

**ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТРИЛСКИ“  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“**

*Мариана Борисова Бачева*

**АВТОРЕФЕРАТ**

**„СТИМУЛИРАНЕ НА КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКА ПРОМЯНА  
ПРИ 6-7ГОДИШНИ ДЕЦА С ТРУДНОСТИ В ПРИОБЩАВАНЕТО КЪМ  
УЧИЛИЩНА СРЕДА“**

**НА ДИСЕРТАЦИЯ ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА  
ОБРАЗОВАТЕЛНО-НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“**

*Научен ръководител: доц. д-р Русанка Манчева*

*Благоевград  
2015*

Дисертационната разработка е с обем от 172 страници. Съдържа увод, три глави, обобщения и изводи, заключение, приноси, литература и 16 приложения. Данните в Глава III са онагледени с 15 фигури и 25 таблици. Литературата обхваща 336 литературни източника, от които 278 на кирилица и 58 на латиница.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 09.09.2015г. от 13.00 ч. в зала 210 на УК.№1 на ЮЗУ «Неофит Рилски», на открито заседание на Научното жури.

## УВОД

В уводната част се акцентира на значимостта на проблема, мотивите за създаването на дисертационния труд и разработеността на темата. Задачата на настоящия дисертационен труд е да обхване физически и психично здравите деца, които проявяват когнитивни и поведенчески затруднения и се проявяват с изменения в поведението, когнитивното, социалното и емоционално-афективното развитие и това сериозно възпрепятства нормалния процес на приобщаването им към училищна среда. Идеята на разработката е да се докаже необходимостта от оказване на психологична помощ в първите месеци от посещението на детето в училище въздействие, както и да се експериментира модел за промяна, като начин за ефективно въздействие за развитие на тези сфери и да се докаже начин за успешно приспособяване към училищната среда. Връзката между процеса на приспособяване и личностните когнитивни и поведенчески затруднения, подпомага разкриването на насочеността на психологичната помощ. За целите на дисертационния труд организирахме и проведохме експеримент по психологичните проблеми на децата с трудности в приобщаването към училищна среда. В него училищната среда се разглежда в нейната съвкупност и се проследява как тя влияе върху пълноценното развитие на детето. В основата на нарушението в приобщаването към тази среда стои несъответствието между училищните изисквания и възможностите на детето, а това от своя страна води до възникване на сериозни затруднения в учебната успеваемост и поведение. Поради това в нашето изследване обръщаме специално внимание на идеята за психологично съпътстване на децата с трудности в адаптацията им към училищна среда. В основата е добронамереността и добрата грижа за децата.

Адаптацията на децата със затруднения в когнитивната и поведенческа сфери на функциониране, както и интервенциите, целящи промяна и успешно интегриране в училищна среда, заслужават внимание, което не е достатъчно добре проучено в България в психо-социален аспект. Това налага разширяване на научно-теоретичните търсения и практически решения. Напредъкът в психологията и невронауките доведоха до голям напредък за изясняване на това как дефицитите се отразяват на функционирането на детето и неговото развитие. Все още, обаче, много малко се знае за връзката на мозъка и поведението. Ние сме наясно със сложността на избраната проблематика, но това което провокира научните ни търсения е откриването на аргументи в подкрепа на тезата за наличието на познавателни възможности и потенциал за промяна при децата със дефицити. Фокусирахме вниманието си върху влиянието на когнитивните и поведенчески трудности върху цялостното развитие на детето и отражението им върху адаптацията им към училищна среда, поради високият процент на разпространение. Това породихме идеята да изучим по-задълбочено влиянието на тези затруднения върху приобщаването към училищна среда като търсим нови гледни точки и ново разбиране за индивидуалните им възможности за промяна.

Проучването и изясняването на когнитивните и поведенчески трудности и отражението, което имат върху социалната и емоционално-афективна сфера, провокира научния ни интерес. Разработвайки дисертационния труд акцентирахме върху възможността чрез различни психологични методи да въздействаме върху сложните аспекти на

когнитивното и поведенческо развитие при деца с установени дефицити. Намираме, че по-подробното познаване на особеностите на когнитивното и поведенческо функциониране може да допринесе за намирането на най-добри решения от педагогическа гледна точка. Досега в България са правени дисертационни разработки, посветени на проблемите на децата с наличие на училищни затруднения вследствие на нарушения в развитието, предимно в областта на клиничната психология. Друга част от тях акцентират върху степента на готовност на детето при постъпване в училище и не открихме разработки и изследвания на български автори, засягащи психолого-педагогическите и социални аспекти на този проблем. Смятаме, че избраната от нас проблематика е интересна и актуална, с важно научно-теоретично и практично значение.

**ГЛАВА ПЪРВА.** Включва теоретична част от няколко параграфа. В първи параграф се акцентира върху особеностите на адаптацията на децата с когнитивни и поведенчески трудности в училищна среда. Изяснява се същността на специфичните нарушения и особеностите на децата с трудности, като се анализират някои съвременни схващания и дефиниции и се очертават основните проблемни области. Нарушението се разглежда като недостиг, липса, „слаба страна”, недостатък в развитието, който пречи на адаптацията на детето към училищна среда. Като характеристика на понятието „трудности във функционирането” спрямо учениците се включват: понижени когнитивни способности, ниски или ограничени учебни успехи, поведенчески нарушения, занижен емоционален и поведенчески самоконтрол, затвореност, слаба емпатийност, висока тревожност. Децата с наличие на трудности демонстрират ограничени възможности за адаптиране, но нямат данни за сериозно нарушени невро-физиологични функции<sup>1</sup>. Данните за честотата, с която се срещат трудностите във функционирането при децата в начална училищна възраст, са твърде различни *поради липсата на точна дефиниция и строги критерии*, включващи всички сфери на развитието, водещи до трудности в приобщаването към училищна среда. Основния критерий е концептът за несъответствие между потенциалните възможности и реалните постижения. Детето демонстрира умения, които не съответстват на очакваните стандарти за възрастта, обучението и училищната среда.

Разгледани са основни психологични теории и подходи при изучаване на детското развитие. Последователно е акцентирано на психологичните аспекти на началната училищна възраст според психодинамичните теории, теорията на Жан Пиаже за когнитивното развитие на детето, идеята на Лев Виготски за "интериоризацията" на психичните процеси, когнитивната теория за нравственото развитие на Л.Колбърг, когнитивно – бихевиористичната теория.

Интерес за нашето проучване представлява функционалният подход при разглеждане на детското развитие. Според този подход психо-социалното функциониране се определя от нивото на развитие на отделните психични функции при детето, като въздействащите програми са насочени предимно към оптимизация на отделните психични функции. Разглеждайки когнитивното функциониране изследваме когнитивните процеси и

---

<sup>1</sup> Корсини, Дж. (1998). *Енциклопедия по психология, с.730*

операции, както и особеностите на децата с наличие на затруднения, съпътстващи тези процеси, с цел тяхното описание и измерване. Затрудненията се изразяват в невъзможността на децата да изграждат абстрактни понятия, да правят хипотетични предположения или да разсъждават за въображаеми събития, центрираност на психиката. Разглеждаме също така липсата на умения на децата да прилагат дадена умствена операция към различни проблеми, да разбират определени логически правила, да извършват класификация и сериация и др. Акцентираме също така на връзката между особената чувствителност на когнитивните процеси и когнитивните схеми към социалните процеси в групата. В детската група, като тип социална група, също възникват процеси на личностна и социална идентификация, социално сравнение и диференциране, социална перцепция и рефлексия (социално-когнитивни процеси). Липсата на умения за взаимодействия с другите създава сериозни трудности в детското развитие. Динамичното поле на междуличностните взаимоотношения, в което се проявява зависимостта на социалното, социално-когнитивното и емоционално-комуникативното поведение на детето се намира в релация с неговата индивидуална същност и зависи от междуличностните му отношения. Тези отношения са опосредствани от мотивите на детето: емоционални, потребност от социална подкрепа, стимулирани от силата на непосредствено случващите се събития в групата и от миналия му опит, който се актуализира спрямо ситуацията „тук и сега“ (Виганова Н., 1999). Ако групата се разглежда като социално-когнитивна система, то тогава когнитивните структури са посредникът между груповото поведение и собственото. В този смисъл поведението на детето в групата се регулира от когнитивни репрезентации на взаимоотношенията му с околните.

По-нататък е разгледано поведенческото функциониране и психичните особености на децата с поведенчески затруднения. Един от първите проблеми при децата в първи клас е трудността, която срещат при приспособяването им към училищната среда и неблагоприятните последици, които настъпват от това в тяхното поведение (Битянова М., 1997). Колкото и да са разнообразни причините, които пораждаат различни по вид и сила отклонения в поведението на децата в основата си те всички имат една обща особеност: нарушава се равновесието между детето и училищната среда и настъпва трудност, стигаща до невъзможност за приспособяване към обикновените изисквания на тази среда. Тези деца се определят като „неприспособени“. Това пречи на детето да се интегрира в средата и му създава невъзможност да се приобщи и да заеме нормално място в училищната група. То изпитва по-големи или по-малки затруднения да се проявява като другите, вследствие на което се развиват и някои смущения, свързани с конкретни училищни ситуации, състояния на постоянна тревожност и потиснатост, като страхови реакции, стигащи до фобия от училище, чувство на малocenност, които също намаляват работоспособността на детето и често водят до неговата изолация.

В настоящата изследователска работа училищната тревожност се разглежда като специфичен вид тревожност, проявяваща се във взаимодействието на детето с различни компоненти на училищната среда. Високо тревожното дете трудно успява да приеме училищните ограничения или негативното отношение към себе си. Важно условие е и наличието на известна емоционално-социална зрялост, благодарение на която детето може да си изработи съответно отношение към новата среда, да отговори на изискванията на

учителите за спазване на дисциплината в класа и извън него, да си изработи правилни отношения към самите учители и към съучениците.

Наличието на поведенчески затруднения е всъщност отсъствието или слабата проява на необходимото поведение. Те са и „потенциално слабите, уязвими места” в поведението (Калчев П., 2013). Поставяме акцент върху специфичните затруднения, свързани с неравновесие в поведението, изразяващи се в някои емоционални симптоми и проблеми в поведението, взаимоотношенията с връстниците, статуса в класа, преодоляване на известно двигателно безпокойство, както и просоциалната насоченост.

В следващ параграф е разгледано социалното функциониране и факторите, влияещи върху социалното развитие на детето. Специфичните умения и поведения, свързани със социалната компетентност, включват тези умения, в рамките на когнитивния, емоционалния, афективния и социалния домейни (сфера), които обикновено са интуитивни и могат да бъдат преподавани, научени и прилагани по подходящ начин. Децата със затруднения не разполагат с тези умения, което им пречи да функционират оптимално в класната стая, в общността от връстници и дори в рамките на семейната констелация. Без социална компетентност, децата нямат социалния опит и възможности като другите, което сериозно възпрепятства тяхното успешно приспособяване към новата социална ситуация (Левтерова Д., 2009).

Акцентира се на психологичните особености на децата с дефицити в социалната сфера. Дефицитите в социалните умения, са базирани върху умението или върху резултатите (изпълнението), т.е. умението може да не е в репертоара на детето или може да е придобило уменията, но те не се извършват на приемливо ниво. В тези случаи се препоръчва директно обучение в умения (Gresham & Elliott, 1989). Повечето автори препоръчват интервенциите за дефицит на умения да се съсредоточат върху пряка инструкция за развиване на умението. Ефективните методи за инструктаж включват демонстрация/моделиране чрез тренинг практика с обратна връзка. Когато говорим за дефицит в изпълнението на дадено умение се включват: мотивационни дефицити; дефицити, свързани със специфичната училищна култура; дефицити, свързани с дискриминацията (разграничаването). Фокусираме се върху влиянието на факторът училищна среда върху развитието на личността на детето в първи клас и динамиката на взаимоотношенията в класната стая.

В следващия параграф е разгледано емоционално-афективното функциониране, което от една страна отразява състоянието на детето, а от друга оказва голямо влияние върху когнитивните процеси и поведението като цяло. Затрудненията в емоционалното развитие на децата в начална училищна възраст са свързани с нарушения в основните свойства на емоционалната регулация и се проявява в емоционална незрялост, която се изразява в неспособността да се подбере такова поведение, което да съответства на актуалното преживяване; промяна в поведението и качеството и интензивността на изразената емоция в зависимост от създалата се ситуация; емоционална затормозеност или разкрепостеност, водещи до закрепване на негативни черти в характера; в силни, често необосновани страхове; в неадекватност и бедност на изразяване на емоциите.

Хуманистичното направление (Маслоу, Е. и Роджърс, К.) издига формулировка за оптималното функциониране. Според неговото описание това са хора, които ефективно възприемат реалността, приемат себе си и другите, имат чувство на автономия, чувство за етичното, способност за споделяне и емпатия.

В последния параграф на първа глава са разгледани теоретичните основи на психологичната помощ при адаптацията на децата с трудности в приобщаването към училищна среда. Представени са някои основни модели в интервенциите и тренингови програми. Издигаме идеята за психологичното съпътстване като особен вид помощ на децата с дефицити в училищна среда и разглеждаме алгоритмите и методите за въздействие.

## **ГЛАВА ВТОРА. КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ И ЕМПИРИЧЕН ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.**

### **2.1. Цел на изследването**

На основата на създадената методологична база се постави и **основната цел** на изследването – *разработване и апробиране на модел за стимулиране на ученици с когнитивни и поведенчески трудности в приобщаването им към училищна среда, базиран на детайлно изследване на когнитивните и поведенческите затруднения, особеностите в социално-когнитивното поле и емоционално-афективните характеристики.* Апробацията на модела и проследяването на неговата ефективност е критерий за определянето му като успешен.

Като **подцел** се определя идентифицирането и обосноваването на комплекс от организационни и психологични условия, определящи успешното приобщаване на 6-7 годишни деца с когнитивни и поведенчески затруднения към училищна среда.

### **2.2. Предмет на изследването**

Предметът на изследването е ориентиран в две посоки – от една страна са когнитивните и поведенческите затруднения при 6-7 годишните деца, а от друга възможностите на модела за когнитивна и поведенческа промяна за преодоляването им с цел пълноценно функциониране на децата в училищната среда.

### **2.3. Обект на изследването**

Обектът на изследване включва изследвани лица на 6-7 годишна възраст, които са разделени в две групи – основна и контролна. За целите на изследването техният статус се определя от етапите на провеждане на експеримента. Първоначално се изследват всички първокласници от няколко училища в Благоевград. След това се „извлича“ извадката на тези от тях, които имат наличие на дефицити в една или няколко области на когнитивното, поведенческото и социално функциониране. Те се включват в основната експериментална група. На базата на това (от изследваните) се прави избор на втората групи. В експерименталната група се упражнява психологично съпътстване като резултатите се сравняват с тези на участниците от контролната група, която служи като критерий за оценка на неговата ефективност. Децата от двете групи в началото на експеримента се диагностицират, за да може да се направи сравнение и оценка на статистически значими различия, които не се дължат на първоначалната разлика между групите (Калинов, Кр., 2001). За целта резултатите им се анализират чрез непараметричния критерий на Ман

Уипни и Т-критерий на Стюдънт. Като независима променлива се определя формиращият етап на експеримента, в който ролята на изследвателя е активна по отношение на въздействията, които се упражняват върху изследваните лица. Двете групи се различават само по наличието или отсъствието на независимата променлива. Измененията, които настъпват в експерименталната група в хода на изследването в зависимата, резултативната променлива, се отнесат към влиянието на независимата променлива.

#### **2.4. Задачи на изследването**

##### **2.4.1. Организационни задачи.**

1. Анализ на литературните източници, съдържащи информация за социално-психологичния характер на дефицитите на децата в начална училищна възраст с трудности в училищното приобщаване.

2. Разработване на модел за експерименталното изследване.

3. Подбиране на подходящи психологични въпросници за идентифициране на дефицитите и техните специфични проявления, както в когнитивната, така и в поведенческата и личностната сфера на 6-7 годишните ученици .

4. Да се определят децата с дефицити и да се формират работни групи.

5. Да се направи организация и да се проведе анкетно проучване сред родители и учители на изследваните лица.

6. Да се създадат подходящи условия за провеждане на формиращия етап на експеримента.

##### **2.4.2. Изследователски задачи:**

1. Проучване и анализ на мнението на родителите и учителите относно затрудненията на учениците в приобщаването им към училищната среда .

2. Установяване на специфичните затруднения при децата от първи клас. Използване на психодиагностични методи за това.

3. Установяване на типовете затруднения, като се потърси възможност за научно обосноваване на възможностите за тяхното преодоляване.

4. Разработване и апробиране на модел за преодоляване на установените затрудненията и социални дефицити.

5. Установяване ефективността на формиращият етап на експеримента. Оценка на когнитивната и поведенческа промяна.

6. Определяне устойчивостта на модела чрез последващ мониторинг.

7. Извеждане на препоръки към практиката на базата на получените резултати от цялостното психологично изследване.

#### **2.5. Хипотези на изследването**

На основата на целта и задачите на изследването се повдигнаха основната и работните хипотези.

**ОСНОВНА ХИПОТЕЗА:** *Предполагаме, че когнитивните и поведенчески трудности относно приобщаването на 6-7 годишните деца към училищна среда, могат успешно да бъдат преодоляни чрез „модел за когнитивна и поведенческа промяна“ включващ: стимулиране развитието на когнитивните процеси и операции, поведенческа промяна, повишаване на личностната самооценка, снижаване нивото*



**на общата училищна тревожност, повишаване на емпатията, социалния статус и адаптацията към училище.**

Подкрепящото предположение е, че в хода на протичане на експеримента децата в експерименталната група ще се доближат в своите постижения до тези на децата в контролната, а децата от контролната група ще се различават съществено във своето функциониране.

