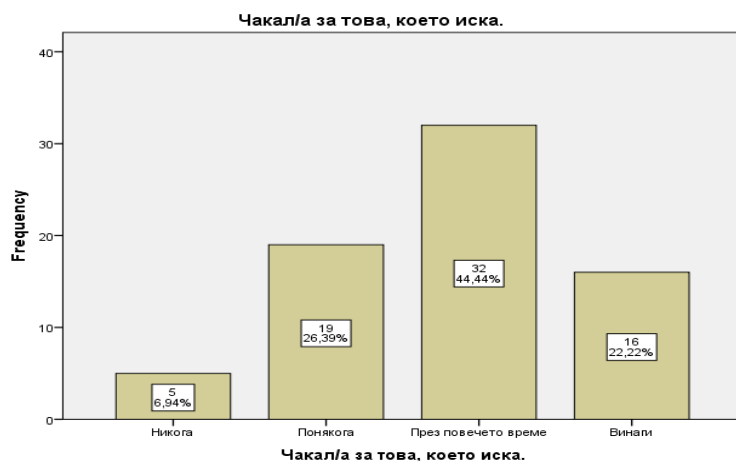
4. Стоял/а е на едно място, когато е трябвало – 40,28% „през повечето време“, 30,56% „винаги“, 22,22% „понякога“, 6,94% „никога“ (диаграма №84).

Диаграма №84



5. Чакал/а е за това, което иска - 44,44% „през повечето време“, 26,39% „понякога“, 22,22% „винаги“, 6,49% „никога“ (диаграма №85).

Диаграма №85



6. Фокусиран/а е над задачите докато те не приключат – 44,44% „понякога“, 34,72% „през повечето време“, 6,49% „никога“, 5,56% „винаги“ (диаграма №86).

Диаграма №86



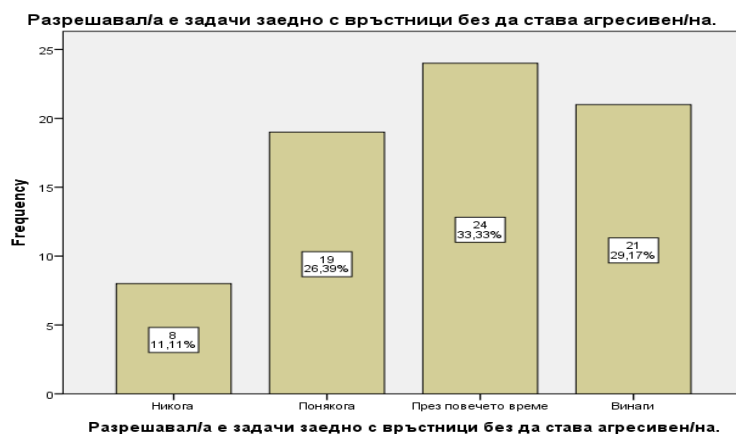
7. Работил/а е добре с връстници – 40,28% „през повечето време“, 36,11% „понякога“, 13,89% „винаги“, 9,76% „никога“ (диаграма №87).

Диаграма №87



8. Разрешавал/а е задачи заедно с връстници без да става агресивен/на – 33,33% „през повечето време“, 29,17% „винаги“, 26,39% „понякога“, 11,11% „никога“ (диаграма №88).

Диаграма №88



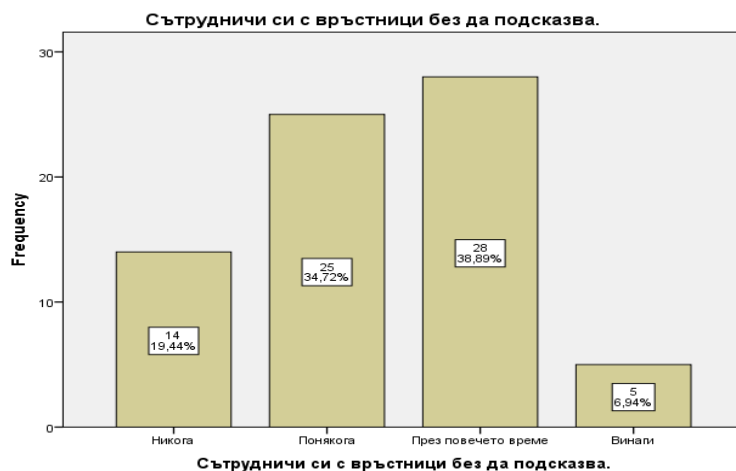
9. Замислял/а се е над чувствата на връстниците си – 52,78% „понякога“, 27,78% „през повечето време“, 11,11% „никога“, 8,33% „винаги“ (диаграма №89).

