

**Югозападен университет  
„Неофит Рилски“ – Благоевград  
Философски факултет  
Катедра „Психология“**

---

**Георгиос Вамвакас**

**Поведенчески проблеми и мениджмънт в класната стая  
при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция**

**АВТОРЕФЕРАТ**

по дисертационен труд  
за придобиване на образователна и научна степен „доктор“ по  
област на висше образование 3. Социални, стопански и правни  
науки. Професионално направление 3.2. Психология;  
докторска програма „Педагогическа и възрастова психология“

Научен ръководител:  
доц. д.н. Стоил Мавродиев

2023 г.  
гр. Благоевград

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Психология” при Философски факултет на ЮЗУ „Неофит Рилски” – Благоевград. Георгиос Вамвакас е отчислен с право на защита като редовен докторант по „Педагогическа и възрастова психология”.

Дисертацията и материалите по защитата са на разположение в катедра „Психология“, кабинет – 349 (секретар)

Дисертационната е в обем от 147 стр. В структурно отношение са обособени три основни глави, изводи, приноси, библиография и приложения. Разработката е онагледена с таблици, фигури и графики.

Библиографията съдържа общо 109 литературни източника, от които 10 на кирилица, 41 на гръцки и 58 на латиница.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 26.01.2023 г. от 13,30 часа в Заседателна зала, Ректорат, на открито заседание пред Научно жури в състав: доц. д-р Наташа Ангелова, доц. д.н. Стоил Мавродиев, проф. д-р Румяна Божинова-Манова, проф. д-р Маргарита Бакрачева, доц. д-р Петър Нешев.

## Въведение

На всички етапи и нива на образование преподавателят, учителят и професорът често се сблъскват с поведението на учениците, което често е проблематично. Сигурно е, че поведенческите проблеми са доста често срещани във всички възрастови групи. Проблемът е особено сериозен в съвременната педагогика и е един от най-сериозните и трудни за справяне и третиране с проблемите, с които се сблъскват учителите. Ежедневно в класната стая се наблюдават поведенчески проблеми като неподчинение, нарушение на дисциплината, агресивни тенденции и други. Притесненията са, че подобни проблеми нарастват през последните години и е неизбежно да се търсят подходящи начини за справяне със специализирани знания и подходи. Това показва, че учителите нямат необходимите знания, за да се справят с това поведение и по този начин да разрешат възникналите проблеми. Безспорно е, че ролята на педагога-учител е особено важна за развитието на личността и характера на ученика, а не само в сухия учебен процес в контекста на учениците.

Може би най-важният от проблемите, с които се сблъскват учителите, е управлението и контролирането на умерени или по-тежки проблеми с поведението в класната стая почти ежедневно.

Голям брой изследвания и проучвания показват, че тези проблемни поведения на децата са важни причини за безпокойство и тревожност за учителите (Kyriacou, 1996). Съответната литература показва, че явленията, свързани с проблемното поведение на учениците и като цяло различаващото се поведение в гръцките училища, изглежда не са със същия мащаб и интензивност, като тези, наблюдавани в други страни (Maniatis, 2010, Nicolaou, 2013). Обаче

съществуването му, както и нарастващите тенденции, по никакъв начин не могат да бъдат оспорвани (Maniatis, 2010).

Предложеният дисертационен труд се фокусира именно върху тези проблеми, като има за цел да се изследва поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция и мениджмънта в класа.

**Първа глава** представя теоретичен анализ на явлението поведенчески проблеми при учениците, както и класификация им. Разгледани са факторите обуславящи поведенческите проблеми при учениците, както и основните им характеристики. В главата се разглежда същността на управлението в класната стая, като са представени, подходите и моделите за мениджмънта в класа.

**Втора глава** представя дизайна на изследването. В тази част от дисертационния труд са представени: целта, задачите, предметът, обектът на изследването, хипотезите и методиката на изследването.

**Трета глава** представя анализа на получените резултати, като включва обобщения и изводи, както и ограничения на проведеното изследване.

## **Глава I. Теоретична постановка на проблема**

**Първа глава** представя теоретичен анализ на явлението поведенчески проблеми при учениците, както и видовете проблеми на поведението при учениците. Разгледани са факторите – предиктори на поведенческите проблеми при учениците, както и основните им характеристики. В главата се са представени, подходите и моделите за мениджмънта в класа, като е включена и теорията на Дж. Френч и Б. Рейвън.