#### **РАБОТНИ ХИПОТЕЗИ:**

**ХИПОТЕЗА 1:** *Предполагаме, че изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво ще показват по-високо ниво на развитие на когнитивните процеси и операции в сравнение със стойностите им в началото на експеримента и ще се различават съществено от резултатите на контролната група.*

**ХИПОТЕЗА 2:** *Предполагаме, че изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво ще са с по-ниски показатели за трудности в поведението и по-високи показатели за просоциално поведение в сравнение с тези на констатиращ етап от експеримента и ще се различават съществено от резултатите в контролната група.*

**ХИПОТЕЗА 3:** *Предполагаме, че самооценката на изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво ще се нормализира и те ще са с по – адекватна и реалистична самооценка от изследваните лица на констатиращо ниво и ще се различава съществено от самооценката на изследваните лица в контролната група.*

**ХИПОТЕЗА 4:** *Предполагаме, че изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво ще са с по –ниски показатели за обща и училищна тревожност от резултатите на изследваните лица в експерименталната група на констатиращо ниво и ще се различават съществено от стойностите при изследваните лица от контролната група.*

**ХИПОТЕЗА 5:** *Предполагаме, че след психологичното въздействие стойностите по показател емпатия на изследваните лица от експерименталната група ще бъдат по-високи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента и ще се различават съществено по начина, по който се възприемат изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап .*

**ХИПОТЕЗА 6:** *Предполагаме, че статусът на изследваните лица от експерименталната група, по-рано намиращи се в неблагоприятно положение, след въздействието, значително ще се подобри и ще се различава съществено от положението на изследваните лица от контролната група*

**ХИПОТЕЗА 7:** *Предполагаме, че изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво ще са с по –високи показатели за адаптация към училище от изследваните лица в експерименталната група на констатиращо ниво и изследваните лица от контролната група.*

#### **2.6. Психологични методи, използвани в изследването.**

На всеки един от етапите на изследването се използват различни методи, които в съдържанията си се допълват или надграждат информацията от предходния етап. Методът за доказване на основната хипотеза е експеримента. Останалите се използват за постигането на неговите цели.

**2.6.1. Анкетен метод.** За целите на изследването се провежда допитване до родители и учители с помощта на анкетна карта. Целта ѝ е да се получи информация за нагласите, отношенията и предпочитанията им по отношение на изследвания проблем за трудностите на децата в приобщаването им към училищна среда. В тях те отговарят на отворени въпроси. Съвкупната информация, от тях, очертава кръга от проблеми, които обосновават типове затруднения. Родители и учители попълват анкетната карта два пъти. Един път в началния етап на експеримента и втори при заключителния трети етап, когато те оценяват ефекта от въздействието върху децата от експерименталната група.

**2.6.2. Наблюдение.** То се използва като спомагателен метод за получаване на допълнителна информация, относно промяна в поведенческите реакции по време на процеса на реализиране на формиращия етап на експеримента. Впечатлението на наблюдаващия се вписва в "Протокол за наблюдение на поведението", който се попълва за всеки ден от занятията.

### **2.6.3. Психологични въпросници.**

Те се прилагат в I и III етап на експерименталното изследване и обслужват процеса на психодиагностика на т.нар. входно и изходно ниво на експеримента и включват:

**2.6.3.1. За изследване на когнитивния компонент – «Тест за когнитивни процеси и операции» – Н.Витанова.** Тестът е разработен и стандартизиран за деца 6-7 г. от проф. Надежда Витанова (1992г.). За методологична основа служи концептуалния модел и операционалната теория на Ж. Пиаже. Чрез айтемите се изследват когнитивните аспекти на детето, включващи когнитивни процеси и операции в диапазона на мисленето, паметта и сензорната перцепция. Отделните субтестове изследват възможностите на детето да извършва: перцептивна категоризация по релационни признаци (PC), възприемане в съответствие със сензорен еталон (SP), откриване на еквивалентност и сходство чрез перцептивна диференциация (PD), перцептивно разпознаване и идентификация (PI), репрезентация на информацията и атрибуция (RA), сканиране и регистриране на информация (MI), класификация (CL), класификация и сериация (CLS), разбиране на логически отношения (LR), знаково ориентиране (SO). При работа с теста не се ограничава времето, в което изследваното лице работи.

Изчисляването на суровия бал по субтестовете се извършва чрез сумиране на точките за верно решените задачи, включени в отделните айтеми на субтестовете. След това се изчислява индивидуалния бал по общия показател, формиран от оценката в коефициент за всеки субтест. Крайната оценка е средно аритметично на баловите оценки и на коефициентите по субтестове.

Интерпретацията на резултатите се извършва на две равнища: субтестове и общ показател. В настоящото изследване теста се прилага като скрининг. Този подход се използва с цел да се различат децата с ниски и много ниски равнища на развитие на когнитивните процеси и операции. Интервалът на „средните стойности“ е определен като норма, този под „средните ниски стойности“ като „зона на риск“, а на много ниските стойности като „клинично значими“ оценки. Потвърждаването на ниските резултати позволяват да се уточнят „слабите страни“ на детето, т.е. дефицитите в когнитивната сфера.

Съдържанието на субтестовете и окомплектоването на айтемите се основава на процеса на групиране на интелектуалните операции около познавателните процеси – възприятие, памет, мислене, както и перцептивните, паметовите и мисловно-операционните форми на интелектуалните структури. Психологичният въпросник „Тест за когнитивни процеси и операции“ има висока степен на обективност, а резултатът от него дава точна оценка за нивото на развитие на когнитивните процеси и операции (Витанова, Н., 1999). Инструментът е предназначен за оценка както на силните страни (ресурсите), така и „дефицитите“ (потенциално „слабите места“), които могат да послужат за набелязване на насоките за интервенция. Установена е висока външна валидност с детския вариант на Прогресивните матрици на Рейвън. Измерената корелация между субтестовете на Рейвън и Кетъл и субтестовете на ТКР е значима при ниво:  $p < 0.001$  и при ниво  $p < 0.01$  (така там) Инструмента е ориентиран към когнитивните аспекти на детското развитие без да анализира други важни фактори за успешната адаптация към училищна среда, свързани с емоционални и поведенчески характеристики на детето

### **2.6.3.2. За изучаване на поведенческия компонент прилагаме „Въпросник на Р. Гудман за силни страни и трудности в поведението“ („The Strengths and Difficulties Questionnaire”/SDQ; Goodman, 1997<sup>2</sup>).**

Въпросникът е кратък проучващ поведенчески въпросник, който се прилага под формата на рейтингова скала /попълвана от родителите и учителя за деца в диапазон 4-16 години/. Основната част се състои от 25 айтема и включва четири свързани с проблеми скали от по пет айтема: скала «Емоционални проблеми», скала «Проблеми на поведението», скала «Хиперактивност» невнимание и скала «Проблеми в отношенията с връстниците», както и една „адаптивна“ скала «Просоциално поведение». Сумата от скалите формира общ показател за трудности. Отговорите се дават с помощта на тристепенен формат на съгласие. Освен основна част тестът съдържа и две допълнения, които имат за цел да изяснят въздействието, което проблемът има върху детето, семейството и средата му. Отговарящият (родител/учител) споделя за хроничността на проблемите и влиянието им върху всекидневието, както и за степента на преживян дистрес, за увреждане на взаимоотношенията и проблемното поведение обременяващо околните.

В края на експеримента в неговия трети етап се използва другата разновидност на ССТ, която освен основните 25 въпроса и допълнителните проследяващи въпроси изследва ефекта от предприета интервенция (психологическата намеса), с оценка за облекчаване на проблемите и е помощта за възприемането им като по-поносими. Интерпретацията на резултатите се извършва освен чрез общите показатели и на равнище субтестове (Калчев П., 2013) Въпросникът е популярен, широко използван, включително и върху клинични извадки. За български условия успешно е прилаган от изследователи на детското поведение като Матанова В. при изследване на деца със специални образователни потребности, Калчев П. при изследване на училищната готовност, Гилова Ст. върху клинични извадки и др. Изготвят се специфични индивидуални профили.

---

<sup>2</sup> Goodman .R (1997). *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. Journal of Child Psychology and Psychiatry*

Дефицитите в някои от тези области или трудностите, които срещат децата предизвикат тяхното цялостно безпокойство и силно разстройват детето, което възпрепятства не само животът в училище, но и този в къщи, в свободното време и се отразява върху приятелските отношения.

**2.6.3.3. Социометрия за измерване на социално-когнитивния компонент в развитието на детето в групата** като фактор за успешна адаптация към училищна среда .

Основна задача при социометричното изследване е установяването равнището на взаимоотношенията между децата, динамиката на индивидуалните детски статуси в групата, както и разкриване на тенденциите в развитието на детското общуване и взаимодействие в училищна среда. Използваната социометрична анкета служи за измерване на процесите между индивидите в процеса на непосредственото общуване. Резултатите се поместват в социометрична матрица. Използваната социометрия в изследването се използва като средство за измерване степента на свързаност между децата. Тя е необходима не само за оценка на поведението на децата в групите, но и за интервенцията целяща позитивна промяна, както и при определяне степента на тази промяна. Резултатите от социометрията служат като средство за редуциране на конфликтите, за подобряване на комуникацията в групата, тъй като се дава възможност на участниците, в нея, да се възприемат обективно и да анализират собствената си динамика, както и тази на групата като цяло. Вътрешните констелационни връзки определят емоционалните контакти, както и емоционалните отношения между участниците.

Обработването на резултатите от социометрията се извършва чрез изчисление на социометричните показатели и индекси. Броят на получените избори определя положението на всеки ученик в групата или неговия социометричен статус. Избираемостта е индикатор за неговата популярност в групата, за диапазона на неговата социална приспособимост или приетост, за степента на влияние и за интензивността на взаимодействията му с другите членове на групата. Изчислява се социометричният индекс, като се анализира само положителния социометричен статус.

Непосредствено след провеждането на социометрията се проведе кратко интервю с всяко изследвано дете за мотивите на направените от него избори, което определя мотивационния и нормативния подтекст на афективните отношения в групата (Кокошкарлова А.,1984; Волков, И., 1977).

**2.6.3.4. «Тест за измерване на емпатията при деца в начална училищна възраст»<sup>3</sup> на А.Гартън и И.Грингарт (Garton, A.F., Gringart, E., 2005) за изследване на афективния компонент като фактор за успешна адаптация към училищна среда.**

По определение емпатията отразява непосредствената връзка между преживяванията на Аз-а и другите. В нея се сменя това, което детето чувства и което разбира, че другият чувства (СтаматовР., 2000). Тя включва афективната способност да се споделят чувствата на другите и когнитивната способност, да се разбират чувствата и перспективата на другите, както и способностите да се предадат чрез комуникация

---

<sup>3</sup> (преведен и апробиран за български условия от проф. Стоянова, Ст. и група студенти, 2011)

собствените емпатийни чувства и разбираня на другите, посредством вербални и невербални поведения.

Използваният тест за измерване на емпатията при деца в начална училищна възраст е модификация на Индексът за междуличностна реактивност (Interpersonal Reactivity Index-IRI)<sup>4</sup>, който измерва чрез 28 айтема четири компонента на емпатията при възрастни, които отразяват когнитивните и афективните компоненти на емпатията. През 1997 година У.Литвак –Милър, а след това и А.Гартън и И. Грингарт модифицират Индекса за междуличностна реактивност като го съотнасят за измерване на емпатията при деца. В окончателния вариант остават 18 айтема, разпределени в четири фактора. За български условия тестът е модифициран и адаптиран от проф. Ст.Стоянова и група студенти, като са извлечени общо 4 фактора с достатъчно висока надеждност и са съставени норми по тях(Стоянова, Ст., 2011).

Първият фактор „Афективен компонент на емпатията”, отразява способността на изследваното лице да изпитва притеснения, тревоги, вълнения при нещастieto на другите. Вторият фактор „Когнитивен компонент на емпатията ”, отразява способността на изследваното лице за съпреживяване на вълнения от художествени произведения. Третият фактор „”Притеснение и загуба на контрол” включва изследване на притеснението в непредвидени ситуации, трудно заразяване със страха и притеснението на околните хора , запазване на контрол над своето поведение при опасност. Четвъртият фактор е „Вникване в преживяванията на другите” и включва степен на осъзнаване на различията в мненията, стремеж да не се засегнат чувствата на другите , опит изследваното лице да се постави на тяхно място и „да мечтае какво би могло да му се случи”.

**2.6.3.5. Тест за оценка на тревожността на Р.Темъл, В.Амен, М.Дорки**<sup>5</sup>, Тестът е психодиагностична методика, която се попълва от децата и дава информация за нивото на тревожността им в ситуации на повишен риск от дезадаптация и травматизиране в училищна среда. Експерименталният материал включва 14 рисунки, на които са изобразени типични ситуации от живота на детето. Целта е да се установи степента на изразеност на детската тревожност. Изследваните лица биват помолени да си представят свой връстник в редица ежедневни ситуации (игра с по-малки деца, дете и майка с бебе, обект на агресия, обличане, игра с по-големи деца, лягане за сън сам, измиване на лицето, порицание, занемаряване/игнориране, агресивна атака, събиране на играчки, изолация, дете с родителите си , хранене сам), да отговорят на тези ситуации, според опита си или според това, което им изглежда правилно в дадената ситуация. На всяко изследвано лице се дава тест с изобразени рисунки на различни ситуации. Данните от тестирането се подлагат на количествен анализ, като за всяко изследвано лице се изчислява индекс на тревожността (И.Т.), който е равен на процентното отношение на броя на емоционално негативните избори (Е.Н.И.) към общия брой рисунки (14) по следната формула:

---

<sup>4</sup> Дейвис М.Х. (1980)

<sup>5</sup> Тест за тревожност (Р.Темъл, М.Дорки, В.Амен) / Дерманова И.Б. Диагностика емоционално-нравственого развития – СПб., 2002. С.19-28

$$И.Т. = (Е.Н.И.:14) * 100\%$$

В зависимост от установения индекс на тревожността на ИЛ се установяват три нива на тревожност:

- А) Високо ниво на тревожност – при индекс на тревожност повече от 50%;
- Б) Средно ниво на тревожност – при индекс на тревожност от 20 до 50%;
- В) Ниско ниво на тревожност – при индекс на тревожност от 0 до 20%.

Повишените нива на тревожността свидетелстват за недостатъчна емоционална приспособимост на изследваното лице към дадена социална ситуация. Резултатите от теста дават косвена информация и за характера на взаимоотношенията на детето с връстниците му, отношенията в семейството и в детската група. Диагностиката на нивото на тревожността позволява да се направят корекции в поведението, с цел да не се травмира изследваното лице и да се достигнат нормални нива на тревожност.

**2.6.3.6. «Проективна методика за диагностика на училищната тревожност» (А.М.ПРИХОЖАН)<sup>6</sup>.** Методика е разработена от А.М.Прихожан на основата на методиката на Amen E.W., Renison N. (1954) и е предназначена за диагностика на училищната тревожност при учениците от 6 -9 годишна възраст. За целите на експерименталното изследване тя е предлагана на изследваните лица в края на експеримента като допълващ данните от теста за тревожност, с цел изследване тревожността в типични училищни ситуации. Двата теста са сходни и имат стандартните изисквания при провеждането на проективните методики. За провеждане на теста са необходими 2 набора от 12 рисунки с размери 18 x 13 см. *Набор А* е предназначен за момичета, *Набор Б* – за момчета. При обработка на резултатите се оценяват отговорите по 10-те картинки (от №2 до №11). Картинка №1 – е тренировочна, №12 има омокотяваща функция и е предназначена за това, детето да завърши изпълнението на заданието с позитивен отговор. По данни на А.М.Прихожан не повече от 5-7 % от ИЛ дават на картинка №12 отрицателен отговор. Това са редки случаи и изискват допълнителен анализ. *Общото ниво на училищната тревожност* се изчислява по «неблагоприятните» отговори на изследваните деца, характеризиращи настроението на децата на картинката като тъжно, печално, сърдито, скучно. За тревожно се счита детето, даващо 7 и повече подобни отговори от общо 10 картинки.

**2.6.3.7. Методика за изследване на самооценката по Дембо- Рубинщайн.** Методиката е предложена от американската психоложка Т. В. Дембо за изучаване представите на изследваните деца и тяхното субективно усещане по такива оценявани качества като: здраве, ум, увереност, характер, щастие и т.н. Техниката е заимствана от Сузана Рубинщайн (1970), като се разширява приложението ѝ за проучване на повече аспекти на самооценката в сферата и на психопатологичните изследвания. Методиката на Дембо-Рубинщайн широко се използва в клиничната диагностика на самооценката предимно от гледна точка на нейната адекватност (Кокоскарова А., 1984). Тя включва в себе си съчетание

---

<sup>6</sup>Прихожан А.М., «Проективна методика за диагностика на училищната тревожност» / Диагностика емоционално-нравственното развитие. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002.

на стандартен набор от скали за оценка и беседа с изследваните деца за всяка характеристика, по която им предстои да оценяват себе си. Беседата е насочена към изява на индивидуалните представи на детето за обсъжданите качества и помага да се оцени степента на адекватност на неговата самооценка.

Бланката представлява лист, на който са нарисувани няколко вертикални дълги линии, като под всяка от тях е означено дадено личностно качество. За нуждите на нашия експеримент за проучване аспектите на самооценката се избраха няколко съчетания от самооценъчни скали. Методиката е модифицирана за целите на изследването. В същото време и беседата и самите скали се отличават от тези в методиката Дембо–Рубинщайн, доколкото пред нас стоят други изследователски задачи – интересува ни степента и адекватността на самооценката и нивото на претенции при малките ученици в началото и как те се променят в хода на експеримента.

За определяне равнището на развитие на самооценката се използва тристепенна обобщена класификация: *Високо равнище* - изследваните лица имат позитивна и адекватна самооценка, увереност в себе си и стремеж към самоизява; *Средно равнище* – изследваните лица имат занижена самооценка, не са достатъчно уверени в самопреценката си и нямат достатъчен стремеж към самоизява; *Ниско равнище* – изследваните лица имат ниска и неадекватна самооценка, не са уверени в самопреценката си и нямат желание за самоизява и успех.