Диаграма №89



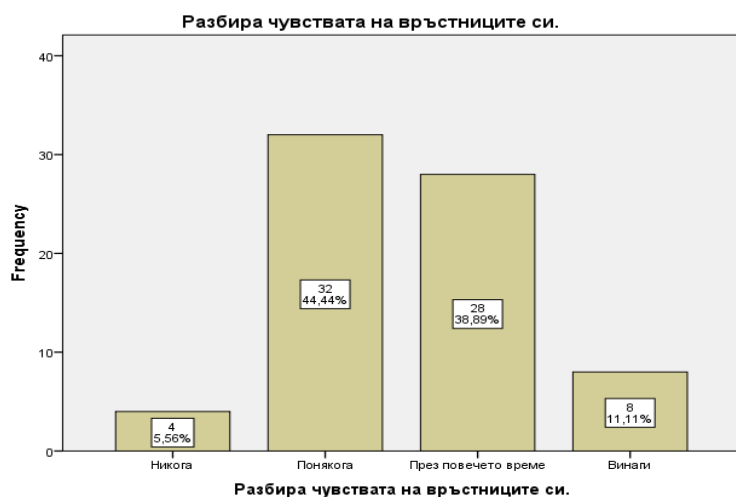
10. Сътрудничи си с връстници без да подсказва – 38,89% „през повечето време“, 34,72% „понякога“, 19,44% „никога“, 6,94% „винаги“ (диаграма №90).

Диаграма №90



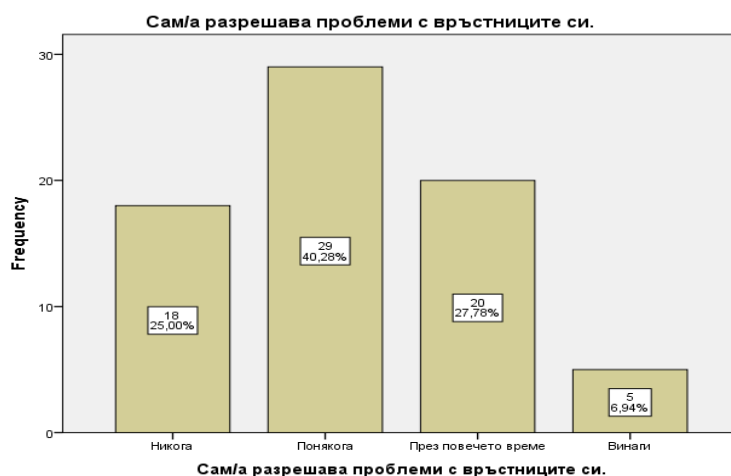
11. Разбира чувствата на връстниците си – 44,44% „понякога“, 38,89% „през повечето време“, 11,11% „винаги“, 5,56% „никога“ (диаграма №91).

Диаграма №91



12. Сам/а разрешава проблеми с връстниците си – 27,78% „през повечето време“, 25% „никога“, 6,94% „винаги“ (диаграма №92).