### **1.1. Поведение, видове проблеми на поведението при учениците, етиология**

Специфичното за детето поведение се определя като "... всяко действие или реакция на детето, което може да бъде наблюдавано и описано, както и начинът, по който детето се проявява, изразява или предполага своите нагласи и разположение спрямо себе си или към своята среда" (Christakis, 2012, 153).

Когато говорим за проблеми на поведението в класната стая, ние дефинираме поведението, което учителите обикновено отчитат първоначално като смущаващо и като второ пречат на безпроблемното протичане на урока, нормалния ход на работата в класната стая и накрая за нормалното функциониране на човека.

Като проблемно поведение в дисертационния труд се разглежда:

- Всяка форма на нежелано поведение;
- Всяко нежелано поведение, което не е в съответствие с училищните правила, училищния закон и общото поведение, очаквано от ученика в училищната среда;
- Всяко насилие, което нарушава законите и училищните правилници;
- Всяко различно поведение, което се отклонява от нормалното.

Основните фактори за проявяване на проблемно поведение са: патологично–биологични, социално–семеенни, психологически, училищни и др.

### **1.2. Поведенчески проблеми в класната стая**

При учениците с тежко и трайно проблемно поведение има в различна степен се наблюдават следните характеристики (Kourkoutas, 2007): агресивна или реакционна връзка и отношение към други ученици; ограничени положителни междуличностни умения, повишено или ниско самочувствие, слаба способност за творческа игра, слаби академични умения, с наличие на проблеми в обучението, незрялост на мисленето, забавяне в развитието на езиковата комуникация и познавателната функция като цяло, ограничени възможности за интернализирани на правилата и социалните стандарти, понижена способност за решаване на проблеми и конфликти, пасивност, склонност към изолация и др.

Липсата на емпатийност и намалената групова сплотеност в представеният дисертационен труд се разглеждат като част от поведенческите проблеми при учениците.

### **1.3. Управление в класната стая – модели, подходи, същност**

В дисертационния труд се дефинира управлението в класната стая, както и са разгледани основните модели за оценяване, моделите за измерване на целевата ефективност, моделите за самооценяване на училищното звено и др.

### **1.4. Теория на Дж. Френч и Б. Рейвън**

В дисертационния труд властта се разглежда като потенциална способност на индивида да влияе върху поведението на другите хора. Влиянието – е ефектът, който оказват действията на човека върху нагласите, ценностите, вярванията или поведението на другите хора. Тоест властта е

способността за предизвикване на промени у човека, а влиянието е степента на действителната промяна.

Една от най-известните класификации на властта е тази на Дж. Френч и Б. Рейвън (1959). Техният анализ поставя акцент върху начините, с помощта на които ръководителят влияе върху подчинените. Теорията предлага шест основания за власт / ресурси, които субекта на влиянието може да използва за промяна на представите, нагласите или поведението на обекта на влияние. Но един от най-ефективните начини за влияние е убеждението – ефективното предаване на собствената гледна точка (Вертакова, 2021).

## Глава II. Дизайн на изследването

В тази глава от дисертационния труд са представени: целта, задачите, предметът, обектът на изследването, хипотезите, методиката на изследването.

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

**Цел** на дисертационния труд е да се изследват поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция и мениджмънта в класа.

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

1). Определяне на начина за формиране на извадката;

2). Систематизиране на теоретико-методологическите основи на поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция и мениджмънта в класа.

Тази задача би могла да се диференцира в няколко подзадачи:

2.1.) Анализ на прилаганите методики за психологично изследване на поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас и на мениджмънта в класа;

2.2.) Проучване на съществуващата литература по въпросите на поведенческите проблеми при учениците и мениджмънта в класа;

2.3.) Установяване на спецификата на техниките за мениджмънт в класната стая;

и научно изследователски задачи:

1). Да се проучи в теоретичен аспект въпросът за поведенческите проблеми в класната стая при ученици от 1 до 6 клас и мениджмънта в клас;

2). Да се изработи и приложи програма за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция;



3). Да се установи ефективността на програмата за мениджмънт в класната стая чрез сравняване на резултатите от контролната (КГ) и експерименталната група (ЕГ), както и със сравняване на възприятието на образа на учителите при изследваните ученици преди и след програмата.