#### **2.6.3.8. Анкета за диагностика нивото на адаптация на децата към училище.**

Диагностиката на общото ниво на адаптация на децата към училище се реализира чрез анкетна карта, проучваща отношението на децата към училище и нивото на мотивация за посещения в училище. Анкетата позволява повторно прилагане (след определен период), за оценка динамиката на училищната адаптация. Ако резултатите са по-ниски при повторното прилагане, това може да се приеме като критерий за училищна дезадаптация, а повишаването им – за положителна динамика в обучението и развитието. При наличие на успешна адаптация към училищния живот детето усвоява новата си роля на ученик, поема новите изисквания, овладява нови за него дейности, активно установява нови взаимоотношения и се учи да ги поддържа.

Децата, характеризирани се с **високо ниво** на адаптация се отнасят положително към училище, възприемат адекватно предявените към тях изисквания. Учебния материал те усвояват леко и напълно овладяват учебната програма. Внимателно слушат указанията на учителя и изпълняват поставените задания, без да е необходим външен контрол. Проявяват интерес към самостоятелната работа по всички предмети и с желание изпълняват поръчения. Децата с високо ниво на адаптация заемат благоприятно статусно положение в класа.

Децата, характеризирани се със **средно ниво** на адаптация като цяло се отнасят положително към училище, разбират учебния материал и успяват да овладеят основното в програмата. Самостоятелно решават определени задачи, като цяло са внимателни при изпълнението на задания, поръчки, указания, но изискват външен контрол. Съсредоточени са върху интересите си, готвят се за уроците и изпълняват поръчки. Дружат с много деца в класа.

Деца, чиято адаптация е на **ниско ниво** се отнасят към училище отрицателно или безразлично. Често се оплакват от здравословни проблеми. Като цяло при тях преобладава лошото настроение. Нарушават дисциплината и усвояват учебния материал фрагментарно. Не проявяват интерес към самостоятелни занятия. Говят се за учебните занимания несистемно, нуждаят се от паузи и изискват контрол и помощ. Пасивни, нямат близки приятели в класа.

## **2.7. Статистически методи за обработка и представяне на получените резултати.**

Данните от изследването са въведени и обработени с програмната система SPSS (Statistical Package for Social Sciences- v. 16.0). Съобразно целта и задачите на изследването, както и предвид обема и вида на данните са приложени следните статистически методи:

**T-тест** – е параметричен метод за определяне разликата на средните на две групи (Кентауиц, Родигър III и Еймс, 2011:579), като конкретно сме приложили:

**T-тест за две независими извадки (Independent Sample test)** с цел определяне на разликите между двете групи ( в началото и края на експеримента). След прилагането му могат да бъдат сравнени данните както на експерименталната, така и на контролната група в началото и края на експеримента и може да бъде направена оценка за ефективността от прилаганите въздействия и степента на напредък.

За проверка на издигнатите хипотези се прилага статистическа процедура **T-тест за чифтни извадки (Paired Sample test)** с цел определяне на различията между стойностите на средните на една група преди и след въздействието. Данните от статистическите изчисления са представени таблично и са изнесени в текста, където условно са използвани следните означения:

- M* – стойността на средната аритметична величина;
- SD* – стойността на средно квадратичното отклонение;
- t* – емпирична стойност на *t*- критерия на Стюдънт;
- df* – степени на свобода на разпределението от данни;
- p* – равнище на значимост на *t*- критерия на Стюдънт.

За осигуряване на еднородност на групите в началото на експеримента използваме статистически непараметричен тест за две извадки, т.нар. рандомизационен тест -U-тестът на Ман – Уитни (The Mann-Whitney test)<sup>7</sup>, който позволява да се направи статистически извод относно ефекта на въздействието. Данните от статистическите изчисления са представени таблично и са изнесени в текста, където условно са използвани следните означения:

- MR* – е стойността на средния ранг(ранк);
- SR* – стойността на сумата от рангове;
- U* – емпирична стойност на *U*- критерия на Ман-Whitny;

**Дескриптивна статистика** за изчисляване стойностите на средната аритметична величина по изследваните променливи.



## **2.8. Психологичен експеримент. Дизайн и етапи на протичане.**

За целите на изследването психологичният експеримент се провежда в реална училищна среда. Участниците в него са ученици от първи клас на общообразователни училища. Предимството на избрания психологичен естествен експеримент, като метод, се изразява в целенасочеността на наблюдаваното поведение и действия на учениците извън учебна среда, но в сградата на училището. Естествените условия за реализирането му са класните стаи, които позволяват поведението и активността на учениците да се наблюдават в условията на познатата училищна среда. Така се избягва възможността самите условия да повлияват върху експеримента. Работната обстановка включва: наличие в стаите на работни места и пространство, където да се провеждат ролевите игри.

Протичането на експеримента преминава през четири етапа:

**Първи етап** (констатиращ експеримент) включващ реализиране на психодиагностична процедура, чрез която се установява психо-социалното развитие и компетенции на изследваните лица. Диагностицират се типове дефицити в познавателната и поведенческа сфери.

**Втори етап** (формиращ експеримент) чрез който се развиват дефицитарните умения в учениците относно проблемността в адаптацията им към училищна среда. Той е най- дълъг и включва срещи с обекта на изследване и постоянно отчитане на протоколи от наблюденията. Подробно се отчитат характеристиките на активността на учениците за времето на протичане на всяка среща.

**Трети етап** (заклучителен контролен експеримент) ориентиран към отчитане ефективността на психологичното съпътстване. В него психодиагностика показва степента на налична промяна, отчита се дали формираното умение вече е налице, за да се прилага от детето впоследствие.

**Четвърти етап** (обобщаващ). На него се анализират общите резултати от първи и трети етап, установяват се разликите и се вижда доколко експериментът се определя като успешен.

### **2.8.1. Постановка на първия етап на експеримента.**

**2.8.1.1.Организационен (подготвителен) подетап** осъществен през м.октомври 2012 година. Той включва осигуряване на достъп до училищна среда и среща с изследваните лица. За целта са изпратени писма до директорите на училищата (в които се реализира експеримента), писма с информирано съгласие до родителите, чиято цел е да се получи обратна информация дали те откликват на нашето желание и готовност да помогнем на техните деца в процеса на тяхното приобщаване към училищна среда, както и да бъдат обект на психологично изследване. Процедурно последователно се дава запечатан плик с въпросник ССТ-Бг на родителите (Приложение), събират се данните от анкетното проучване с родителите и учителите, определя се времето за провеждане на диагностичното изследване с първокласниците след обсъждане с родителите и учителите им, реализиране на психологичната диагностика на учениците с психологични въпросници, анализ на получените резултати и откриване на децата с наличие на дефицити и трудности във различните сфери на функциониране, формиране на двете групи

изследвани лица, участващи в експеримента (експериментална и контролна), изготвяне на списък с имената им; среща с децата от основната група и мотивиране за участие в експеримента; среща с децата от контролната група. Наблюденията на изследваните лица при извършване на заданията се отразяват в Протоколи от проведените диагностични изследвания. Разработва се план за реализиране на същинския експеримент, както и комплексна програма включваща елементи от различни терапевтични направления, в хода на която се цели прогресивно постигане на позитивна промяна и формиране на нови личностни качества, подпомагащи процеса на приобщаване. Включва се и изменение на по-рано съществуващите, които са намалили ефективността си като целта е те да се активират или да компенсират наличните дефицити. Изработва се календарен график на занятията, тяхното съдържание и продължителност.

**2.8.1.2. Диагностичен подетап.** Целта му е реализиране на първичната психодиагностика за установяване на актуалното ниво на развитие на когнитивните процеси и особеностите в поведението на децата в първи клас от няколко училища в Благоевград. На този диагностичен подетап се реализира първата научна цел на изследването: да се установят (чрез експертна оценка на учителите) основните затруднения при учениците от първи клас, свързани с приобщаването им към училищна среда. Ориентацията в тях предполага адекватен избор на психологични инструменти, които да подпомогнат реализирането на експеримента. За целта се прилага изготвената анкетна карта, изучаваща мнението на родителите относно най-често срещаните трудности в приобщаването на децата им към училищна среда. Това проучване осигурява предварителни данни за наличието на педагогическа активност спрямо работата с тях. Тяхното мнение, както и оценката на учителите за ограничената им ефективност подсилва значимостта на поставената ни изследователска цел. Анкетната карта се провежда и сред родителите на първокласници, които дават първоначално мнение за необходимостта децата им да бъдат обект на психологично изследване. (след приключване на експеримента те получават обратна връзка за степента на развитие на уменията в тяхното дете и за степента на изменение на затрудненията в адаптацията му към училищна среда). Анкетната карта се попълни от 40 педагога и 40 възпитателя, работещи с ученици в първи клас. Тяхното мнение също се включва и като експертно, относно съдържанието на използваните по-късно, в експеримента, психологични методи. Резултатите от анкетирането са основание за провеждане на беседа, в която се обсъжда комплекса от психолого-педагогически условия, необходими за провеждане на занимания (срещи), насочени към успешно приобщаване в контекста на училищната среда. Акцент се направи върху резултатите от анкетното проучване на родителите, на които вече им е съобщено (от учителите) или самите те разбират, че детето им среща затруднения. Първоначалната диагностика потвърждава или отхвърля това. Констатираните трудности се съобщават на родителите и учителите, които изразяват готовността си да съдействат за преодоляването им.

Втората част от първия психодиагностичен подетап обхваща първокласници от няколко общообразователни училища в гр. Благоевград: СОУИЧЕ "Свети Климент Охридски"; II ОУ "Димитър Благоев"; III ОУ "Димитър Талев"; IV ОУ "Димчо Дебелянов";

V СОУ”Теорги Измирлиев”; VI СОУ”Иван Вазов”; VII ОУ”Жузан Шапкарев”; VIII СОУ”Арсени Костенцев”; IX ОУ ” Пейо Крачолов Яворов”; XI ОУ „Христо Ботев”. *Периодът за тяхното изследване е от м.септември до м.декември 2012г. Общият брой протоколи за периода е 273, от които 139 момичета (51%) и 134 момчета (49%), впоследствие факторът пол не се включва като променлива в изследването.*

Психодиагностиката се провежда с информираното съгласие на родители и учители, както и със знанието и разрешението на директорите на посочените училища. Възрастта на децата е интервала 6-7 години, но този показател не е контролиран в рамките на изследването. Получената обратна информация се обработва до м. декември 2012г. и обосновава изборът на училище за провеждане на психологичния експеримент. Важен момент при избора е съгласието на ръководителя на учебното заведение за неговото провеждане и осигуряване на подкрепяща и съдействаща среда от учители и родители. *Изборът се основава и на наличната училищна култура, включваща позитивни типове отношения към изследвания проблем и ангажираност на ръководството и учителите за неговото преодоляване.* Не по-малко значима е и положителната готовност и на родителите за оказване на помощ. *Втората насока на избора на училище включва възможността да се работи с повече ученици на едно място.* На този подетап желанието за съдействие е основно за реализиране на научната ни задача. Този критерий се оказва решаващ, защото в експерименталната група се включва деца, които се познават и които впоследствие ще останат заедно в училище, а няма да се разделят по училища. *От 273 изследвани деца, наличие на когнитивни или поведенчески проблеми се установи при 129 ученици от първи клас. Средната честота, отчетена в експеримента представлява 47%.* Изследваните ученици са от почти всички училища от Благоевград . Голямото количество изследвани лица с трудности в различните сфери на функционирането, на този дигностичен подетап, определя значимостта на изследвания проблем. Възможностите за приобщаването им към училищна среда, респ. училищна култура и междуличностни взаимоотношения, предполагат използването на два подхода за провеждане на експеримента:

1. Териториален подход, включващ избор на изследваните лица на базата на ежедневното им пребиваване. Това са ученици от едно и също училище.

Проблемен подход. Включващ участие на ученици от всички училища, които да се организират за провеждане на експеримента чрез присъствието им в едно училище. Подобна организираност, за настоящия експеримент се оказва твърде трудна за родителите и учителите, тъй като срещите с децата трябва да се осъществяват в извън учебно време. Това е основание създаденият „Модел за когнитивна и поведенческа промяна“, да се апробира в едно училище и ако се окаже успешен да го приложим и в другите училища. Големият брой протоколи на учениците от II ОУ”Димитър Благоев” и IV ОУ”Димчо Дебелянов” в гр.Благоевград , определя избора на училището. В последствие се установи, че подходът за работа на място, в едно училище, е по-успешен за нашата изследователска цел. Това е основание и за избора на участниците в основната и контролна групи. *Те включват 30 изследвани лица в експериментална група и 30 изследвани лица в контролна група.*

Оценката на различните аспекти на функциониране на психичната дейност, при първокласниците, се установява с помощта на комплекс от диагностични методики, състоящи се от четири взаимно допълващи се блока, които са съществени компоненти на развитието.

**Първи блок (когнитивен компонент)** включва изучаване особеностите на операционално-техническата страна на психичната дейност, отнасящи се до оценка на сформираността на най –значимите когнитивни процеси и операции. Качествената оценка за нивото на сформираност на висшите психични функции се реализира с помощта на „Тест за изследване на когнитивни процеси и операции”, създаден и адаптиран от Надежда Витанова (1998). Класификацията на резултатите се извършва в съответствие с разработени към методиката критерии за оценка на психичните процеси и операции.

**Втори блок (поведенчески компонент)** В него се изучава регулационната страна на психичната дейност, включваща диагностика на силните страни и трудностите в поведението. За методичен инструмент се използва въпросникът на Гудман „Силни страни и трудности” (ССТ-Бг), чрез който се отчита наличието на емоционални симптоми, поведенчески промени, проблеми с връстници, хиперактивност и просоциално поведение на изследваните лица

**Трети блок (социален компонент).** В него се диагностицират социалните и емоционални страни на общуването, породени от участието на изследваните лица в групови взаимоотношения. Типологията на взаимоотношенията с връстниците, след прилагане на психодиагностиката помага за определяне на социалния статус на децата с диагностицирани дефицити. За целта се използват две модификации на метода социометрия – „Социоматрица” и „Анкетна карта за социометрично изследване” чрез играта „Избор в действие”.

**Четвърти блок (афективен компонент )** се отнася до диагностика на особеностите на емоционално–личностната сфера. В него са включени:”Тест за тревожност”, адаптация на Темъл, Р., Амен, В., Дорки, М.,(2002); ”Тест за училищна тревожност”, адаптиран от Прихожан, А.М.,(2002) за установяване нивото на тревожност при детето; Модификация на теста за „Самооценка” по Дембо-Рубинщайн за установяване нивото на самооценка (по Кокошарова, А.), който се използва за психологично изследване на личността на детето в клиничната практика; „Тест за измерване на емпатията при деца в начална училищна възраст” с автори Гартън А. и Грингарт И.(2005)- преведен и адаптиран за български условия от Ст.Стоянова и група студенти през 2011 за установяване емпатичните способности за разбиране чувствата на другия. За цялостно определяне нивото на адаптация на децата към училищна среда се прилага диагностичен въпросник „Анкета за диагностика нивото на адаптация на децата към училище” с цел оценка на общото ниво на училищна адаптация.

Въз основа на получените данни от диагностичната процедура и изхождайки от теоретичните представяния за характера и движещите сили на развитието на тези страни на психиката и поведението, се разработи план за реализиране на психологичния експеримент и апробиране на модела му.

## **2.8.2. Постановка на формирация етап на експеримента.**

Вторият етап на експеримента включва подготовката и реализирането на развиващ експеримент. Целта му е чрез самопознание и саморазвитие да се развият такива видове умения в малките ученици, които да компенсират установените затруднения за приобщаване към училищна среда. За успешността на провеждането му изследваните лица се разделят на групи.

Продължителността на **формирация експеримент** е *пет месеца (от януари 2013 г до май 2013 г)* През този период вниманието на учениците, обединени в експерименталната група, се насочва към различни форми на занимания, в които те разширяват знанията за себе си, като обогатяват знанията си и за другите. Основаваме се на методологичния концепт на Лев Виготски, според който съществува връзка между когнитивното развитие и социалния опит на детето, зад всички психични функции и техните отношения генетично стоят социални отношения. На децата се дава възможност чрез пряко взаимодействие да развият когнитивните си умения и да усъвършенстват и развият познавателните си възможности, което от своя страна води до формиране на поведенчески умения. Така преодолявайки егоцентризма на мисленото си и общувайки с психолога и сравнявайки мнението си с това на околните, малкият ученик развива социални компетентности, опознава училищна среда (с характерните за нея училищни ситуации), опознава себе си, своите усещания и чувства, анализира и регулира поведението си, както и се научава да заявя своята позиция. Това го прави уверен и целеустремен.

На този етап от експеримента се осъществява активно формиране на умения в тези страни на психиката и поведението, в които са установените дефицити. Това се постига чрез поредица от занятия обогатени по съдържание, организация и методи на психологично въздействие. Всяко едно от тях има своя цел и помага за формирането на точно определено умение.

Основен психологичен метод при формирация етап на експеримента е прилагането на *психологично съътстване* чрез организираното провеждане на социално-психологичен тренинг, основан на системния подход и свързан с динамичното разбиране на човешките отношения. Участвайки в него всяко дете с установен дефицит или проблем в училищна среда е в състояние да надгряжда поетапно всяко умение на основата на усвоено от проходното занятие. Основната цел на тренинг-обучението е насочена към *преодоляване на стреса от социалната промяна и специфични конфликтни училищни ситуации в училищна среда*. Методологично това се отразява във връзката между социално-когнитивното и емоционално-комуникативното в поведението на детето. Тя се основава на индивидуалната му същност и от междуличностните му взаимодействия. Случващото се в групата е плод на личностни преживявания, но чрез подкрепата на околните детето преодолява неизвестността и „излизането си от анонимност“. Моделът за психологична работа на този етап включва активно участие на изследваните лица в групи, в които придобиват собствен опит. В основата му са заложили интерактивни, развиващи и ролеви игри, които дават възможност на детето да се погледне „отстрани“, да възприеме своята собствена роля и ролята на околните, да осъзнае някои преживявания и да ги включи в структурата на интелектуалните си процеси (Mead, G., 2011). Разработената

групова психологична програма отчита особеностите на процесите и груповата динамика и е насочена към познавателната, емоционалната, поведенческата и социалната сфера на всяко дете. Използват се компоненти от тренинги за: развитие на социални умения ; умения за общуване; човешките отношения; тренинг за себеутвърждаване; както и дидактични парчета от методите психодрама и гешалдтерапия, елементи от психотерапията и когнитивно –поведенческата терапия. Тук на практика се реализира съдържателната страна на създадения модел, насочена към:

- стимулиране на когнитивните процеси и операции;
- стимулиране на силните страни в поведението;
- самоконтролиране на поведението;
- формиране на вътрешна позиция ;
- положително приемане социалната роля на ученик;
- снижаване нивото на училищна тревожност;
- развитие на конкретни стратегии за справяне в различни ситуации от училищния живот;
- създаване на правила на поведение и тяхното прилагане в училищна среда;
- формиране на разбиране и подкрепа към съученици при общуването;
- повишаване нивото на групова сплотеност в групата и създаване на положителна атмосфера в нея;
- подпомагане стабилизирането на собственото емоционално състояние и формиране на адекватна самооценка;
- развитие на социални емоции, подпомагачи функционирането на емпатийните процеси, доверието, разбирането и осъзнаването на чувствата и преживяванията на другите.