Диаграма №92

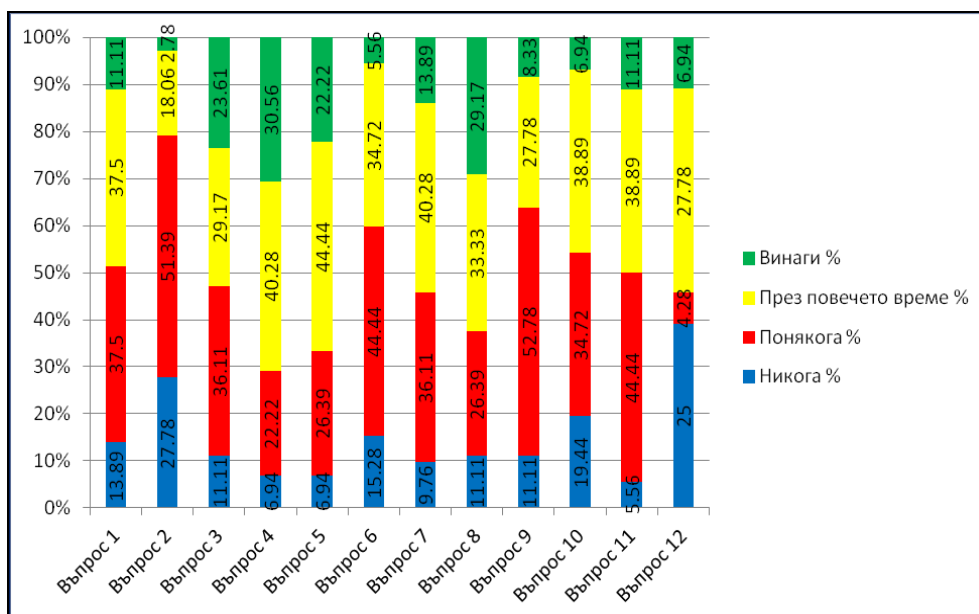


Отговорите на учителите за учениците, участващи в изследването процентно са посочени в таблица №35 и диаграма №93.

Таблица №35

		Никога	Понякога	През повечето време	Винаги
		%	%	%	%
1	Работил/а по задачите, докато не ги приключи	13,89	37,50	37,50	11,11
2	Продължил/а е да работи по дейност, която е била трудна	27,78	51,39	18,06	2,78
3	Изчаквал/а си е реда търпеливо	11,11	36,11	29,17	23,61
4	Стоял/а е на едно място, когато е трябвало.	6,94	22,22	40,28	30,56
5	Чакал/а е за това, което иска	6,94	26,39	44,44	22,22
6	Фокусиран/а е над задачите докато те не приключат	15,28	44,44	34,72	5,56
7	Работил/а е добре с връстници	9,76	36,11	40,28	13,89
8	Разрешавал/а е задачи заедно с връстници без да става агресивен/на	11,11	26,39	33,33	29,17
9	Замислял/а се е над чувствата на връстниците си	11,11	52,78	27,78	8,33
10	Сътрудничил/а си с връстници без да подсказва	19,44	34,72	38,89	6,94
11	Разбира чувствата на връстниците си	5,56	44,44	38,89	11,11
12	Сам/а разрешава проблеми с връстниците си	25	4,28	27,78	6,94

Диаграма №93



Общо 7 от отговорите „през повечето време“ и 6 от отговорите „понякога“ са с най-висок процент.

Видно от резултатите преобладаващите отговори с най-висок процент оформят две големи групи твърдения.

В първата група попадат 7 твърдения с отговора „през повечето време“ които са с най-висок процент, съответно:

44,44% от учениците – Чакал/а е за това, което иска;

40,28% от учениците – Стоял/а е на едно място, когато е трябвало;

40,28% от учениците – Работил/а е добре с връстници;

38,89% от учениците – Сътрудничи си с връстници без да подсказва;

37,50% от учениците – Работил/а по задачите, докато не ги приключи;

33,33% от учениците – Разрешавал/а е задачи заедно с връстници без да става агресивен/на;

27,78% от учениците – Сам/а разрешава проблеми с връстниците си.

В втората група попадат 6 твърдения с отговора „понякога“ които са с най-висок процент, съответно:

52,78% от учениците – Замислял/а се е над чувствата на връстниците си;

51,39% от учениците – Продължил/а е да работи по дейност, която е била трудна;

44,44% от учениците – Фокусиран/а е над задачите докато те не приключат;

44,44% от учениците – Разбира чувствата на връстниците си;

37,50% от учениците – Работил/а по задачите, докато не ги приключи

36,11% от учениците – Изчаквал/а си е реда търпеливо.