При изграждането на представения труд и емпиричната проверка, се прилагат теоретичен подход и статистически анализ, като се предлага нова програма за мениджмънт в класната стая (при ученици от 1 до 6 клас).

**Предмет** на настоящото изследване са поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция и мениджмънта в класа, както и техниките за мениджмънт в класната стая.

#### **Изследвани лица**

- Експериментална група (ЕГ) – 62 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция, които участват в програмата за мениджмънт в класната стая.

- Контролна група (КГ) – 60 ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция.

Половината от изследваните лица са момчета (50%), а половината – момичета (50%). По отношение на възрастта на участниците в изследването 17,21% от изследваните ученици са на 6 г., 17,21% - на 7 г., 17,75% - на 8 години, 16,39% - на 9 години, 17,21% - на 10 години и 17,21% – на 11 г.

Групите са съставени чрез подбиране на двойките – еквивалентни двойки участници, които се разделят в контролна и експериментална групи от изследователя.

#### **Хипотези**

*Хипотеза 1:* Предполагаме, че прилагането на програмата за мениджмънт в класната стая ще доведе до повишаване на равнището на емпатийността сред учениците от експерименталната група.

*Хипотеза 2:* Предполагаме, че прилагането на програмата за мениджмънт в класната стая ще доведе до промяна на възприятието на учениците от експерименталната група за педагогическата власт на учителите.

*Хипотеза 3:* Предполагаме, че прилагането на програма за мениджмънт в класната стая ще доведе до увеличаването на сплотеността сред учениците от експерименталната група.

## **2.2. Методика**

За целите на настоящото изследване са използвани следните психологични инструменти:

- 1) Въпросник за емпатийност (Калпаков, 2007);
- 2) Методика за изучаване на образа на учителите (Иванов, 1999);
- 3) Въпросник за диагностика на педагогическата власт на учителя (Иванов, 1999);
- 4) Въпросник за групова сплотеност (Пиръов, Цанев, 1973).

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

- Описателна статистика, честотен анализ;
- Тест на Мак Немар (McNemar) – за две зависими извадки и дихотомни променливи;
- t-тест - за две независими извадки;
- t-тест - за две зависими извадки;
- Корелационен анализ (по Пийърсън);
- Линеен регресионен анализ.

### Глава III. Анализ на резултатите

Трета глава представя анализа на получените резултати, като включва обобщения, изводи и ограничения на проведеното изследване.

#### 3.1. Различия в емпатийността

##### Различия в емпатийността между ЕГ и КГ (преди програмата)

Таблица 1. Различия в емпатийността между експериментална и контролна група (преди програмата)

	Група	N	M	SD	t	p
Емпатия	ЕГ	62	50,35	15,879	0,353	0,725
	КГ	60	49,37	15,029		

*t* – *t*-критерии на Стюдънт

*p* – ниво на статистическа значимост

*N* – брой

Видно от проведеният анализ не се установяват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) в емпатийността между ЕГ и КГ (преди програмата).

##### Различия в емпатийността между ЕГ и КГ (след програмата)

Таблица 2. Различия в емпатийността между ЕГ и КГ (след програмата)

	Група	N	M	SD	t	p
Емпатия (след)	ЕГ	62	62,24	12,594	5,545	<b>0,000</b>
	КГ	60	48,27	15,163		

Проведеният анализ показва, че се откриват статистически значими различия между ЕГ и КГ по отношение на емпатийността им ( $t_{(120)}=5,545$ ;  $p<0,001$ ) след програмата. По-изразена е емпатийността при ЕГ ( $M=62,24$ ;  $SD=12,594$ ) в сравнение с КГ ( $M=48,27$ ;  $SD=15,163$ ) след програмата.

### **Различия в емпатийността в ЕГ и КГ преди и след програмата**

*Таблица 3. Различия в емпатийността в ЕГ преди и след програмата*

ЕГ	M	N	SD	t	p
Емпатия	50,35	62	15,879	18,937	0,000
Емпатия (след)	62,24	62	12,594		

Представеният резултат в таблицата по-горе сочи, че се откриват статистически значими различия ( $t_{(61)}=18,937$ ;  $p<0,001$ ) в нивата на емпатия при ЕГ преди в сравнение с нивата на емпатия след приложената програма с учениците. По-високи са нивата на емпатия при ЕГ след ( $M=62,24$ ;  $SD=12,594$ ) прилагането на програмата в сравнение с нивата преди ( $M=50,35$ ;  $SD=15,879$ ) нея.