Конкретната работа с изследваните лица от основната група включва десет занятия. В съдържанието на всяко занятие се включват упражнения, които стимулират познавателните процеси, взаимоотношенията в групата, поведението и саморефлексията. Използваните методични упражнения имат за цел постигане на когнитивна и поведенческа промяна. В резултат на тези промени се очаква усвоените правила и способности, за действия в малката група, впоследствие да се пренесат в по-голямата група на училищния клас.

На този етап важен организационен ефект има *календарния план*. В него са фиксирани по дати и времетраене занятията, целите, задачите, съдържанието на упражненията и условията, при които те се осъществяват.

Основната група е разделена на работни подгрупи. Работата в малките групи съдържа редица специфични особености, които са значими за формиране на индивидуалните умения., особено при децата. На първо място активността им в тях е висока. Общувайки с по-малко деца, малкият ученик усвоява по-лесно умения, които автоматично прилага спрямо тях. При реализиране на работна активност акцент се поставя върху изграждането на атмосфера на доверие и безопасност. Успешното изпълнение на поставените задачи носи положителни емоции и личностно удовлетворение. Детето усвоява новите социални изисквания от училище чрез познатата му форма- играта. Това е главният преход от предучилищни изисквания към нови по-строги в училище. Важен

елемент на затрудненията в процеса на адаптация е фактът, че децата в началото на първи клас не се познават, а трябва да съжителстват заедно. Процесът на опознаване е част от общия процес на приобщаване.

За същинската част на експеримента са подбрани упражнения изпробвани на практика от различни автори и включващи елементи от различни направления, които се явяват принципно важни и основополагащи на формиращия етап от експеримента. Особена значимост имат упражненията, свързани с възможността за изразяване на емоционални реакции и отреагиране, самосъзнание (осъзнаване и изразяване на собствените чувства), стимулация на различни психични процеси и творческо напрежение. В контекста на груповата сплотеност особено значение придобиват упражненията свързани с развитието на доверие, чувството за принадлежност, работа със собствените поведенчески проблеми и трансформирането им в училищно приемлива активност, формиране на чувство за увереност, повишаване на самооценката. Всички тези упражнения имат своето теоретично основание. Изборът им се основава и на резултатите от анкетното проучване на учителите и родителите. Всяко упражнение има точно определена цел и е насочено към преодоляване (частично или поетапно) на затруднение, пречещи за приобщаването към училище. Само комплексът от упражнения е в състояние да повлияе върху социалната адаптивност. Затова изборът на последователността в тяхното използване е от особено значение за въздействието им върху мислите, емоциите и преживяванията на изследваните лица. Тези упражнения в контролната група не се прилагат. Идеята за разделението на основната група на по-малки се основава на необходимостта детето да пребивава в собствена група, но да вижда какво прави и друга, конкурентна група.

Успешното приобщаване към училищна среда предполага формиране на умения, разпределени по сфери на функциониране, както следва:

*В когнитивната сфера:* стимулиране развитието на основни когнитивни процеси и операции (анализ, сравнение, обобщение, синтез, класификация, умение за отделяне на съществени признаци и закономерности); стимулиране развитието на възприятие и представи; стимулиране развитието на репрезентативни способности; стимулиране развитието на основни мисловни операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, класификация, сериация; формиране на устойчива положителна мотивация към училище; формиране на познавателни потребности.

*В поведенческата сфера:* формиране на саморегулация на поведението; формиране на просоциални умения, включващо наличието на чувство за единство и принадлежност, умение да се действа съгласувано; формиране на самоконтрол и регулаторни умения; намаляване на хиперактивността; формиране на нагласа към дисциплинирано поведение; адаптивност на поведението в съответствие с ролевите очаквания на другите.

*В социалната сфера:* повишаване на социалната компетентност; формиране на социални умения; подобряване на социалния статус на детето; развитие на способността да формира взаимоотношения с другите; формиране на умение за разбиране и спазване на общоприетите социални норми и правила в училище.

*В емоционално-афективната сфера:* повишаване на базовата емоционална компетентност; формиране на емпатийни умения и умения за разбиране чувствата на другите; формиране на умения за справяне с училищната тревожност; формиране на готовност за самоанализ и адекватна самооценка, реално ниво на претенции; формиране на адекватно възприемане на действителността за самия себе си и готовност за промяна; приемане на себе си и другите; формиране на комуникативни умения; формиране на асертивни умения.

*Структурата* на всяко занятие от програмата се състои от следните части: входна част, работна или основна част и обсъждане и рефлексия на занятието. Целта на входната част е да се даде възможност за плавно навлизане в дейността на групата. Всяко отделно занятие започва с кратък обзор на предишната среща, в което малкият ученик може да сподели чувства и мисли, породили се от предишното занимание, както и обсъждане на това, което децата са се опитали да направят сами в училище или вкъщи. Така се установява нивото на отговорност, мотивираност за промяна и целенасоченост. Работната основна част, има за цел формиране на конкретни умения чрез съдържанието на отделните упражнения. След изпълнението на всяко упражнение се провежда рефлексия, която позволява на групата да се концентрира върху това, което участниците са осъзнали по време на изпълнението му. Обсъжданията засилват вътрешно личностните процеси и междуличностните взаимодействия, пораждаат нови чувства, мисли, емоции, реакции, поведение, подпомагат усвояването на новите знания и умения на практика. Тази част на занятието е насочена към изпълнение на поставената цел, като постигането ѝ зависи от развитието на активността на учениците (динамиката в групата). Обсъжданията са важна част от всяко занятие, тъй като позволява на изследваните лица да се концентрират върху това, което са преживели и осъзнали по време на изпълнението на поставените роли, групови изпълнения и т.н. „Саморазкритието” на детето включва и представянето на собствени мисли, чувства, анализ на емоциите, обяснение на поведенческите реакции. Рефлексията се провежда след всяко упражнение и в края на всяко занятие. Малкият ученик се стимулира да бъде активен в отговорите си. Важен елемент в работата е обсъждането, защото чрез него детето:

- прави логична връзка между видяното, чуто, преживяното и анализирания от предходното занятие;

- успява да структурира всичко достигнато в процеса на занятието;

- разбира точно и ясно това, което се случва в момента и го закрепва като придобит опит. Груповата работа и взаимодействието на децата имат за цел да помогнат за процеса на ориентация към живота в училище и навън. В този смисъл имат значение не само съдържанието на груповите занятия, но и процесите, които се случват вътре в групата. Самостоятелното прилагане на усвоеното извън и между занятията дава възможност да се закрепят тези навици, които децата получават в процеса на работа в малката група и да пренесат в реалния живот в училище и в по-голямата група. Това се осъществява чрез обсъждане на самостоятелните задания. Те съдържат изпълнение на редица когнитивни, поведенчески или емоционални задачи и упражнения, които са „проиграни” в груповото



взаимодействие, но е необходимо да се приложат в нови условия. Всяко обсъждане дава възможност за индивидуален акцент, защото се зачита мнението на всяко дете и се поощрява неговата активност,

- научава се да споделя случващото се, да търси мнението на околните;
- придобива увереност, че собственият му опит ще бъде разбран, а не негативно оценен;
- разбира къде греши или къде и кога неправилно е оценил или действал.

Конкретните цели, на самостоятелните задания, се изразяват в това, че формират умения за самонаблюдение, повишено наблюдение върху поведението на другите и налага самоконтрол. Детето се научава да контролира своето поведение и отговорно да се отнася към себе си. Детето се мотивира за необходимостта от изпълнението на самостоятелната работа и след нейното изпълнение се поощрява, стимулира и дори награждава. Така усвоеното умение се „закрепва“ и емоционално.

Главната задача на заключителната част е „снемането“ на емоционалното напрежение, тъй като активната работа на децата е силно емоционално наситена. Тяхната спонтанност бързо се изтощава и макар да има разпускащи упражнения, възбудимостта им си остава. В тази част от занятието те имат възможност свободно да кажат финални думи и мисли, породили се по време на занятието. Заключителната част включва и релаксиращи дихателни упражнения. Всяка среща приключва с раздаване на предварително приготвени (нарисувани) бонбони (теменужки, малинки, портокалови резенчета), които са своеобразни точки за награждаване на активността по време на занятията. Подобно поощрение повишава желанието за участие и стимулира усвояване на наученото (Bandura, A., 1997).

Самата програма е организирано и целенасочено прилагане на психологични похвати чрез упражнения, изпълнявани от изследваните лица в експерименталната група, с цел формиране на умения (личностни и социални) за приобщаване към училищна среда. Ефектът от прилагане на програмата се установява след края на експеримента и в края на учебната година.

След приключване на формиращия етап на експеримента се преминава към заключително изследване. Неговата цел е да се провери ефекта от протичане на II етап от експеримента и отчитане на промяната.

**2.8.3. Трети заключителен етап-** (м. май 2013 г.) В него се прилага процедурата на ретестиране като още веднъж на изследваните лица се предлагат методиките от психодиагностичния първи етап, с цел да се сравнят получените резултати. Вторичната диагностика дава възможност да се проследят в началото и края на експеримента основните изменения в когнитивната сфера, поведението, емоционално-личностните и социални показатели на изследваните лица. Обобщаващият ефект предполага отчитане на промяна в приобщаването на децата към училищната среда. Като допълнителна методика се прилага „Тест за училищна тревожност“ (модификация на Прихожан, А.М., 2002), с който се цели информацията от него да допълни тази от теста за тревожност (Темъл, Р.,

Амен, В., Дорки, М., 2002). С допълнителния тест за изследване на тревожността се цели да се установи тревожността при децата в конкретни училищни ситуации, които в началото на експеримента децата не познават. Наличието на промяна след проведения формиращ експеримент, се установява след сравнение на получените резултати не само с изходното ниво в експерименталната група, но и с резултатите в групата, където експериментът не се е приложил ( контролна група). Установените различия в резултатите са следствие от насочеността на груповата работа и нейното съдържание. *Експериментът е успешен, ако резултатите в основната група имат съществена промяна.*

Известно време след заключителния експеримент се проведе мониторинг за проследяване на измененията, които са настъпили при децата с трудности в приобщаването към училищна среда в резултат на приложеното въздействие и ефекта от това въздействие върху функционирането на детето в по-горен клас. Мониторингът за ефективността на програмата се реализира чрез получаване на обратна връзка от участниците в тренинга, родителите и учителите. Това дава основание за извеждане на изводи и препоръки за последваща психологична подкрепа. Приложеният мониторинг има и за цел да проследи устойчивостта на формираните умения, водещи до промени в в когнитивната сфера и поведението и като краен резултат подпомагане на детето във функционирането му в училище.

## ***ТРЕТА ГЛАВА АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ***

### ***3.1. Анализ на резултатите от рандомизацията на децата от експерименталната и контролната група на констатиращ етап от експеримента***

За проверка на еднородността на групите, в началото на експеримента, използваме статистически тест, т.нар. рандомизационен тест, който позволява да се направи статистически извод относно ефекта на въздействието. Тестът, който използваме е U-тестът на Ман – Уитни (The Mann-Whitney test)<sup>8</sup>, който е непараметричен тест за две извадки. Данните от статистическите изчисления са представени таблично и са изнесени в текста, където условно са използвани следните означения:

*MR* – е стойността на средния ранг (ранк);

*SR* – стойността на сумата от рангове;

*U* – емпирична стойност на U- критерия на Ман-Уитни;

След прилагане на статистическата процедура с използване на непараметричния U-тест на Ман-Уитни за установяване на еднородност в експерименталната и контролна групи на първи констатиращ етап от експеримента се установи, че няма различия в по-голямата част от параметрите на изследване.

---

<sup>8</sup> Калинов Красимир, „Статистически методи в поведенческите и социалните науки”, НБУ, 2001, с.195

Обработката на резултатите от началото на изследването даде възможност да се установи, че няма статистически значими различия между експерименталната и контролната група на констатиращ етап по отношение на **поведенческите показатели**:

*Емоционални симптоми* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 30,15$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 904,500$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 30,85$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 925,500$ ) при ( $U=439,50$ ;  $p=0,876$ );

*Хиперактивност* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 29,30$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 879,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 31,70$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 951,000$ ) при ( $U=414,00$ ;  $p=0,590$ );

*Просоциално поведение* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 28,37$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 851,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 32,63$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 979,000$ ) при ( $U=386,00$ ;  $p=0,8336$ );

*Обща оценка на въздействие* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 33,37$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 1001,00$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 27,63$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 829,000$ ) при ( $U=364,00$ ;  $p=0,192$ );

*Общо ниво на трудности* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 32,62$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 978,500$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 28,38$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 851,500$ ) при ( $U=386,50$ ;  $p=0,346$ ).

При обработка на данните със статистическа процедура U-тест на Ман-Уитни се установи, че няма статистически значими различия между експерименталната и контролна групи по отношение на **когнитивните функции (показатели)**:

*Сравняване при съответствие със сензорен еталон* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 28,13$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 844,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 32,87$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 986,000$ ) при ( $U=379,00$ ;  $p=0,283$ );

*Репрезентация на информацията и атрибуция* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 28,33$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 850,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 32,67$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 980,000$ ) при ( $U=385,00$ ;  $p=0,315$ );

*Класификация* при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 28,20$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 846,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 32,80$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 984,000$ ) при ( $U=381,00$ ;  $p=0,292$ ).

След анализа на данните, получени със статистическа процедура U-тест на Ман-Уитни се установи, че няма статистически значими различия между експерименталната и контролна групи по отношение на **емпатията** при ( $U=444,50$ ;  $p=0,935$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 30,68$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 920,500$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 30,32$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 909,500$ ).

Не се наблюдават различия между двете групи и по отношение на **тревожността**, като средните стойности на ранговете са ( $MR_{\text{експ.группа}} = 30,60$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 918,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 30,40$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 912,000$ ) при ( $U=447,00$ ;  $p=0,963$ ).

Наличие на еднаквост между експерименталната и контролна групи на констатиращия етап от експеримента се установи след прилагане на непараметричния тест на Ман-Уитни и по отношение на показателите за **самооценката**:

*Здраве* при ( $U=409,50$ ;  $p=0,547$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 31,85$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 955,500$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 29,15$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 874,500$ );

*Ум* при ( $U=404,50$ ;  $p=0,499$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 32,02$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 960,500$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 28,98$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 869,500$ );

*Увереност* при ( $U=366,00$ ;  $p=0,213$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 33,30$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 999,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 27,70$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 831,000$ );

*Характер* при ( $U=426,00$ ;  $p=0,721$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.группа}} = 31,30$ ;  $SR_{\text{експ.группа}} = 939,000$ ;  $MR_{\text{контролна}} = 29,70$ ;  $SR_{\text{контролна}} = 891,000$ );

Щастие при ( $U=447,00$ ;  $p=0,964$ ), при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.конст.}}=30,40$ ;  $SR_{\text{експ.конст.}}=912,000$ ;  $MR_{\text{конпр.конст.}}=30,60$ ;  $SR_{\text{конпр.конст.}}=918,000$ ).

Няма статистически значими различия и между експерименталната и контролна групи на констатиращия етап по отношение на **социометричния статус** ( $U=421,000$ ;  $p=0,660$ ) при средни стойности на ранговете ( $MR_{\text{експ.конст.}}=29,53$ ;  $SR_{\text{експ.конст.}}=886,000$ ;  $MR_{\text{конпр.конст.}}=31,47$ ;  $SR_{\text{конпр.конст.}}=944,000$ ).

**Извод:** След прилагане на статистическата процедура с използване на непараметричния U-тест на Ман-Уитни се установява наличие на еднаквост в първоначалната група по изследваните от нас параметри, която се раздели условно на експериментална и контролна. Тази однородност на групата, в началото на експеримента, гарантира, че ефектът на изхода ще се дължи на оказаното влияние и няма да е смесен с априорно съществуваща разлика между двете групи.

### **3.2. Анализ на резултатите по показател „когнитивни процеси и операции” от „Тест за изследване на когнитивни процеси и операции”.**

#### **3.2.1. Резултати за установяване на различия по показател ниво на развитие на когнитивните процеси и операции от „Тест за изследване на когнитивни процеси и операции” по отношение на изследваните лица от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.**

За проверка на издигнатите хипотези се прилага статистическата процедура T-тест за чифтни извадки. Данните от статистическите изчисления са представени таблично, където условно са използвани следните означения:

*M* – стойността на средната аритметична величина;  
*SD* – стойността на средно квадратичното отклонение;  
*t* – емпирична стойност на *t*-критерия на Стюдънт;  
*df* – степени на свобода на разпределението от данни;  
*p* – равнище на значимост на *t*-критерия на Стюдънт.

След прилагане на статистическата процедура T-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на *Перцептивна категоризация по релационни признаци* ( $M_{\text{експ.конст.}}=0,59$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=0,199$ ;  $M_{\text{експ.екст.}}=0,72$ ;  $SD_{\text{експ.екст.}}=0,156$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=2,804$ ;  $p=0,007$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица, преминали формирация етап на експеримента демонстрират по-добри умения да използват и съхраняват в „блока на съхранение” перцептивни схеми за откриване на признаци и осъществяване на категоризация. Същевременно се модифицират някои перцептивни схеми, чрез включването им в по-широки когнитивни схеми. Изследваните лица правилно намират признаци и категоризират изображенията, според релациите между тях.