Следващите по-тежест в процентно отношение са твърденията, за които учителите са отговорили с четирите възможни отговора. Наблюдават се общо 4 отговора „през повечето време“, 3 отговора „понякога“, 3 отговора „никога“ и 2 отговора „винаги“.

Оценка на социална компетентност на учениците с твърдения от Анкетата се отнася до интерпретиране на социалните умения на учениците със специфични нарушения на способността за учене в две социални ситуации - работа в клас (твърдения №1-6) и взаимоотношения с връстници (твърдения №7-12). Разпределението на отговорите с максимален процент в тези групи е следното:

1. Социална ситуация „работа в клас“ – регистрирани са 4 отговора „понякога“ и 3 отговора „през повечето време“;
2. Социална ситуация „взаимоотношения с връстници“ - регистрирани са 4 отговора „през повечето време“ и 3 отговора „понякога“.

Извод: Предвид характерните особености на категорията специфични нарушения на способността за учене, регистрираните с анкетата резултати говорят за преобладаваща оценка „през повечето време“ и „понякога“ на социална компетентност на учениците по отношение на социални умения за работа в клас и взаимоотношения и дава основание да твърдим, че е налице недостатъчно прецизно оценяване от страна на учителите, което поставя въпроса за преодоляване на това обстоятелство с подходящи инструменти на образователната система.

4.2.7.2. Корелационен анализ на резултатите от Анкета за оценка на социалната компетентност от учители

Данните от първичната обработка на резултатите от *Анкета за социална самооценка* и *Анкета за оценка на социалната компетентност от учители* са подложени и на корелационен анализ.

Прилагането му позволи да се открият две групи твърдени с корелационна зависимост:

- Две групи твърдения със **средна** корелация, имащи значимост към целта на изследването, както следва:

1. **Средна степен** на корелация между въпросите „Изчаквал/а си е реда търпеливо?“ и „Стоя мирно, когато трябва“ като корелационният коефициент на Пирсън R е 0.623, при статистическия индекс на значимост Sig. - 0.000, т.е. извадковият корелационен коефициент R е статистически значим (валиден при ниво на доверие $\alpha = 0.01$).

1. **Средна степен** на корелация между въпросите „Стоял/а е на едно място, когато е трябвало“ и „Стоя мирно, когато трябва“ като корелационният коефициент на Пирсън R е 0.628, при статистическия индекс на значимост Sig. - 0.000, т.е. извадковият корелационен коефициент R е статистически значим (валиден при ниво на доверие $\alpha = 0.01$). Данните са посочени в таблица №36.

Извод: Корелационният анализ показва, че е налице недостатъчна средна корелация и липсата на силна корелационна зависимост между двете групи променливи, съответно твърденията на *Анкета за социална самооценка* и *Анкета за оценка на социалната компетентност от учители*. С това се налага изводът, че оценката на учителите за социална компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене не съответства на самооценката за социална компетентност на учениците със