*Таблица 4. Различия в емпатийността в КГ преди и след програмата*

КГ	M	N	SD	t	p
Емпатия	49,37	60	15,029	6,375	0,000
Емпатия (след)	48,27	60	15,163		

Представеният резултат в таблицата по-горе сочи, че се откриват статистически значими различия ( $t_{(59)}=6,375$ ;  $p<0,001$ ) в нивата на емпатия при КГ преди в сравнение с

нивата на емпатия след приложената програма с учениците от ЕГ. При КГ се наблюдават дори по-ниски нива на емпатийност при второто изследване в сравнение с първото изследване.

Представените резултати дават основание да се потвърди допускането в *Първа хипотеза*.

### **3.2. Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите у изследваните лица**

#### **Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите между ЕГ и КГ (преди програмата)**

*Таблица 5. Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите между експериментална и контролна група (преди програмата)*

	Група	N	M	SD	t	p
Наградна власт	ЕГ	62	2,20	1,284	0,172	0,864
	КГ	60	2,24	1,278		
Принуждаваща власт	ЕГ	62	2,12	1,007	0,325	0,745
	КГ	60	2,18	0,967		
Легитимна власт	ЕГ	62	2,89	0,917	0,512	0,609
	КГ	60	2,80	0,960		

Експертна власт	ЕГ	62	2,83	0,896	0,344	0,731
	КГ	60	2,77	0,893		
Референтна власт	ЕГ	62	2,82	0,908	0,293	0,770
	КГ	60	2,78	0,884		

Видно от проведеният анализ не се установяват статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) във възприятието за педагогическа власт на учителите между ЕГ и КГ (преди програмата).

**Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите между ЕГ и КГ (след програмата)**

*Таблица 6. Различия във възприятието за педагогическа власт на учители-те между ЕГ и КГ (след програмата)*

	Група	N	M	SD	t	p
Наградна власт (след)	ЕГ	62	2,44	1,116	0,820	0,414
	КГ	60	2,27	1,265		
Принуждаваща власт	ЕГ	62	1,90	0,898	-1,922	0,057

(след)	КГ	60	2,23	0,975		
Легитимна власт (след)	ЕГ	62	2,86	0,956	0,617	0,538
	КГ	60	2,75	0,990		
Експертна власт (след)	ЕГ	62	3,08	0,761	2,341	<b>0,021</b>
	КГ	60	2,73	0,912		
Референтна власт (след)	ЕГ	62	3,18	0,680	3,056	<b>0,003</b>
	КГ	60	2,75	0,872		

Проведеният анализ показва, че се откриват статистически значими различия между ЕГ и КГ по отношение на възприятието им за *експертна* ( $t_{(120)}=2,341$ ;  $p=0,021$ ) и *референтна* ( $t_{(120)}=3,056$ ;  $p=0,003$ ) педагогическа власт на учителите след програмата.

Като в по-висока степен прилагачи *експертна власт* са възприемани учителите от лицата от ЕГ ( $M=3,08$ ;  $SD=0,761$ ) в сравнение с децата от КГ ( $M=2,73$ ;  $SD=0,912$ ) след програмата.

Като в по-висока степен прилагачи *референтна власт* са възприемани учителите от лицата от ЕГ ( $M=3,18$ ;  $SD=0,68$ ) в сравнение с децата от КГ ( $M=2,75$ ;  $SD=0,872$ ) след програмата.

Като в по-висока степен прилагачи *експертна и референтна власт* са възприемани учителите от лицата от ЕГ в сравнение с децата от КГ след програмата.

**Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите в ЕГ и КГ преди и след програмата**

*Таблица 7. Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите в ЕГ преди и след програмата*

ЕГ	М	N	SD	t	p
Наградна власт	2,20	62	1,284	3,202	0,002
Наградна власт (след)	2,44	62	1,116		
Принуждаваща власт	2,12	62	1,007	4,480	0,000
Принуждаваща власт (след)	1,90	62	0,898		
Легитимна власт	2,89	62	0,917	1,625	0,109
Легитимна власт (след)	2,86	62	0,956		
Експертна власт	2,83	62	0,896	5,328	0,000
Експертна власт (след)	3,08	62	0,761		
Референтна власт	2,82	62	0,908	5,508	0,000



Референтна власт (след)	3,18	62	0,680		
----------------------------	------	----	-------	--	--

Проведеният анализ установява статистически значими различия във възприятието на ЕГ за наградна ( $t_{(61)}=3,202$ ;  $p=0,002$ ), принуждаваща ( $t_{(61)}=4,480$ ;  $p<0,001$ ), експертна ( $t_{(61)}=5,328$ ;  $p<0,001$ ) и референтна ( $t_{(61)}=5,508$ ;  $p<0,001$ ) педагогическа власт на учителите преди и след програмата.

Резултатите показват, че изследваните лица от ЕГ след програмата възприемат учителите като в по-голяма степен характеризиращи се с наградна власт ( $M=2,44$ ;  $SD=1,116$ ), в сравнение със степента на прилагане преди ( $M=2,20$ ;  $SD=1,284$ ) програмата.

Според представените в таблицата по-горе резултати изследваните лица от ЕГ след програмата възприемат учителите като в по-голяма степен характеризиращи се и с експертна власт ( $M=3,08$ ;  $SD=0,761$ ), в сравнение със степента на прилагане преди програмата ( $2,83$ ;  $SD=0,896$ ).

Аналогично изследваните лица от ЕГ след програмата възприемат учителите като в по-голяма степен характеризиращи се и с референтна власт ( $M=3,18$ ;  $SD=0,680$ ), в сравнение със степента на прилагане преди програмата ( $M=2,82$ ;  $0,908$ ).

Обобщено резултатите показват, че изследваните лица от ЕГ след програмата възприемат учителите като в по-голяма степен характеризиращи се с наградна, експертна и референтна власт, в сравнение със степента на прилагане преди програмата.

Докато според представените резултати в таблицата по-горе изследваните лица от ЕГ след програмата възприемат учителите като в по-малка степен характеризиращи се с принуждаваща власт, в сравнение със степента на прилагане преди участието в програмата.

Таблица 8. Различия във възприятието за педагогическа власт на учителите в КГ преди и след програмата

КГ	М	N	SD	t	p
Наградна власт	2,24	60	1,278	0,243	0,809
Наградна власт (след)	2,27	60	1,265		
Принуждаваща власт	2,18	60	0,967	0,674	0,503
Принуждаваща власт (след)	2,23	60	0,975		
Легитимна власт	2,80	60	0,960	0,354	0,725
Легитимна власт (след)	2,75	60	0,990		
Експертна власт	2,77	60	0,893	0,601	0,550
Експертна власт (след)	2,73	60	0,912		

Референтна власт	2,78	60	0,884	0,337	0,737
Референтна власт (след)	2,75	60	0,872		

Според представените резултати в таблицата по-горе при КГ не се установяват статистически значими различия във възприятието за педагогическа власт на учителите между първото и второто измерване ( $p > 0,05$ ).

Представените резултати дават основание да се потвърди направеното допускане във Втора хипотеза.

### 3.3. Различия в груповата сплотеност

#### Различия в груповата сплотеност между ЕГ и КГ (преди програмата)

Таблица 9. Различия в груповата сплотеност между експериментална и контролна група (преди програмата)

	Група	N	M	SD	t	p
Групова сплотеност	ЕГ	62	12,18	4,237	0,347	0,729
	КГ	60	11,92	4,052		

Проведеният анализ не установява статистически значими различия ( $p > 0,05$ ) в груповата сплотеност между ЕГ и КГ (преди програмата).

Липсата на значими различия между групите е необходима предпоставка за проверка на ефективността на програмата.

### Различия в груповата сплотеност между ЕГ и КГ (след програмата)

Таблица 10. Различия в груповата сплотеност между ЕГ и КГ (след програмата)

	Група	N	M	SD	t	p
Групова сплотеност (след)	ЕГ	62	13,85	4,008	2,891	<b>0,005</b>
	КГ	60	11,77	3,968		

Проведеният анализ показва, че се откриват статистически значими различия между ЕГ и КГ по отношение на груповата им сплотеност ( $t_{(120)}=2,891$ ;  $p=0,005$ ) след програмата.