Същата насоченост на статистическата значимост на различията между експерименталната група се установява и по отношение на фактора *Възприемане в съответствие със сензорен еталон* ( $t_{29}=2,662$ ;  $p=0,010$ ). При това се отчитат различия в

стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.группа}} = 0,67$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 0,185$ ;  $M_{\text{експ.лицо}} = 0,77$ ;  $SD_{\text{експ.лицо}} = 0,116$ ), като стойностите на децата от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието изследваните лица показват по-добри умения в това да възприемат обобщено конкретно изображение и да прилагат еталонна система за това. След формиращия етап на експеримента децата по-добре сканират и разпознават конфигурации на конкретни обекти, отнесени към обобщена форма, отделят общото, абстрахира се от единичното и категоризират сензорно –перцептивните образи- характеристики, които обогатяват когнитивните им способности.

Статистическа взаимосвързаност съществува и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на *Перцептивно разпознаване и идентификация* ( $t_{29} = 4,464$ ;  $p = 0,000$ ). При това се отчитат различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.группа}} = 0,80$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 0,138$ ;  $M_{\text{експ.лицо}} = 0,94$ ;  $SD_{\text{експ.лицо}} = 0,096$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието ИЛ показват по-добри възможности да идентифицират обекти в процеса на възприемането им, като се постига предметност, цялостност и константност на перцепта, както и съвместяването му с паметови репрезентации на елементи от „когнитивни карти”- характеристики, които надграждат простото когнитивно възприемане.

Индикират се статистически значими различия ( $t_{29} = 4,956$ ;  $p = 0,000$ ) и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на фактора *Репрезентация на информация и атрибуция* ( $M_{\text{експ.группа}} = 0,61$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 0,265$ ;  $M_{\text{експ.лицо}} = 0,86$ ;  $SD_{\text{експ.лицо}} = 0,075$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са с по-високи стойности в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието те проявяват по-добри умения да възпроизвеждат перцептивни и когнитивни схеми, съхранени в работната памет, отделят релевантна от ирелевантна информация и по-успешно кодират обектите в зависимост от конкретната асоциативна структура на паметовите репрезентации.

При обработка на данните със статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на *Класификация* ( $M_{\text{експ.группа}} = 0,77$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 0,264$ ;  $M_{\text{експ.лицо}} = 0,91$ ;  $SD_{\text{експ.лицо}} = 0,071$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 2,967$ ;  $p = 0,002$ ). При това се отчитат известни различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са леко завишени в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието те проявяват по-добри умения да възпроизвеждат „дихотомни схеми” за обединяване на елементи в класове, чрез включване на механизма категоризация. Те по-успешно оперират със семантични значения, въз основа на които систематизират възприети обекти. Класифицират ги по един признак и откриват непринадлежност към класа – характеристики, които им помагат да усложнят съдържанието на мисловните схеми.

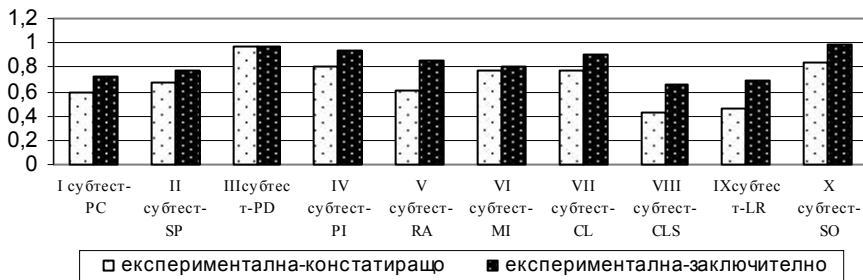
При анализиране на данните след прилагане на статистическа процедура за проверка на хипотези се установява, че има различия и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на фактора *Класификация и сериация* ( $M_{\text{експ.груп.}} = 0,42$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}} = 0,232$ ;  $M_{\text{експ.звкл.}} = 0,65$ ;  $SD_{\text{експ.звкл.}} = 0,125$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 4,727$ ;  $p = 0,000$ ). При това се установява отчетливо повишаване на общия бал в стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието изследваните лица показват по-добри умения да „обединяват асиметрични транзитивни отношения“, изразяващи различия между еквивалентни елементи. Те демонстрират съответен диапазон на инвариантност и обратимост на трансформациите.

След прилагане на статистическата процедура за проверка на хипотези се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на наличието на *Разбиране на логически отношения* ( $M_{\text{експ.груп.}} = 0,46$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}} = 0,228$ ;  $M_{\text{експ.звкл.}} = 0,69$ ;  $SD_{\text{експ.звкл.}} = 0,109$ ), като индикираните различия са статистически значими ( $t_{29} = 5,039$ ;  $p = 0,000$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието децата се справят по-добре в уменията си да комбинират релационни признаци, използвайки формата, големината, цвета, пространственото разположение и вида като основни дименсии за групиране. Това показва по-голяма възможност за комбиниране и опериране с когнитивни схеми.

Тази тенденция се наблюдава и при анализ на данните между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на наличието на *Знаково ориентиране* ( $M_{\text{експ.груп.}} = 0,84$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}} = 0,272$ ;  $M_{\text{експ.звкл.}} = 0,98$ ;  $SD_{\text{експ.звкл.}} = 0,038$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 2,902$ ;  $p = 0,006$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите на им в началото на експеримента. След въздействието те демонстрират по-добри умения да сканират зрително признаци, да оперират с цифри и техните символи, кодирайки и декодирайки ги.

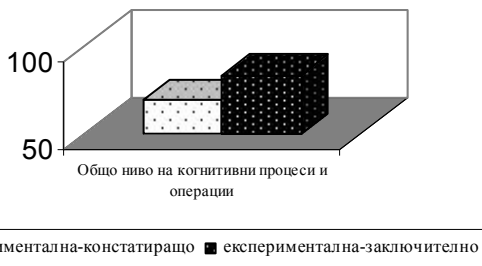
В графика 1 нагледно са представени резултатите, показващи промяната в когнитивните процеси и операции след прилагане на модела за когнитивна и поведнческа промяна.

**Графика 1** Различия в когнитивните процеси и операции при децата в експерименталната група на констатиращо и заключително ниво



Статистическа взаимосвързаност съществува и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на *Общото ниво на когнитивни процеси и операции* ( $M_{\text{експ.конст.}} = 69,58$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}} = 9,707$ ;  $M_{\text{експ.закл.}} = 83,39$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}} = 5,215$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 6,866$ ;  $p = 0,000$ ). При това се установяват отчетливи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Създадените условия за формиране на когнитивните процеси и операции по време на тренинга са съществени за развитието им. Нагледно значимите различия са представени в графика 2.

**Графика 2** Различия в нивото на когнитивните процеси и операции при децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.



**Извод:** Изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво са с по –високи резултати по повечето показатели за развитие на когнитивните процеси и операции от децата в експерименталната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими.

### ***3.2.2. Резултати за установяване на различия по показател ниво на развитие на когнитивните процеси и операции от „Тест за изследване на когнитивни процеси и операции“ по отношение на децата от контролната група на констатиращо и заключително ниво.***

От проведения анализ се установява, че има статистически значими различия между изследваните лица от контролната група в началото и края на експеримента по отношение на ***Възприемане в съответствие със сензорен етилон*** ( $t_{29} = 3,139$ ;  $p = 0,003$ ). Отчетените различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{контролна конст.}} = 0,71$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}} = 0,176$ ;  $M_{\text{контролна зак.}} = 0,83$ ;  $SD_{\text{контролна зак.}} = 0,113$ ), при изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица от контролната група показват добри умения в това да възприемат обобщено конкретно изображение и да прилагат еталонна система за възприемане. Те сканират и разпознават конфигурации на конкретни обекти, отнесени към обобщена форма, отделят общото, абстрахират се от единичното и категоризират сензорно – перцептивните образи.

Статистическа взаимосвързаност съществува и между изследваните лица от контролната група на констатиращо и заключително ниво по отношение на ***Откриване на еквивалентност и сходство чрез перцептивна диференциация*** ( $t_{29} = 3,139$ ;  $p = 0,003$ ). При това се отчитат различия в стойностите на средната аритметична величина ( $M_{\text{контролна конст.}} = 0,91$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}} = 0,144$ ;  $M_{\text{контролна зак.}} = 0,98$ ;  $SD_{\text{контролна зак.}} = 0,432$ ), като стойностите на изследваните лица от контролната група на заключителен етап са по-големи в сравнение със стойностите им на констатиращ етап. Изследваните лица от контролната група демонстрират добри умения да откриват еквивалентност и сходство и достигат до диференциация.

Индикират се статистически значими различия ( $t_{29} = 4,412$ ;  $p = 0,000$ ) при изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап и по отношение на ***Репрезентация на информация и атрибуция*** ( $M_{\text{контролна конст.}} = 0,71$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}} = 0,108$ ;  $M_{\text{контролна зак.}} = 0,83$ ;  $SD_{\text{контролна зак.}} = 0,100$ ). При това се отчитат различия в общия бал като стойностите на изследваните лица на заключителен етап са по-големи в сравнение със стойностите им на констатиращ етап на експеримента. Изследваните лица от контролната група демонстрират добри умения да кодират репрезентациите за топло, студено, гладко и т.н. и да атрибутират признаци.

Тази тенденция се наблюдава и при анализ на данните между изследваните лица от контролната група на констатиращо и заключително ниво и по отношение на ***Сканиране и регистриране на информация*** ( $M_{\text{контролна конст.}} = 0,70$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}} = 0,199$ ;  $M_{\text{контролна зак.}} = 0,78$ ;  $SD_{\text{контролна зак.}} = 0,093$ ), като отчетените различия са на границата на статистическата значимост ( $t_{29} = 2,039$ ;  $p = 0,046$ ). Отчетените различия в общия бал показват, че стойностите на изследваните лица от контролната група на заключителен етап са по-големи в сравнение със



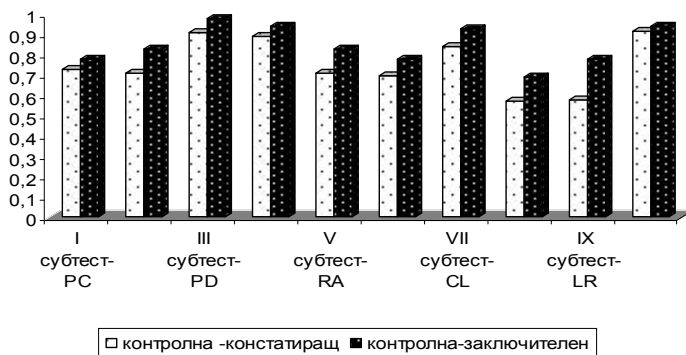
стойностите им на констатиращ етап, изследваните лица от контролната група демонстрират добри умения да оперират с краткосрочно регистрирана информация.

След прилагане на статистическа процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Класификация** ( $M_{\text{контролна,конст.}} = 0,84$ ;  $SD_{\text{контролна,конст.}} = 0,176$ ;  $M_{\text{контролна,закл.}} = 0,93$ ;  $SD_{\text{контролна,закл.}} = 0,090$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 2,355$ ;  $p = 0,022$ ). При това се отчитат известни различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са леко завишени в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица от контролната група проявяват добри умения да възпроизведат „дихотомни схеми“ за обединяване на елементи в класове, чрез включване на механизма категоризация. Те оперират със семантични значения, въз основа на които систематизират възприети обекти, класифицират ги по един признак и откриват непринадлежност към класа.

При анализиране на данните след прилагане на статистическа процедура за проверка на хипотези се установи, че има различия между изследваните лица от контролната група в началото и края на експеримента по отношение на **Класификация и сериация** ( $M_{\text{контролна,конст.}} = 0,57$ ;  $SD_{\text{контролна,конст.}} = 0,146$ ;  $M_{\text{контролна,закл.}} = 0,69$ ;  $SD_{\text{контролна,закл.}} = 0,110$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 3,813$ ;  $p = 0,000$ ). При това се установява повишаване на общия бал в стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Те показват добри умения да извършва едновременно класификация и сериация и да се съобразяват с транзитивността на отношенията.

След прилагане на статистическата процедура за проверка на хипотези се установи, че има различия между изследваните лица в контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на наличието на **Разбиране на логически отношения** ( $M_{\text{контролна,конст.}} = 0,58$ ;  $SD_{\text{контролна,конст.}} = 0,250$ ;  $M_{\text{контролна,закл.}} = 0,78$ ;  $SD_{\text{контролна,закл.}} = 0,125$ ), като индигираните различия са статистически значими ( $t_{29} = 3,833$ ;  $p = 0,000$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица от контролната група се справят добре в умението си да комбинират релационни признаци, използвайки формата, големината, цвета, пространственото разположение и вида като основни дименсии за групиране. Овладяна е също така логическата основа на операцията сериация. Нагледно резултатите са представени в графика 3.

**Графика 3.** Нагледно представяне на различията в стойностите на средната аритметична величина на данните от теста за изследване на когнитивни процеси и операции при децата от контролната група на констатиращ и заключителен етап.



Статистическа взаимосвързаност съществува и между ИЛ в контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Нивото на когнитивни процеси и операции** ( $M_{\text{контролна,конст.}} = 76,07$ ;  $SD_{\text{контролна,конст.}} = 10,745$ ;  $M_{\text{контролна,закл.}} = 85,18$ ;  $SD_{\text{контролна,закл.}} = 5,477$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{99} = 4,139$ ;  $p = 0,000$ ). При това се установяват отчетливи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента.

**Извод:** Децата от контролната група на заключително ниво са с по-високи показатели за развитие на когнитивните процеси и операции от децата в контролната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Това може да се интерпретира с общия процес на развитие на детето и влиянието на процеса на обучение за формиране на когнитивните процеси и операции, съществени за развитието. Въпреки наличието на напредък в развитието на когнитивните процеси и операции при децата от контролната група се наблюдават съществени различия в сравнение с децата от експерименталната група, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група са по-големи от тези на изследваните лица от контролната група. Тази разлика в стойностите отдаваме на процеса на психологично въздействие при децата от експерименталната група, преминали модела за когнитивна и поведенческа промяна. Това **потвърждава издигнатата работна хипотеза №1**.

**3.3. Анализ на резултатите по поведенческите показатели от „Тест за силни страни и трудности на Гудман“**

**3.3.1. Резултати за установяване на различия по поведенческите показатели от „Тест за силни страни и трудности на Гудман“ на децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.**

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **емоционалните симптоми** ( $M_{\text{експ.группа}} = 3,53$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 2,270$ ;  $M_{\text{експ.контрол}} = 1,10$ ;  $SD_{\text{експ.контрол}} = 1,185$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{20} = 5,205$ ;  $p = 0,000$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти три пъти по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Външният ефект от тези резултати се представя от мнението на родителите на децата, преминали модела. Те съобщават, че децата им са по-малко урижени, тревожни, нещастни, нервни и несигурни в нови ситуации. Отчита се и по-малко наличие на страхове.

В следствие на анализа на данните от статистическата процедура се установи, че има статистически значими различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **поведенческите проблеми** ( $t_{20} = 3,348$ ;  $p = 0,001$ ). При това се отчитат големи различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.группа}} = 1,80$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 1,270$ ;  $M_{\text{експ.контрол}} = 0,80$ ;  $SD_{\text{експ.контрол}} = 1,031$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали модела за когнитивна и поведенческа промяна по-рядко съобщават, че децата им често избухват и изпадат в ярост, бият се или ги тормозят, лъжат или крадат неща от вкъщи, училище и т.н. Като цяло определят децата си като по-послушни и изпълняващи задълженията си.

Статистическа взаимосвързаност съществува и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на скалата **хиперактивност** ( $t_{20} = 3,008$ ;  $p = 0,004$ ). Отчетените различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{експ.группа}} = 4,40$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 2,594$ ;  $M_{\text{експ.контрол}} = 2,77$ ;  $SD_{\text{експ.контрол}} = 1,455$ ) в края на експеримента са почти един път и половина по-малки в сравнение със стойностите на изследваните лица от експерименталната група в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали предлагания модел съобщават, че децата им са по-малко неспокойни, свръхактивни, нервни, лесно разсейващи с блуждаещо внимание. Определят децата си като по-спокойни, съсредоточени, обмислящи по-добре нещата преди да преминат към действие, изпълняващи задачите отначало до край.

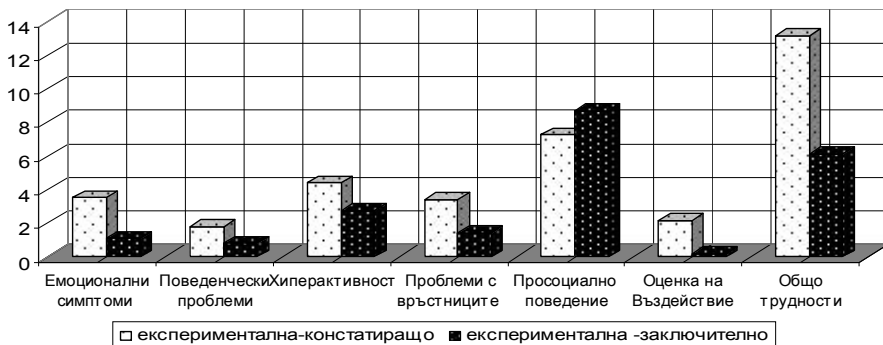
Индикират се статистически значими различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на скалата **проблеми с връстниците** ( $t_{20} = 4,596$ ;  $p = 0,000$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал ( $M_{\text{експ.группа}} = 3,43$ ;  $SD_{\text{експ.группа}} = 2,063$ ;  $M_{\text{експ.контрол}} = 1,43$ ;  $SD_{\text{експ.контрол}} = 1,194$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти и половина по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали модела по-рядко съобщават, че детето им е закачано и тормозено, склонно към уединение, по-често е харесвано от другите деца и дори има добри приятели.