**специфични нарушения на способността за учене, което потвърждава
хипотеза №6 от настоящият дисертационен труд.**

Таблица №36

	Работил/а по задачите, докато не ги приключи.	Продължил/а е да работи по дейност, която е била трудна.	Изчакал/а си е реда търпеливо	Стоял/а е на едно място, когато е трябвало.	Чакал/а за това, което иска.	Фокусиран/а е над задачите докато те не приключат.	Работил/а е добре с връстници.	Разрешавал/а е задачи заедно с връстници без да става агресивен/на.	Замислял/а се е над чувствата на връстниците си.	Сътрудничил/а си с връстници без да подсказва.	Разбира чувствата на връстниците си.	Сам/а разрешава проблеми с връстниците си.
Мога да чакам на опашка търпеливо.	,383"	,241"	,497"	,445"	,496"	,396"	,453"	,383"	,324"	,387"	,240"	,340"
Стоя мирно, когато трябва.	,526"	,372"	,623"	,628"	,563"	,556"	,404"	,450"	,310"	,373"	,301"	,339"
Мога да изчакам реда си в клас, за да говоря.	,531"	,440"	,542"	,509"	,503"	,522"	,390"	,368"	,415"	,360"	,457"	,390"
Мога лесно да се успокоя, когато съм развълнуван/на.	,320"	,429"	,414"	,347"	,493"	,443"	0,224	,279"	,312"	,289"	,306"	,436"
Лесно се успокоявам, когато се разстроя.	,306"	,366"	,292"	,328"	,317"	,351"	,341"	,380"	,283"	0,162	0,223	,297"
Мога да направя и най-трудното домашно ако се опитам.	,436"	,442"	,301"	,320"	,367"	,549"	,365"	,483"	,427"	,423"	,274"	,260"
Мога да научавам нещата, които ни учат в училище.	,340"	,399"	,287"	,253"	,355"	,448"	,312"	,338"	,288"	,378"	,310"	,297"
Мога да разбирам трудните домашни.	,522"	,580"	,290"	,289"	,316"	,524"	,344"	,332"	,514"	,306"	,327"	,302"
Ако реша грешно някаква задача	,301"	,512"	0,035	0,101	0,147	,396"	0,180	,332"	,362"	0,207	,263"	,240"
Ако се справя зле на тест, следващия път се старая повече.	,387"	,569"	,236"	,277"	,368"	,487"	,279"	,400"	,350"	,353"	,312"	,301"
Винаги работя усърдно, за да завърша задачата.	,484"	,521"	,387"	,491"	,372"	,571"	,503"	,526"	,510"	,394"	,332"	0,216
Правя задачите си в клас, защото обичам да научавам нови	,353"	,550"	,257"	,306"	,422"	,514"	,401"	,390"	,440"	,339"	,306"	,324"
Правя задачите си в клас, защото ми е интересно.	,426"	,565"	0,213	,260"	,384"	,497"	,380"	,416"	,395"	,258"	,289"	,419"
Правя задачите си в клас, защото ми харесва.	,472"	,514"	,366"	,352"	,377"	,535"	,350"	,411"	,438"	,279"	,243"	0,231

5. ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

1. При учениците със специфични нарушения на способността за учене се демонстрира неефективна перцепция на емоционалната фациална експресия, която се дължи на дефицити в определянето на емоционалното състояние на другите.

2. Категорията специфични нарушения на способността за учене се манифестира със съхранени способности за самооценка на собствените емоционални състояния, но не се изключват затруднения в самоопределянето и отразяването на моментното емоционално състояние у част от носителите на нарушението. В този смисъл се препоръчва това обстоятелство да бъде обект на индивидуално проучване от страна на педагогическите специалисти с подкрепящи функции.

3. При учениците със специфични нарушения на способността за учене е налице неточна преценка на социалната ситуация, с което се обясняват случаите на последващ неефективен модел на социално поведение в интеракции, реализирани при наличие на специфични социални изисквания.

4. Възрастовата динамика на формиране на социалната компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене се отчита успешно от ресурсните учители, като учителските атитюди се извеждат от контекста на водещия дефицит и овладеността на стратегиите за преодоляването му и обективно отчитат дефицитите в социалното функциониране, свързани с преобладаващия неефективен модел на реализиране в социалните интеракции.

5. Учителите успешно диференцират отделните компоненти на социалното компетентно поведение и отчитат спецификите на неговото презентиране в случаите на специфични нарушения на способността за учене.

6. Оценката на учителите за социална компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене не съответства на самооценката за социална компетентност на учениците със специфични нарушения на способността за учене, което налага задълбочено проучване за всеки конкретен случай предвид реализиране на подходяща подкрепа за личностно развитие.