По-изразена е груповата сплотеност при ЕГ ( $M=13,85$ ;  $SD=4,008$ ) в сравнение с КГ ( $M=11,77$ ;  $SD=3,968$ ) след програмата.

### Различия в груповата сплотеност в ЕГ и КГ преди и след програмата

Таблица 11. Различия в груповата сплотеност в ЕГ преди и след програмата

ЕГ	M	N	SD	t	p
Групова сплотеност	12,18	62	4,237	7,339	0,000

Групова сплотеност (след)	13,85	62	4,008		
---------------------------	-------	----	-------	--	--

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се установяват статистически значими различия в груповата сплотеност в ЕГ преди и след програмата ( $t_{(61)}=7,339$ ;  $p<0,001$ ), като по-високи са нивата на групова сплотеност са при лицата от ЕГ след ( $M=13,85$ ;  $SD=4,008$ ) участието им в програмата, отколкото преди ( $M=12,18$ ;  $SD=4,237$ ) него.

*Таблица 12. Различия в груповата сплотеност в КГ преди и след програмата*

КГ	M	N	SD	t	p
Групова сплотеност	11,92	60	4,052	0,445	0,658
Групова сплотеност (след)	11,77	60	3,968		

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че не се установяват статистически значими различия в груповата сплотеност в КГ при изследването преди спрямо изследването след проведената с ЕГ програма ( $p>0,05$ ).

### **3.4. Различия във възприятието за образа на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата**

Следват резултати от теста на Мак Немар (McNemar).

*Таблица 13. Различия във възприятието за акуратността на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Акуратни	Акуратни (след)
----------	-----------------

	не	да
не	23	20
да	0	19

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за акуратността на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p < 0,001$ ). Преди програмата като акуратни се възприемат 19 учителя, докато след нея като акуратни се възприемат 39.

*Таблица 14. Различия във възприятието за това доколко учителите за готови да помогнат при изследваните ученици преди и след програмата*

Готови да помогнат на учениците в трудни моменти	Готови да помогнат на учениците в трудни моменти (след)	
	не	да
не	32	11
да	0	19

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за това доколко учителите за готови да помогнат при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p = 0,001$ ). Преди програмата като готови да помогнат се възприемат 19 учителя, докато след нея 29 учителя се възприемат като готови да помогнат.

*Таблица 15. Различия във възприятието за спокойствието на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Спокойни	Спокойни (след)	
	не	да
не	30	6

да	0	26
----	---	----

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за спокойствието на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,031$ ). Преди програмата като спокойни са възприемани 26 учителя, докато след нея като спокойни се възприемат 32.

*Таблица 16. Различия във възприятието за сърдечност на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Сърдечни	Сърдечни (след)	
	не	да
не	44	13
да	0	5

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за сърдечността на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p<0,001$ ). Преди програмата като сърдечни са възприемани 5 учителя, докато след нея като сърдечни се възприемат 18.

*Таблица 17. Различия във възприятието за алтруизма на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Склонни към саможертва, алтруисти	Склонни към саможертва, алтруисти (след)	
	не	да
не	53	9
да	0	0

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за алтруизма на учителите при изследваните

ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,004$ ). Преди програмата като алтруисти се възприемат 0 учителя, докато след нея като сърдечни се възприемат 9.

*Таблица 18. Различия във възприятието за спонтанността на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Спонтанни	Спонтанни (след)	
	не	да
не	55	7
да	0	0

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за спонтанността на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,016$ ). Преди програмата като спонтанни се възприемат 0 учителя, докато след нея като спонтанни се възприемат 7.

*Таблица 19. Различия във възприятието за справедливостта на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Справедливи	Справедливи	
	не	да
не	24	8
да	0	30

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за справедливостта на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,008$ ). Преди програмата като справедливи се възприемат 30 учителя, докато след нея като справедливи се възприемат 38.



Таблица 20. Различия във възприятието за толерантността на учителите при изследваните ученици преди и след програмата

Толерантни	Толерантни (след)	
	не	да
не	41	8
да	0	13

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за толерантността на учителите при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,008$ ). Преди програмата като толерантни се възприемат 13 учителя, докато след нея като толерантни се възприемат 18.