От проведения анализ се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието и по отношение на скалата **просоциално поведение** ( $M_{\text{експл.конст.}}=7,27$ ;  $SD_{\text{експл.конст.}}=1,982$ ;  $M_{\text{експл.закл.}}=8,67$ ;  $SD_{\text{експл.закл.}}=1,322$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=3,219$ ;  $p=0,002$ ). При това се отчитат известни различия в общия бал, като стойностите на децата от експерименталната група в края на експеримента са леко завишени в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали модела съобщават, че децата им са станали по-внимателни към другите, съобразяват се с техните чувства, с готовност играят с другите деца, често предлагат да помогнат на другите (родители, учители...) Просоциалното поведение е зададено от емпатията, която е спонтанна, а не изискана или наложена. Общуването с връстниците е с повече просоциална насоченост – завишено е споделянето, а състраданието е много по-често срещано.

Тази тенденция се наблюдава при експерименталната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на скалата **Оценка на Въздействие** ( $M_{\text{експл.конст.}}=2,17$ ;  $SD_{\text{експл.конст.}}=1,533$ ;  $M_{\text{експл.закл.}}=0,17$ ;  $SD_{\text{експл.закл.}}=0,461$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=6,842$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти тринадесет пъти по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали предложени модел рядко съобщават за цялостно безпокойство и социална увреденост, т.е. вече не възприемат детето като имащо никакви емоционални и поведенчески затруднения.

Резултатите от проведената статистическа процедура Т-тест за чифтни извадки установява, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на наличието на **трудности** ( $M_{\text{експл.конст.}}=13,17$ ;  $SD_{\text{експл.конст.}}=3,677$ ;  $M_{\text{експл.закл.}}=6,10$ ;  $SD_{\text{експл.закл.}}=2,771$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=8,406$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието родителите на децата преминали модела за когнитивна и поведенческа промяна намират, че психологичната намеса е облекчила проблемите на децата и ги е направила по-поносими. Нагледно разликата в резултатите е представена в Графика 4.

**Графика 4:** Различия между експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.



**Извод:** Децата от експерименталната група на заключително ниво са с по-ниски показатели за трудности в поведението и по-високи показатели за просоциално поведение от тези на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими.

### **3.3.2. Резултати за установяване на различия по поведенческите показатели от „Тест за силни страни и трудности на Гудман” на децата от контролната група на констатиращ и заключителен етап.**

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че няма статистически значими различия ( $t_{29}=0,840$ ;  $p=0,404$ ) между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **емоционалните симптоми** ( $M_{\text{контролна конст.}}=3,53$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=2,224$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=3,93$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=1,363$ ). Стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са почти същите в сравнение със стойностите им на заключителен етап. В края на експеримента родителите на децата, които в началото заявяват, че децата им са утрижени, тревожни, нещастни, нервни и несигурни в нови ситуации, отново съобщават за наличието на тези състояния и страхове.

В следствие на анализа на данните от статистическата процедура се установи, че няма статистически значими различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **поведенческите промени** ( $t_{29}=2,730$ ;  $p=0,008$ ). Отчетените различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{контролна конст.}}=1,10$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=1,322$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=1,97$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=1,129$ ) при изследваните лица на заключителен етап са леко завишени в сравнение със стойностите им на констатиращ етап. В края на експеримента родителите на децата по-често съобщават, че децата им избухват и изпадат в ярост, бият се или ги тормозят, лъжат или крадат неща от вкъщи, училище и т.н. Като цяло определят децата си като по-непослушни и неизпълняващи задълженията си.

По отношение на скалата **хиперактивност** не се отчетат статистически значими различия ( $t_{29}=0,730$ ;  $p=0,469$ ). Отчетените различия в стойностите на средно-аритметичната величина на децата от контролната група на констатиращ етап ( $M_{\text{контролна конст.}}=4,63$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=2,606$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=5,07$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=1,946$ ) в края на експеримента показват по-високи стойности. В края на експеримента учители и родители на изследваните лица от контролната група съобщават, че децата им продължават да бъдат неспокойни, свръхактивни, нервни, лесно разсейващи се, имащи блуждаещо внимание. Определят децата си като по-неспокойни, с трудности в съсредоточаването, лоша дисциплина и нарушаване на правилата в училище, общо непослушание и неизпълняващи задачите отначало до край.

От проведенения анализ се установи, че няма статистически значими различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на скалата **проблеми с връстниците** ( $t_{29}=1,321$ ;  $p=0,192$ ). Отчетените различия в общия бал ( $M_{\text{контролна конст.}}=2,40$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=1,993$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=2,97$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=1,245$ ) показват, че стойностите на изследваните лица от контролната група на заключителен етап са по-големи в сравнение със стойностите им на констатиращ етап. В края на учебната година родителите на

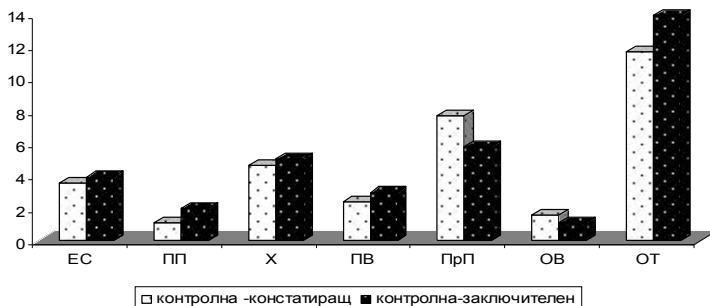
децата изразяват своето притеснение, че детето им продължава да бъде закачано и тормозено, склонно към уединение и нехаресвано от другите деца, самотно и нямащо добри приятели.

Индикират се статистически значими различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на скалата **просоциално поведение** ( $M_{\text{контролна конст.}}=7,73$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=1,964$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=5,80$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=2,024$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=3,755$ ;  $p=0,000$ ). Различията, отчетени в общия бал показват, че стойностите на изследваните лица от контролната група на заключителен етап от експеримента са по-ниски в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. В края на изследвания период родителите на децата, оставени без въздействие съобщават, че децата им все още трудно разбират нуждите на другите, погрешно разбират или не различават техните чувства, не могат да застават на позицията на другия, не обичат да делят с другите деца, но предлагат да помогнат на родители, учители, както и на деца, които действително са затруднени, в сравнение с деца, които се радват на благополучие.

Не се наблюдават статистически значими различия при изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на скалата **Оценка на Въздействие** ( $t_{29}=1,617$ ;  $p=0,111$ ). При това се отчитат известни различия в общия бал ( $M_{\text{контролна конст.}}=1,57$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=1,278$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=1,07$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=1,112$ ), като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Учители и родителите на децата, които не са преминали предложения модел потвърждават отново цялостното безпокойство и социална увреденост на детето си, определят го като имащо емоционални и поведенчески затруднения.

Резултатите от проведената статистическа процедура Т-тест за чифтни извадки установяват, че няма различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на наличието на **трудности** ( $t_{29}=2,187$ ;  $p=0,333$ ). При това се отчитат различия в общия бал ( $M_{\text{контролна конст.}}=11,67$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=4,389$ ;  $M_{\text{контролна закл.}}=13,93$ ;  $SD_{\text{контролна закл.}}=3,600$ ) като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Родителите на децата от контролната група не намират, че проблемите на децата не са затихнали и продължават да имат същите опасения.

**Графика 5:** Различия в контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение показателите на поведението



**Извод:** Не се наблюдават статистически значими различия, но децата от контролната група на заключително ниво са с по-високи показатели за трудности в поведението, проблеми с връстниците, хиперактивност, поведенчески промени и емоционални симптоми и по-ниски показатели за просоциално поведение, както и общата оценка за въздействие от децата в контролната група на констатиращо ниво. Оставени без въздействие децата не само, че не променят поведението си в позитивна посока, но се наблюдава тенденция към влошаване на показателите по наблюдаваните фактори.

Това **потвърждава издигнатата от нас работна хипотеза №2**, а именно, че децата от експерименталната група на заключително ниво ще са с по-ниски показатели за трудности в поведението и по-високи показатели за просоциално поведение в сравнение с тези на констатиращ етап от експеримента и ще се различават съществено от резултатите в контролната група.

### 3.3. Анализ на резултатите по показател самооценка от „Тест за изследване на самооценката по Дембо-Рубинщайн”

#### 3.4.1. Резултати за установяване на различия по показател „самооценка” от „Тест за изследване на самооценката по Дембо-Рубинщайн” на децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.

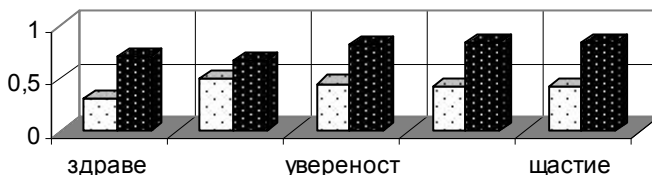
След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **здравето** ( $M_{\text{експ/конст}} = 0,31$ ;  $SD_{\text{експ/конст}} = 0,738$ ;  $M_{\text{експ/закл}} = 0,71$ ;  $SD_{\text{експ/закл}} = 0,245$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 2,831$ ;  $p = 0,006$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието децата преминали модела по-рядко определят себе си като нездрави. В основата на положителната самооценка по отношение на здравето са знанията и по-добрата представа за себе си. Самосъзнанието на детето се осъществява в процеса на взаимодействието с психолога и останалите деца в групата. След участието в предложения модел за промяна самооценката за здраве се удвоява.

От проведения анализ се установява, че има статистически значими различия и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **увереността** ( $t_{29}=3,692$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{експ.конст.}}=0,45$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=0,555$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=0,83$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=0,100$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Децата с по-висока увереност са с по-адекватна самооценка и се отличават с активност, стремеж към постигане на успех в училищната дейност. Те са уверени в това, че със собствени усилия могат да постигнат успех в учебната дейност. Това се основава на правилната самооценка на собствените възможности и способности.

Статистическа взаимосвързаност съществува и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение самооценката за **добър характер** ( $M_{\text{експ.конст.}}=0,43$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=0,725$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=0,84$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=0,086$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=3,098$ ;  $p=0,003$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието при децата преминали модела отношението към самия себе си се е подобрило почти двойно, което се дължи на по-добрата представа за себе си, а не са ценностно зададени оценки. Децата развиват умения да контролират своето поведение, за да управляват себе си.

Резултатите от проведената статистическата процедура Т-тест за две независими извадки разкриват, че има различия между изследвани лица в експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **щастие** ( $M_{\text{експ.конст.}}=0,43$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=0,683$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=0,84$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=0,093$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=3,330$ ;  $p=0,002$ ). При това се отчитат известни различия в общия бал, като стойностите на изследвани лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Нагледно различията в самооценката са представени в Графика 6.

**Графика 6:** Различия в самооценката при изследваните лица от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.



□ експериментална-констатираща

■ експериментална-заключително



В течение на учебната година при децата настъпва формиране на самооценката.

След проведеното въздействие формирания самоконтрол в поведението прави самооценката значително по –устойчива и адекватна. Изследваните лица придават особено значение на усещането си за щастие, здраве и увереност като аспекти на «Аз -образа» . В процеса на въздействието самооценката става по-обобщена и реалистична, а така също се формират и способности за рефлексия.

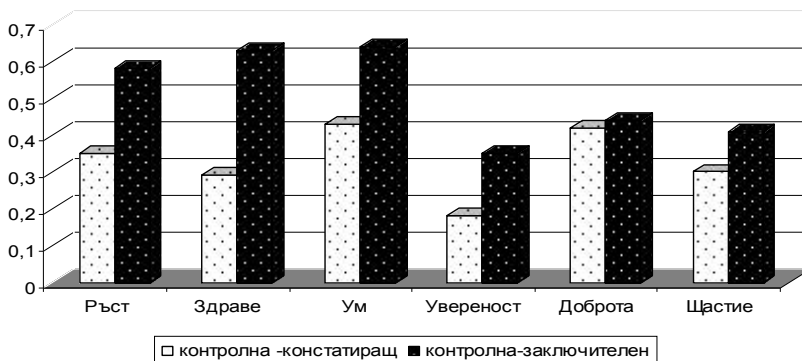
**Извод:** Самооценката на изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво се нормализира и те са с по –адекватна и реалистична самооценка от тази на изследваните лица в експерименталната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими.

### **3.4.2. Резултати за установяване на различия по показател „самооценка ” на изследваните лица от контролната група на констатиращо и заключително ниво.**

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между ИЛ от контролната група на констатиращо и заключително ниво по отношение на **здравето** ( $M_{\text{контр.конст.}}=0,29$ ;  $SD_{\text{контр.конст.}}=0,641$ ;  $M_{\text{контр.закл.}}=0,63$ ;  $SD_{\text{контр.закл.}}=0,508$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{20}=2,318$ ;  $p=0,024$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Самооценката за здраве се удвоява, децата по-рядко определят себе си като нездравни, а самосъзнанието на детето е следствие от процеса на развитие.

Резултатите от проведената статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки разкриват, че няма статистически значими различия между изследваните лица от контролната група на констатиращо и заключително ниво по отношение на останалите показатели. Отчетените различия в общия бал на изследваните лица от контролната група в началото и края на експеримента могат да се дължат на общото съзряване на когнитивните предпоставки за формирането на Аз- образа на детето. Разликата в резултатите за самооценката нагледно са представени в Графика 7.

**Графика 7:** Различия в контролната група на констатиращ и заключителен етап от експеримента по отношение на самооценката.



**Извод:** Самооценката на изследваните лица от контролната група на заключително ниво не се различава съществено от самооценката на изследваните лица в контролната група на констатиращо ниво, като са отчетени статистически значими различия само по отношение на здравето и ръста като аспекти на „Аз-образа”.

Издигнатата *работна хипотеза №3 се потвърждава*, а именно че самооценката на изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво се различава съществено по отношение на всички показатели в сравнение тези на констатиращо ниво, както и със самооценката при изследваните лица от контролната група, при които са налице статистически значими различия само по отношение на здравето и ръста. Т.е. след прилагане на модела за когнитивна и поведенческа промяна стойностите на изследвани лица от експерименталната група значително се различават от тези на контролната група.

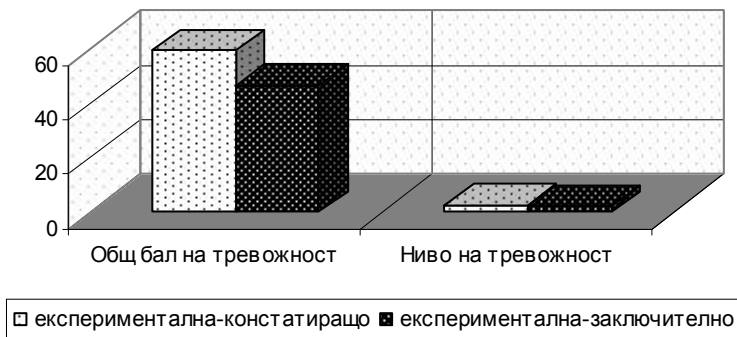
### ***3.5. Анализ на резултатите по показателя тревожност от „Тест за изследване на тревожността”***

#### ***3.5.1. Резултати за установяване на различия по показател „тревожност ” от „Тест за изследване на тревожността” на децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.***

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия между изследваните лица в експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **Общия бал на тревожността** ( $M_{\text{експ.конст.}}=59,28$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=10,800$ ;  $M_{\text{експ.експ.}}=46,42$ ;  $SD_{\text{експ.експ.}}=7,903$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=5,263$ ;  $p=0,000$ ). По-ниските стойности в общия бал при изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента в сравнение със стойностите им в началото на експеримента показват отслабване на силата на емоционално-негативния опит от ранното детство и свидетелства за нарастване на емоционалната приспособеност на децата към едни или други училищни ситуации. Тези резултати могат да се интерпретират като резултат от приложеното въздействие.

След анализа на резултатите от приложената статистическа процедура се установява, че има статистически значими различия между изследваните лица от експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **нивото на тревожност** ( $t_{29}=5,242$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат големи различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.конст.}}=2,76$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=0,430$ ;  $M_{\text{експ.експ.}}=2,20$ ;  $SD_{\text{експ.експ.}}=0,406$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието при изследваните лица преминали предложенния модел се наблюдава отчетлива тенденция към понижаване нивото на тревожност от високо към средно и от средно към ниско ниво, която определя достигане на нормални нива на тревожност.

**Графика 8:** Различия между изследваните лица от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво по показателя тревожност.



**Извод:** Изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво са с по-ниски показатели за тревожност от изследваните лица в експерименталната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Тези резултати могат да бъдат интерпретирани като следствие от приложеното психологично въздействие.

### 3.5.2. Резултати за установяване на различия по показател „тревожност” от „Тест за изследване на тревожността” на децата от контролната група на констатиращо и заключително ниво.

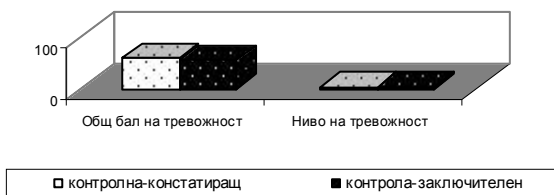
След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Общия бал на тревожността** ( $M_{\text{контр.конст.}} = 59,76$ ;  $SD_{\text{контр.конст.}} = 8,281$ ;  $M_{\text{контр.закл.}} = 54,76$ ;  $SD_{\text{контр.закл.}} = 8,033$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 2,374$ ;  $p = 0,021$ ). По-ниските стойности в общия бал при изследваните лица от контролната група в края на експеримента в сравнение със стойностите им в началото на експеримента показват тенденция към отслабване силата на емоционално-негативния опит от ранното детство и свидетелства за нарастване на емоционалната приспособеност на децата към училищните ситуации. Тези стойности могат да се интерпретират като резултат от детското развитие.

След анализа на резултатите от приложената статистическа процедура се установява, че няма статистически значими различия между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **нивото на тревожност** ( $t_{29} = 0,637$ ;  $p = 0,527$ ). При това се отчитат малки различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{контр.конст.}} = 2,77$ ;  $SD_{\text{контр.конст.}} = 0,430$ ;  $M_{\text{контр.закл.}} = 2,83$ ;  $SD_{\text{контр.закл.}} = 0,379$ ), като

стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са незначително по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента.