7. Препоръчва се в оценката на индивидуалните потребности на ученици със специфични нарушения на способността за учене, осъществявана от образователните институции да се включи изследване на социалната компетентност със съответните и компоненти, както и да се планират последващи дейности за преодоляване на неефективното социално поведение.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременната образователна парадигма поставя изискване към образователните институции да отговорят на всяко различие и по обясним начин извежда необходимостта от отлично познаване на феномена специфични нарушения на способността за учене с цел осигуряване качествена приобщаваща среда.

Категорията специфичните нарушения на способността за учене се манифестира като сложно и комплексно нарушение, което оказва влияние върху развитието на личността и цялостното и психично функциониране. Именно хетерогенността на нарушението го определя като един от интересните за

науката и практиката феномени. Проблемите в овладяването на училищните умения при учениците със специфичните нарушения на способността за учене се съпътстват и от дефицити в социалното функциониране.

С разбирането, че проблемът за социалната компетентност при специфичните нарушения на способността за учене има не само дефинитивен, но и практико-приложен аспект, в настоящият дисертационен труд са оценени и анализирани важни компоненти на социалната компетентност като мултидименсионален конструкт и тяхното презентиране в случаите на ученици, носители на нарушението.

Изведените от проведените изследвания, дефицити в перцепцията на емоционалната фациална експресия и социалните ситуации като цяло, както и в модела на реализиране в социалните интеракции при разглежданата категория ученици дава възможност да се разшири разбирането за феномена. Оценката на компетентностите на ресурсните учители да диференцират отделните компоненти на социалното компетентно поведение и да отчитат възрастовата динамика на формиране на социалната компетентност, както и констатираните несъответствия в оценките на социалната компетентност на учители и ученици дава възможност за полезни за практиката препоръки към оценъчните методи и адаптирането на образователната среда към индивидуалните потребности на разглежданата категория ученици.

7. ПРИНОСИ

Приносите от дисертационното изследване могат да се представят в две пространства

Теоретични:

- А. Направен е детайлен обзор на съществуващите теории за обучителни трудности и специфични нарушения на способността за учене, като е отразена и анализирана промяната на терминологичната база в България.
- В. Разработена за първи път в България е проблематиката за социална компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене.

Научно-приложни:

- А. Направено е най-обхватното проучване на ученици със специфични нарушения на способността за учене в България.
- В. Проучени, изследвани и доказани са неразпознаваеми досега особености на учениците със специфични нарушения - дефицити в перцепция на емоционалната фациална експресия, неточна преценка на социалната ситуация и последващ неефективен модел на социално поведение.
- С. Установени след детайлно проучване са отношенията/нагласите и разбиранията на ресурсните учители за възрастовата динамика на формиране на социалната компетентност при ученици със специфични нарушения на способността за учене.

- D. Създаден е модел за диференциране на отделни компоненти на социалното компетентно поведение на ученици със специфични нарушения на способността за учене от страна на учителите.
- E. Установено е, че оценката на учителите за социална компетентност на ученици със специфични нарушения на способността за учене не съответства на самооценката за социална компетентност на учениците със специфични нарушения на способността за учене.

8. БИБЛИОГРАФИЯ КЪМ АВТОРЕФЕРАТА

- Атанасова, А.,** (2006). Специфични нарушения на способността за учене. София: изд. Изток – Запад. ISBN-10 954-321-208-2.
- Левтерова, Д.,** (2005). Консултиране при обучителни трудности. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, ISBN 954-423-333-
- Левтерова, Д.,** (2011). Социална компетентност в екипната дейност - В: Социализация, том I. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, ISBN 978-954-423-785-1.
- Левтерова, Д.,** (2013). Социална идентичност - В: Персонална и национална идентичност и социална среда, част III. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, ISBN 978-954-423-853-7.
- Матанова, В.,** (2001). Дислексия. София, Софи – Р.
- Тодорова, Е.,** (2005). Диагностика на езиков дефицит при дислексия, част I. София: ЛЦ Ромел. ISBN 954-9458-04-0.
- Тодорова, Е.,** (2016). Дислексия. София: изд. на НБУ. ISBN 978-954-535-914-9.