Таблица 21. Различия във възприятието за това доколко учителите са творчески личности при изследваните ученици преди и след програмата

Творчески личности	Творчески личности (след)	
	не	да
не	42	3
да	0	17

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че не се откриват статистически значими различия във възприятието за това доколко учителите са творчески личности при изследваните ученици от ЕГ преди и след програмата ( $p>0,05$ ).

Таблица 22. Различия във възприятието за чувствителността на учителите при изследваните ученици преди и след програмата

Чувствителни	Чувствителни (след)	
	не	да

не	40	18
да	0	4

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за чувствителността на учителите при изследваните ученици преди и след програмата от ЕГ преди и след програмата ( $p < 0,001$ ). Преди програмата като чувствителни се възприемат 4 учителя, докато след нея като чувствителни се възприемат 22.

*Таблица 23. Различия във възприятието за това доколко учителите имат индивидуален подход при изследваните ученици преди и след програмата*

Имат подход към всеки ученик	Имат подход към всеки ученик (след)	
	не	да
не	20	8
да	0	34

Видно от представените резултати в таблицата по-горе, се откриват статистически значими различия във възприятието за това доколко учителите имат индивидуален подход при изследваните ученици преди и след програмата от ЕГ преди и след програмата ( $p = 0,008$ ). Преди програмата като с индивидуален подход се възприемат 34 учителя, докато след нея като такива се възприемат 42.

*Таблица 24. Различия във възприятието за доколко учителите се интересуват от всеки ученик при изследваните ученици преди и след програмата*

Интересуват се от всеки ученик	Интересуват се от всеки ученик (след)	
	не	да
не	28	9

да	0	25
----	---	----

Представените резултати в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за доколко учителите се интересуват от всеки ученик при изследваните ученици преди и след програмата от ЕГ преди и след програмата ( $p=0,004$ ). Преди програмата като заинтересовани от всеки се възприемат 25 учителя, докато след нея като заинтересовани от всеки ученик се възприемат 34.

*Таблица 25. Различия във възприятието за уважителност на учителите при изследваните ученици преди и след програмата*

Уважават другите хора	Уважават другите хора (след)	
	не	да
не	16	14
да	0	32

Резултатите, представени в таблицата по-горе показват, че се откриват статистически значими различия във възприятието за уважителност на учителите при изследваните ученици преди и след програмата от ЕГ преди и след програмата ( $p<0,001$ ). Преди програмата като уважаващи другите се възприемат 32 учителя, докато след нея като уважаващи другите се възприемат 46.

### **3.5. Анализ на влиянието на емпатийността и възприятието за педагогическа власт върху сплотеността при ученици от 1-6 клас**

Следват резултати от линеен регресионен анализ.

*Таблица 26. Анализ на влиянието на емпатийността и възприятието за педагогическа власт върху сплотеността при ученици от 1-6 клас*

Модел		Нестандартизиращи коефициенти		Стандартизиращи коефициенти	t	p
		B	SE	$\beta$		
1	(Константа)	1,068	,729		1,466	,145
	Емпатия	,220	,014	,721	15,771	,000

*Зависима променлива: Групова сплотеност*

Видно от проведеня анализ се установява статистически значимо влияние ( $F_{(1; 120)}=248,714$ ;  $p=0,000$ ) от страна на емпатията върху груповата сплотеност. Полученият резултат сочи и че 67% от дисперсията на зависимата променлива (груповата сплотеност) може да се прогнозира от независимата променлива (емпатия ( $\beta=0,721$ ;  $p<0,001$ )). Също така големината на ефекта е по-голяма от типичната ( $R= 0,721$ ).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целта на дисертационния труд беше да се изследват поведенческите проблеми при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция и мениджмънта в класа.

Бяха издигнати три хипотези, които се потвърдиха.

Допускането в *Първа хипотеза*, че прилагането на програмата за мениджмънт в класната стая ще доведе до повишаване на равнището на емпатийността сред учениците от експерименталната група, беше потвърдено, доколкото се установиха значимо по-високи нива на емпатийността при ЕГ в сравнение с КГ след програмата.

Както беше споменато в теоретичната част, емпатията се разглежда като социално-психологичен механизъм за взаимно разбиране в процеса на общуване с хората и може да се разглежда като важна предпоставка за сплотеността на училищния клас (Долгова, Мельник, 2014, стр. 4). Емпатията е сложно функционално образувание, в което познавателните и емоционалните процеси съставляват взаимнообуславящо се единство и тя може да бъде развивана във времето. Високото ниво на емпатийност при учениците може да бъде резултат от специално обучение на навици за самоанализ, развитие на сензитивността, способност към емпатично внимание и пр. (слушане) (Долгова, Мельник, 2014, стр. 5).