При изследваните лица, върху които не се извърши психологично въздействие също се наблюдава тенденция към понижаване нивото на тревожност, което може да се отплати на процеса на развитие и отслабване силата на емоционално-негативния опит от ранното детство.

*Графика 9: Различия в контролната група на констатиращ и заключителен етап по показателя тревожност.*



**Извод:** В процеса на развитие на детето в първи клас се наблюдава естествена тенденция към понижаване нивото на тревожност, което се дължи на отслабване силата на емоционално –негативния опит от ранното детство и нарастване на емоционалната приспособеност на децата към социалната среда.

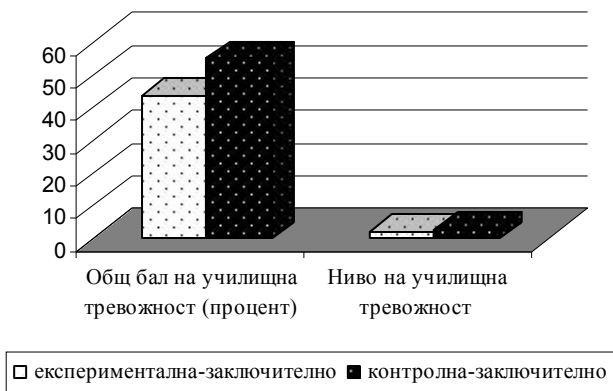
### *3.5.4. Обсъждане на резултатите за установяване на различия по показател „училищна тревожност ” от „Тест за училищна тревожност” на децата от експерименталната група и контролната група на заключително ниво.*

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установи, че има различия между изследваните лица от експерименталната група на заключителен етап и тези от контролната група на заключителен етап по отношение на **Общия бал на училищна тревожност** ( $M_{\text{експ.закл}} = 43,88$ ;  $SD_{\text{експ.закл}} = 8,735$ ;  $M_{\text{контр.закл}} = 54,99$ ;  $SD_{\text{контр.закл}} = 9,688$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 4,665$ ;  $p = 0,000$ ). По-високите стойности в общия бал при изследваните лица от контролната група в края на експеримента в сравнение със стойностите на изследваните лица от експерименталната група на заключителен етап показват увеличаване на силата на емоционално-негативния опит от новите училищни ситуации, които все още не се примат положително. Това може да свидетелства за намаляване на емоционалната приспособеност на децата към училищни ситуации. Много от изследваните лица в контролната група имат високо ниво на тревожност,

което се изразява в преживяване за емоционален дискомфорт , свързан с очакването за неблагоприятие, с предчувствие за грозяща опасност (Прихожан А.М.) .Срещата се възприема като застрашаваща.

След анализа на резултатите от приложената статистическа процедура се установи, че има статистически значими различия между изследваните лица от експерименталната и контролната група на заключителен етап по отношение на **нивото на тревожност** ( $t_{29}=4,481$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{експ.закл.}} = 2,16$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}} = 0,379$ ;  $M_{\text{контр.закл.}} = 2,66$ ;  $SD_{\text{контр.закл.}} = 0,479$ ), като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по- големи в сравнение със стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента. При изследваните лица, върху които не се оказва психологична помощ се наблюдава тенденция към повишаване нивото на училищна тревожност, проявяваща се във взаимодействието на детето с различните компоненти на училищната среда и укрепваща в тези взаимодействия. При това повишената училищна тревожност, оказва дезорганизиращо влияние върху адаптацията на детето, като значение имат както някои ситуационни фактори в училищна среда, така също и индивидуалните особености на детето (темперамент, характер, системата на взаимоотношения със значимите други).Различията за училищна тревожност нагледно са представени в Графика 10.

**Графика 10.** Различия в експерименталната и контролната група на заключително ниво по отношение на училищната тревожност .



**Извод:** Издигната **работна хипотеза 4 се потвърждава**, а именно стойностите на изследваните лица от експерименталната група са с по-ниски показатели по отношение на общото ниво на училищна тревожност и те се различават съществено от стойностите на изследваните лица от контролната група.

В процеса им на развитие в училищна среда при децата от контролната група се наблюдава тенденция към повишаване нивото на училищната тревожност, което отдаваме на засилването на ситуационни фактори от училищната среда, оказващи дезорганизиращо

влияние върху адаптацията на детето и липсата на специално организирана среда за отреагиране на тези фактори.

### *3.6. Анализ на резултатите по показател „емпатия” от „Тест за изследване на емпатията при деца в начална училищна възраст”*

#### *3.6.1. Резултати за установяване на различия по показател „емпатия ” от „Тест за изследване на емпатията при деца в начална училищна възраст” на децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.*

Резултатите показват различия в броя и процента на изследваните лица от експерименталната група на констатиращ и заключителен етап от експеримента. По отношение на **общия бал** от теста за емпатия след участие в модела напълно отсъстват резултати в ниските стойности, за сметка на средните и високите, които определят средна и висока способност за емпатия. По **фактор I** намаляват ниските резултати на изследваните лица за сметка на средните, които се увеличават двойно, което определя средната способност на изследваните лица за изпитване на притеснения, тревоги, вълнения при нещастия на другите. По **фактор II** се наблюдава намаляване на броя на ниските резултати, за сметка на средните, които се увеличават и определят средна способност за съпреживяване на вълнения от художествени произведения. Баловете по **фактор III** показват, че при изследваните лица от експерименталната група е намаляла високата степен до средна степен на изпитване на притеснение в непредвидими ситуации. Те по –трудно се зарязват със страха и притеснението на околните и запазват контрол над своето поведение при опасност. Баловете по **фактор IV** показват липса на стойности в ниската степен и почти двойно намаляване на стойностите в средната степен. Това е за сметка на увеличаването на стойностите във високата степен, което означава, че изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са формирали способността да се поставят на мястото на другия и си мечтаят какво би могло да им се случи, осъзнават различието в мненията и се стремят да не засегнат чувствата на другите.

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за цифрни извадки се установява, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **Фактор I „Афективен компонент на емпатията”** ( $M_{\text{експ.лонкт.}}=18,53$ ;  $SD_{\text{експ.лонкт.}}=4,725$ ;  $M_{\text{експ.еккл.}}=23,97$ ;  $SD_{\text{експ.еккл.}}=1,921$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=5,835$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат големи различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието изследваните лица преминали предложения модел се възприемат като добри и чувствителни деца, вълнуват се от притесненията, тревогите и вълненията при нещастия на другите, не желаят те да страдат, а искат да им помогнат, склонни са към внимателно изслушване и състрадание. Разбирането на чуждите емоции предполага интегриране на информацията за другия в собственото разбиране за ситуацията, в собствения си опит.

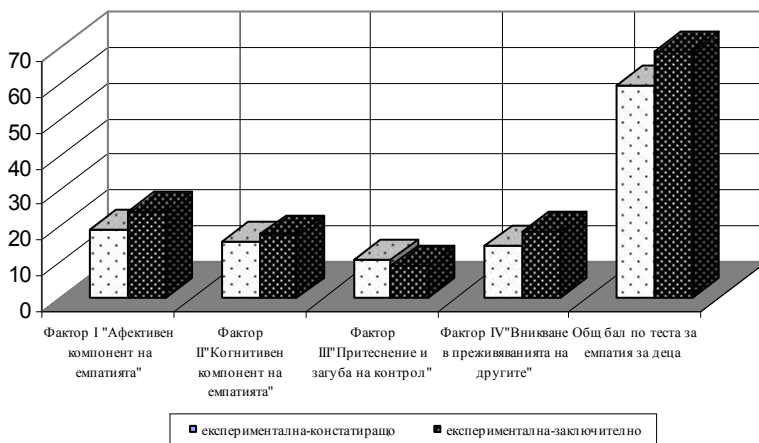
От проведения анализ се установява, че има статистически значими различия между експерименталната група преди и след прилагане на модела по отношение на **Фактор II „Когнитивен компонент на емпатията”** ( $t_{29} = 2,214$ ;  $p=0,031$ ), като се регистрира завишаване на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.груп.}}=15,53$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}}=3,421$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=17,37$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}= 2,977$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Увеличават се представите на изследваните лица, свързани с художествени произведения, идентифициране с героите в тях, с техните мисли, чувства и желание да облекчат страданията на другите. На по-късен етап децата започват да отчитат много повече информация и да я обединяват в цялост, върху които правят заключения за изпитваните емоции.

Тази тенденция не се наблюдава при експерименталната група по отношение на **Фактор III „Притеснение и загуба на контрол”**. Въпреки, че стойностите на нивото на значимост показват, че няма статистически различия, те са много близки до граничните(0,05), т.е. ефектът е статистически значим на границата ( $t_{29}=1,736$ ;  $p=0,088$ ). Въпреки това се отчитат известни различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.груп.}}=10,30$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}}=3,958$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=8,73$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=2,959$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След въздействието изследваните лица определят себе си като по-спокойни, с по-малко притеснения при непредвидени ситуации, по-трудно заразяване със страховете и притесненията на околните и по-рядко съобщават за загуба на контрол над своето поведение при опасност.

Статистическа взаимовръзност съществува и между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **Фактор IV „Вникване в преживяванията на другите”** ( $M_{\text{експ.груп.}}=14,50$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}}=3,857$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=18,43$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=2,542$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=4,664$ ;  $p=0,000$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица преминали модела за когнитивна и поведенческа промяна показват осъзнаване на различията в мненията, стремеж към незасягане чувствата на другите, като поставят на мястото на другия във въображаем план и мечтаят какво би могло да им се случи.

Резултатите от проведената статистическа процедура Т-тест за чифтни извадки разкриват, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **Общия бал по теста за емпатия за деца** ( $M_{\text{експ.груп.}}=58,87$ ;  $SD_{\text{експ.груп.}}=13,255$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=68,50$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=7,272$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=3,490$ ;  $p=0,001$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са леко завишени в сравнение със стойностите им в началото на експеримента, т.е. след прилагане на модела, изследваните лица, имат по-висока способност за емпатия. Нагледно тези различия са представени на Графика 11.

**Графика 11.** Различия между изследваните лица в експерименталната група на констатираща и заключителен етап по факторите на емпатията



Така получените резултати могат отчасти да бъдат сравнени с данни от предишни изследвания в областта на емпатията провеждани от автори като (Gnepp,1983; Gnepp,1989; Gnepp& Hess,1986; Strayer,1986 Strayer, 1989; Стаматов, Р.,1998; Стаматов,Р.,1999; Стоянова, Ст. 2007 и др. Сравнявайки деца в начална училищна възраст от различни възрастови групи от 7 до 11 год., Стоянова, Ст.<sup>9</sup> установява,че няма статистически значими различия между децата по възраст в тяхната способност за емпатия по общия бал на теста, по бала на афективния компонент на емпатията, по бала по „Притеснение и загуба на контрол”, но Стоянова добавя,че броят на изследваните 7 годишни в извадката е твърде малка. Все пак обобщава,че 7-годишните, 8-годишните и 9-годишните в по-малка степен от 10 и 11-годишните осъзнават различията в мненията, стремят се да не засенат чувствата на другите, като се поставят на тяхно място и си мечтаят какво би могло да им се случи. Hoffman Chris(1992), също защитава идеята за наличието на съзнателен контрол, което дава възможност за когнитивно осмисляне на чуждата гледна точка, което се изразява в подълбинно проникване в чувствата на другия. Стаматов, Р.(2000), работейки върху емпатията също установява, че във възрастов план емпатията се усилва, като измененията в емпатията са свързани с усилване спрямо дисфоричните емоции (усилване спрямо тъгата, страха и намалява спрямо щастието). С развитието на „съ-битийността” детето започва да става по-чувствително към чуждата перспектива да достига до автономност, позволяваща да отговори насочено към чуждите емоции<sup>10</sup>. Това отново се свързва с усилването на когнитивните способности, насочени към разпознаването на чуждите емоции.

<sup>9</sup> Стоянова, Ст., 2007. Основи на психологическите измервания. Адаптация на тест. Университетско издателство.Благоевград.с.263

<sup>10</sup>Стаматов, Р. , 2000. Ръководство за изследване на детето.Ведта Словена,София,с.384



**Извод:** Децата от експерименталната група на заключително ниво са с по-висока способност за емпатия по общия бал по теста, по бала по афективния и когнитивния компонент, както и по бала „Вникване в преживяванията на другите” като отчетените различия са статистически значими. Изследваните лица в експерименталната група на заключително ниво показват по-ниски стойности на изпитване на притеснение и загуба на контрол, като отчетените различия са на границата на статистическата значимост.

След прилагане на модела за когнитивна и поведенческа промяна стойностите на изследваните лица от експерименталната група по показателя емпатия са по-високи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Данните показват, че по време на психологичното въздействие изследваните лица в експерименталната група имат възможност да преживяват повече емоции, което води до изменения в техния опит и проява на чувствителност към чуждите емоции. Те имат възможност да осъзнаят и разберат отделните емоции и да ги интегрират в съзнанието си.

### *3.6.2. Резултати за установяване на различия по показател „емпатия” от „Тест за изследване на емпатията при деца в начална училищна възраст” на децата от контролната група на констатиращо и заключително ниво.*

Резултатите показват разлика в броя и процента на изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап от експеримента. По отношение на **общия бал** по теста за емпатия се увеличават резултатите в ниските и средните стойности, за сметка на високите, които определят ниска и средна способност за емпатия. По **фактор I** резултати на изследваните лица остават почти непроменени, което определя ниска и средна способност на изследваните лица за изпитване на притеснения, тревоги, вълнения при нещастия на другите. По **фактор II** се наблюдава увеличаване на повече от два пъти броя на ниските резултати, за сметка на средните и високите, което определят ниска способност за съпреживяване на вълнения от художествени произведения. Баловете по **фактор III** показват, че при изследваните лица от контролната група се наблюдава леко намаление на високата и средна степен, а ниската леко се е увеличила. Те изпитват в по-ниска степен притеснения в непредвидими ситуации и по-скоро запазват контрол над своето поведение при опасност. Баловете по **фактор IV** показват увеличение на стойностите в ниската и средната степен. Това е за сметка на стойностите във високата степен, които намаляват повече от два пъти и означава, че изследваните лица от контролната група в края на експеримента в по-малка степен притежават способността да се поставят на мястото на другия и си мечтаят какво би могло да им се случи, не осъзнават различието в мненията и показват липса на стремеж към незасягане чувствата на другите.

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за цифрни извадки се установи, че има различия между изследваните лица в контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Фактор I „Афективен компонент на емпатията”** ( $M_{\text{контролна конст.}}=18,80$ ;  $SD_{\text{контролна конст.}}=5,857$ ;  $M_{\text{контролназакл.}}=19,80$ ;  $SD_{\text{контролназакл.}}=5,215$ ), като отчетените различия не са статистически значими ( $t_{25}=0,698$ ;  $p=0,488$ ). Отчетените различия в общия бал са малки, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на

експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Не се отчита съществена разлика в начина, по който се възприемат децата в началото и края на изследването.

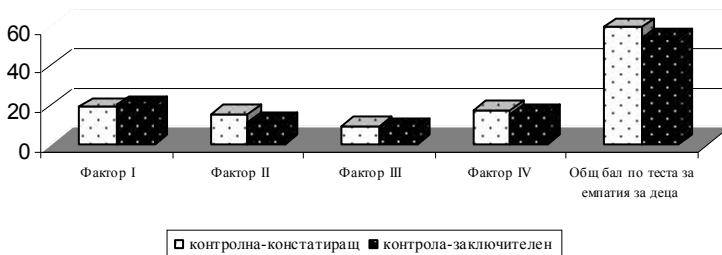
От проведенения анализ се установява, че има статистически значими различия между контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Фактор II „Когнитивен компонент на емпатията”** ( $t_{29} = 3,562$ ;  $p=0,001$ ), като се регистрира понижаване на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{контролна.конст.}} = 15,00$ ,  $SD_{\text{контролна.конст.}} = 4,291$ ;  $M_{\text{контролна.закл.}} = 11,10$ ,  $SD_{\text{контролна.закл.}} = 4,188$ ), като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица трудно се идентифицират с героите в художествените произведения, с техните мисли и чувства и рядко проявяват желание да облекчат страданията на другите.

Тази тенденция не се наблюдава при изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Фактор III „Притеснение и загуба на контрол”**. ( $t_{29}=0,455$ ;  $p=0,651$ ). Отчитат се малки различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{контрол.конст.}} = 8,73$ ;  $SD_{\text{контрол.конст.}} = 3,140$ ;  $M_{\text{контрол.закл.}} = 8,37$ ;  $SD_{\text{контрол.закл.}} = 3,102$ ). В края на изследвания период изследваните лица трудно определят себе си като спокойни. Споделят за силни притеснения при непредвидени ситуации, лесно заразяване със страховете и притесненията на околните и често съобщават за загуба на контрол над своето поведение при опасност.

Статистическа взаимосвързаност съществува между изследваните лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап и по отношение **Фактор IV ”Вникване в преживяванията на другите”** ( $M_{\text{контрол.конст.}} = 17,03$ ;  $SD_{\text{контрол.конст.}} = 2,773$ ;  $M_{\text{контрол.закл.}} = 14,93$ ;  $SD_{\text{контрол.закл.}} = 3,483$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=2,583$ ;  $p=0,012$ ). При това се отчитат различия в общия бал, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на изследването са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на констатиращ етап. Изследваните лица от контролната група не показват осъзнаване на различията в мненията, често засягат чувствата на другите, като изпитват затруднения да се поставят на мястото на другия във въображаем план.

Резултатите от проведената статистическа процедура Т-тест за чифтни извадки разкриват, че има различия между изследвани лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Общия бал по теста за емпатия за деца** ( $M_{\text{контрол.конст.}} = 59,57$ ;  $SD_{\text{контрол.конст.}} = 11,767$ ;  $M_{\text{контрол.закл.}} = 54,20$ ;  $SD_{\text{контрол.закл.}} = 10,162$ ). Отчетените различия са (на границата на стат.значимост) статистически значими ( $t_{29}=1,891$ ;  $p=0,064$ ), като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на изследването са леко понижени в сравнение със стойностите на изследвани лица от контролната група в началото на изследването. Това показва, че изследваните лица имат по-ниска способност за емпатия. Нагледно различията по фактора емпатия са представени в Графика 12.