Допускането във *Втора хипотеза*, че прилагането на програмата за мениджмънт в класната стая ще доведе до промяна на възприятието на учениците от експерименталната група за педагогическата власт на учителите, беше потвърдено, доколкото като в значимо по-висока степен прилагачи *експертна и референтна власт* са възприемани учителите от лицата от ЕГ в сравнение с децата от КГ след програмата.

Допускането в *Трета хипотеза*, че прилагането на програма за мениджмънт в класната стая ще доведе до увеличаването на сплотеността сред учениците от експерименталната група, доколкото се установиха значимо

по-високи нива на групова сплотеност при ЕГ в сравнение с КГ след прилагането на програмата. В контекста на получените резултати според Круковская груповата сплотеност е фактор за успешното учебно взаимодействие в класа, както и за реализацията на педагогическия замисъл (Круковская, 2002).

Допълнително беше изследван образа на учителя при гръцките ученици от 1 до 6 клас, което е от значение за регулация на поведението им, както и за ефективното преподаване на учебния материал. Проведеното изследване показва, че в най-голяма степен учениците възприемат учителите като: уважавани, вискателни, лесно установяващи контакт с децата, трудолюбиви, старателни, добре подготвени за работа, търпеливи, нервни, точни, внимателни, имащи подход към всеки, уважителни, разбиращи учениците, строги. В най-ниска степен учителите се възприемат като: с ограничени интереси, несидкретни, откровени и пр.

Беше проведен и анализ на различията във възприятието на образа на учителя при гръцките ученици от ЕГ преди и след приложената програма. Бяха установени значими положителни промени в следните компоненти от образа на учителя: акуратност, готовност да помогнат на учениците в трудни моменти, сърдечност, алтруизъм, спонтанност, справедливост, толерантност, чувствителност, индивидуален подход, интерес към учениците и уважение към другите.

В контекста на получените резултати образът на учителя е функция от съставляващите го (компонентите), които отразяват неговите личностни качества: професионална компетентност, морално-нравствено възпитание, творчески потенциал, способност към самообразование и пр. Образът на учителя се разглежда като фактор детското развитие и личностния ръст при учениците (Семенова, Чевачина, 2015).

## **Изводи**

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

1) Груповата сплотеност като индикатор за поведенческите проблеми в класната стая при ученици (от 1 до 6 клас в Р. Гърция) може да бъде повлияна;

2). Предложената програма за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция е фактор за увеличаването на емпатийността сред учениците;

3). Предложената програма за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция е фактор за промяна на възприятието на учениците за педагогическата власт на учителите;

4). Предложената програма за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция е фактор за увеличаването на сплотеността сред учениците;

5). Предложената програмата за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция влияе върху възприятието на учениците за образа на учителя.

## **Ограничения на изследването**

Предложеният дисертационен труд съдържа времево ограничение – периодът за провеждането на изследването е ограничен, поради което броят на изследваните лица също е ограничен.

## ПРИНОСИ

- 1). Подложена е на теоретичен анализ спецификата на техниките за мениджмънт в класната стая;
- 2). Предложена е нова програма за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция;
- 4). Потвърдена е ефективността на програмата за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция;
- 5). Изследван е образа на учителя при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция;
- 6). Изследвано е влиянието на предложената програмата за мениджмънт в класната стая при ученици от 1 до 6 клас в Р. Гърция върху промяната на образа на учителя при учениците от 1 до 6 клас.



## Списък с публикации по темата на дисертацията

1. Vamvakas, G. (2020). Behavioral problems in the classroom. Годишник по психология, Благоевград: ЮЗУ, бр. 11, том 1, pp. 60-66.

2. Vamvakas, G. (2021). Psychological Characteristics of children in primary school age. Годишник по психология, Благоевград: ЮЗУ, бр. 12, том 1-2, pp. 42-49.

3. Vamvakas, G. (2021). Management in the classroom. Годишник по психология, Благоевград: ЮЗУ, бр. 12, том 1-2, pp. 50-55.