**Графика 12.** Различия между контролната група на констатиращ и заключителен етап по факторите на емпатията



**Извод:** Изследваните лица от контролната група на заключително ниво са с по-ниска способност за емпатия по общия бал по теста, по бала за когнитивния компонент, по бала „Вникване в преживяванията на другите”, както и по бала „Притеснение и загуба на контрол”, като различията по бала за когнитивния компонент са статистически значими. Изследваните лица в контролната група на заключително ниво показват по-високи стойности по бала за афективния компонент.

Това **потвърждава издигнатата хипотеза № 5** за по-ниските стойности по бала за когнитивния компонент и по-високи стойности по бала за афективния компонент при изследваните лица от контролната група и те съществено се различават от стойностите на изследваните лица в експерименталната група.

### **3.7. Анализ на резултатите и статистическа обработка по показател „социометричен статус” от „Социометрия”. Проследяване динамиката на социометричния статус на децата от експерименталната и контролна група.**

#### **3.7.1. Резултати за установяване на различия по показател „социометричен статус” от „Социометрия” на изследваните лица от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво.**

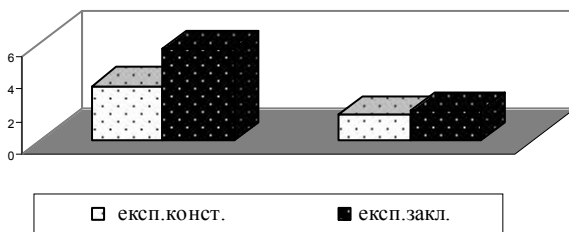
Анализът на резултатите показва, че изследваните лица в експерименталната група преди прилагането на модела за въздействие преобладаващи са резултатите в регистъра на среден, нисък и много нисък. Няма резултати в регистъра на висок и много висок. Това показва, че децата от експерименталната група в началото на експеримента демонстрират сравнително ниски нива на социометричен статус. Те често се чувстват пренебрегнати и нежелани като партньори в игрите и училищните дейности. В края на експеримента се наблюдава тенденция към нарастване на резултатите включително и във високия регистър. При всички деца се наблюдава преминаване на следващо ниво, което показва подобряване на статусното положение и повишаване на личностната увереност в процеса на междуличностно взаимодействие.

Процентното съотношение на статусното ниво на изследваните лица от експерименталната група преди приложението модел отчита 23,33% от изследваните лица с много ниски резултати и нито един с високи и много високи. Най-голям е процентът на изследваните лица които показват ниски резултати (53,33%), следвани от изследваните лица, показващи средни резултати (23,33%). След психологичното въздействие върху децата от експерименталната група процентното съотношение на статусното ниво се променя. Няма изследваните лица с много ниски резултати, увеличава се почти три пъти делът на ИЛ, които показват средни резултати (от 23,33% -преди участие, 63,33% -след участие) и се е появила група с високо статусно ниво (13,33%). Моделът за когнитивна и поведенческа промяна се оказва ефективен за промяна на статусните позиции на изследваните лица.

При сравняване на резултатите от статусното положение на изследваните лица от експерименталната група преди и след психологичното въздействие се установява, че процентното съотношение на «пренебрегнатите» деца намалява, също така и на «средните» за сметка на новопоявилата се група на «предпочитаните». Изследваните лица по-често взаимодействат помежду си и по-рядко проявяват негативизъм към определени членове на групата.

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия в експерименталната група преди и след въздействието в социометричния статус на изследваните лица ( $M_{\text{експ.конст.}}=3,37$ ;  $SD_{\text{експ.конст.}}=1,586$ ;  $M_{\text{експ.закл.}}=5,57$ ;  $SD_{\text{експ.закл.}}=1,888$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=4,965$ ;  $p=0,000$ ). При това стойностите на средната аритметична на ИЛ от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Статусното положение на изследваните лица, които преди това са били в неблагоприятно положение се е подобрило. След прилагане на модела за когнитивна и поведенческа промяна те се възприемат като по-предпочитани, търсени като партньори в различните дейности, с проява на повече доверие към тях, склонни към внимателно изслушване и избягване на конфликти. Ефективността на промяната нагледно е представена на Графика 13.

**Графика 13.** Различия в стойностите на средната аритметична величина на данните от социометричния статус на децата от експерименталната група преди и след въздействието.



**Извод:** Статусът на децата, по-рано намиращи се в неблагоприятно положение, след участието им в предложения модела за когнитивна и поведенческа промяна значително се подобрява.

### ***3.7.2. Резултати за установяване на различия по показател „социометричен статус ” от „Социометрия” на изследваните лица от контролната група на констатиращо и заключително ниво.***

Анализът на резултатите показва, че при изследваните лица в контролната група в началото на констатиращия етап от експеримента преобладаващи са резултатите в регистъра на нисък и много нисък. Няма резултати в регистъра на висок и много висок и има само три резултата в средния регистър. Това показва, че децата от контролната група на констатиращ етап от експеримента демонстрират сравнително ниски нива на социометричен статус. Те често се чувстват пренебрегнати и нежелани като партньори в игрите и училищните дейности. На заключително ниво се наблюдава запазване на резултатите на същото ниво, дори се наблюдава тенденция към намаляване. Едно от децата преминава от много нисък към нисък; две от децата – от нисък към много нисък ; две от децата от нисък към среден и обратната тенденция от среден към нисък при три от децата. Липсата на тенденция към преминаване на следващо ниво, показва, че не е настъпило подобряване на статусното положение. Това рефлектира върху взаимоотношенията между децата и детското общуване.

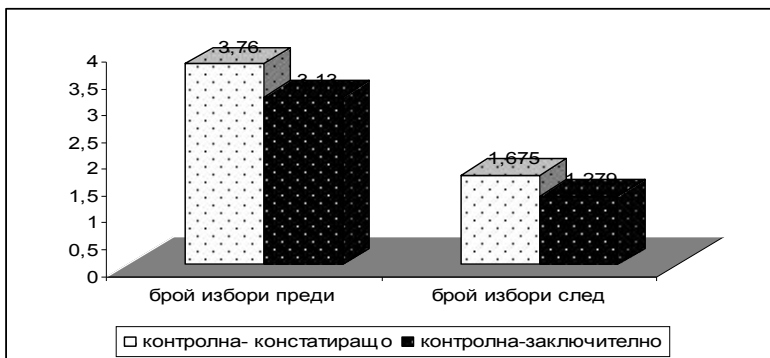
Процентното съотношение на статусното ниво на изследваните лица от контролната група на констатиращ етап отчита 10 % от изследваните лица със средни резултати и нито един с високи и много високи. Най-голям е процентът на изследваните лица които показват ниски резултати (50 %), следвани от изследваните лица, показващи много ниски резултати (40 %). На заключителен етап от експеримента процентното съотношение на статусното ниво на изследваните лица от контролната група не се променя значително. Няма изследваните лица с високи и много високи резултати, изследните лица показват възможно най-високо средни резултати, като деца, които преди са били в средно положение на статусно ниво сега се намират в ниския регистър, както и от нисък в много нисък. Промяна към по-добра статусна позиция има само при 3 от изследваните лица.

При сравняване на резултатите от статусното положение на изследваните лица от контролната група в началото и края на експеримента се установява, че процентното съотношение на «пренебрегнатите» и «изолираните» деца се запазва. Изследваните лица взаимодействат помежду си, но са налице прояви на негативизъм към определени членове на групата.

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия в контролната група в началото и края на експеримента в социометричния статус на изследваните лица ( $M_{\text{контр.конст.}}=3,76$ ;  $SD_{\text{контр.конст.}}=1,675$ ;  $M_{\text{контр.закл.}}=3,13$ ;  $SD_{\text{контр.закл.}}=1,279$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29}=6,238$ ;  $p=0,000$ ). При това стойностите на средната аритметична на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са по-малки в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Статусното положение на изследваните лица, които преди това са били в неблагоприятно положение продължава да бъде неблагоприятно за тях. В края на

учебната година децата не са подобрили положението си и продължават да бъдат пренебрегнати, често изолирани от някои дейности или въвличани в конфликти.

**Графика 14.** Различия в стойностите на средната аритметична величина на данните от социометричния статус на децата от контролната група в началото и края на експеримента.



**Извод:** Статусът на децата, по-рано намиращи се в неблагоприятно положение, в края на експеримента продължава да бъде неблагоприятно за тях. При тези деца не се наблюдава положителна динамика на статуса, което рефлектира върху общуването, поведението и взаимоотношенията им. Това **потвърждава работна хипотеза №6.**

### 3.8. Анализ на резултатите по показател „адаптация” от „Анкета за диагностика на адаптацията”

#### 3.8.1. Резултати за установяване на различия по показател „адаптация” от „Анкета за диагностика на адаптацията” на децата от експерименталната група на констатиращо и заключително ниво

Общият процент на нивото на адаптация на децата от експерименталната група (група „Черепите” и група „Щастливите слънчица”) преди въздействието е 13,3 %, което свидетелства за това, че при тези изследваните лица преобладава ниската учебна мотивация. Тези деца се отнасят отрицателно или безразлично към училище, оплакват се от здравословни проблеми, като цяло преобладава лошо настроение, нарушават дисциплината. По отношение на учебния материал усвояват фрагментарно, не проявяват интерес към самостоятелни задачи, готвят се несистемно и изискват паузи, контрол и помощ. Не проявяват самостоятелност, избирателно усвояват учебния материал, нарушават дисциплината, не проявяват интерес към самостоятелната работа по всички предмети. Във взаимоотношенията с връстници са пасивни, дружат с малко деца или нямат близки приятели.

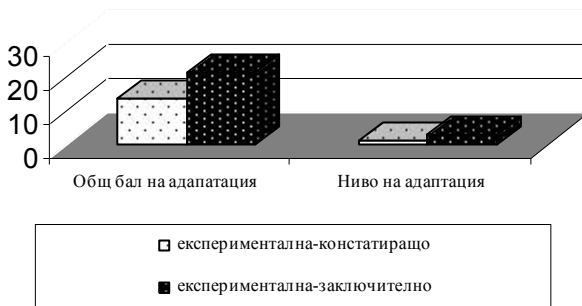
След участието им в модела се наблюдава ясна тенденция към повишаване нивото на адаптацията и мотивацията към училище. Няма изследвано лице, при което не е настъпила промяна. Общият процент на изследваните лица от експерименталната групата след въздействието е 21,4%, което е свидетелство за това, че при тях се е повишила мотивацията до

средна степен, а при три от изследваните лица ниската или преобладаваща външна мотивация се е повишила до висока степен. Промяната, която е настъпила при тях се изразява в адекватно възприемане на предявените към тях изисквания, прилежност и внимание при овладяването на програмата, положително отношение към училище като цяло, активност по отношение на приятелствата и проява на интерес към самостоятелна работа. Благоприятното им статусно положение в класа им помага по-отговорно да спазват дисциплината и поддържат добро настроение по време на учебните занятия.

След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **Общ бал на адаптация** ( $M_{\text{експ.конст.}} = 13,30$ ,  $SD_{\text{експ.конст.}} = 2,581$ ;  $M_{\text{експ.закл.}} = 21,40$ ,  $SD_{\text{експ.закл.}} = 3,223$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 10,612$ ,  $p = 0,000$ ). При това се регистрират високи стойности в общия бал, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Получените резултати от началното и крайното тестване показват, че подобриенето на средните стойности е значително по-добро при изследваните лица в края на експеримента. Тези резултати могат да се интерпретират като резултат от приложението, спрямо тях, модел за когнитивна и поведенческа промяна.

След прилагане на статистическата процедура за проверка на хипотези се установява, че отчетените различия между експерименталната група преди и след въздействието по отношение на **ниво на адаптация** са статистически значими ( $t_{29} = 8,686$ ,  $p = 0,000$ ). При това се отчитат големи различия в стойностите на средно-аритметичната величина при ( $M_{\text{експ.конст.}} = 1,30$ ,  $SD_{\text{експ.конст.}} = 0,595$ ;  $M_{\text{експ.закл.}} = 2,70$ ,  $SD_{\text{експ.закл.}} = 0,651$ ), като стойностите на изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента са почти два пъти по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. След участието им в предложения модел при изследваните лица се наблюдава отчетлива тенденция към повишаване нивото на адаптация от ниско към средно и от средно към високо ниво. Нагледно тази промяна е представена в Графика 14.

**Графика 14.** Различия в общия бал и нивото на адаптация при експерименталната група преди и след въздействието.



**Извод:** След участието си в модела за когнитивна и поведенческа промяна изследваните лица от експерименталната група на заключителния етап от експеримента показват по-високи показатели за адаптация към училище от началото му при констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Това доказва ефикасността на приложения модел.

### ***3.8.2. Резултати за установяване на различия по показател „адаптация” от „Анкета за диагностика на адаптацията” на децата от контролната група на констатиращо и заключително ниво.***

Общият процент на нивото на адаптация на изследвани лица от контролната група преди началото на експеримента е 14,6 %, което свидетелства за това, че при тях преобладава ниската учебна мотивация. Те се отнасят като цяло отрицателно или безразлично към училище, оплакват се от здравословни проблеми, като цяло преобладава лошо настроение и нарушение на дисциплината. Учебният материал се усвоява фрагментарно, децата не проявяват интерес към самостоятелни задачи, готвят се несистемно за училище и изискват контрол и помощ. Избирателно усвояват учебния материал, нарушават дисциплината, не проявяват интерес към самостоятелната работа по всички предмети. Във взаимоотношенията с връстници са пасивни, дружат с малко деца или нямат близки приятели. След края на експеримента се наблюдава тенденция към минимално повишаване нивото на адаптацията и мотивацията към училище. Общият процент на изследвани лица от контролната групата след въздействието е 16,3%, което е свидетелство за това, че при тях се е повишила мотивацията от ниска степен до преобладаваща външна мотивация, само при едно от тях преобладаващата външна мотивация се е повишила до средна степен. Промяната, която е настъпила при тях се изразява в преобладаване на външната мотивация над вътрешните потребности. Тези деца като цяло се отнасят по-положително към училище, но все още не проявяват интерес към самостоятелната работа по всички предмети, избирателно усвояват учебния материал, продължават да нарушават дисциплината, все още дружат с малко деца или нямат близки приятели.

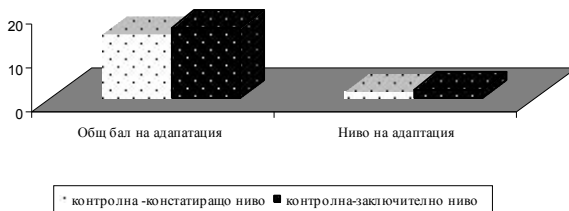
След прилагане на статистическата процедура Т-тест за чифтни извадки се установява, че има различия между изследвани лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на **Общ бал на адаптация** ( $M_{\text{контрол/изкл.}} = 14,60$ ,  $SD_{\text{контрол/изкл.}} = 2,044$ ,  $M_{\text{контрол/изкл.}} = 16,30$ ,  $SD_{\text{контрол/изкл.}} = 1,878$ ), като отчетените различия са статистически значими ( $t_{29} = 3,354$ ;  $p = 0,001$ ). При това се регистрират по-високи стойности в общия бал, като стойностите на изследвани лица от контролната група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите им на констатиращ етап от експеримента, които могат да се интерпретират като резултат на образователния процес и общия процес на развитие.

След прилагане на статистическата процедура за проверка на хипотези се установява, че отчетените различия между изследвани лица от контролната група на констатиращ и заключителен етап от експеримента по отношение на **нивото на адаптация** са статистически значими ( $t_{29} = 3,071$ ;  $p = 0,003$ ). При това се отчитат различия в стойностите на средно-аритметичната величина ( $M_{\text{контрол/изкл.}} = 1,70$ ,  $SD_{\text{контрол/изкл.}} = 0,466$ ,  $M_{\text{контрол/изкл.}} = 2,00$ ,



$SD_{\text{контролна-закл.}} = 0,263$ ), като стойностите на изследвани лица от контролната група на заключителен етап са по-големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Тенденцията към минимално повишаване нивото на адаптация може да се отгледне на процеса на развитие на детето. Макар и минимална промяната се отчита. Нагледно тя е представена в Графика 15.

**Графика 15.** Различия в общия бал и нивото на адаптация при децата от



**Извод:** Изследваните лица от контролната група на заключително ниво са с малко по-високи показатели за адаптация към училище от същата в контролната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Тези различия са минимални и може да бъдат отгледени на влиянието на обучението и възпитанието, както и на общото детско развитие.

Резултатите на изследваните лица от контролната група, независимо от тенденцията към леко повишаване на нивото на адаптация, се различават съществено от резултатите на изследваните лица в експерименталната група, чиято тенденция към повишаване на показателите за адаптация е почти двойна, което **потвърждава издигнатата от нас работна хипотеза 7.**

## ОБОБЩЕНИЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

От получените резултати можем да твърдим, че издигнатите работни хипотези се потвърдиха. Интерпретираните резултати на основата на статистическите данни върху изследваната извадка деца от експерименталната група, изразяват категорични тенденции към позитивна промяна в резултат на приложения „Модел за когнитивна и поведенческа промяна“ по отношение на приобщаването им към училищна среда в сравнение с децата от контролната група. Изследователската работа доказва валидността на основната хипотеза: Предполагаме, че когнитивните и поведенчески дефицити относно приобщаването на децата към училищна среда, могат успешно да бъдат преодоляни чрез модел за работа с тях включващ: развитие на когнитивните процеси и операции, поведенческа промяна, повишаване на личностната самооценка, снижаване нивото на общата училищна тревожност, повишаване на емпатията, социалния статус и адаптацията към училище. А именно:

1. След прилагане на статистическата процедура с използване на непараметричния U-тест на Ман-Уитни се установява наличие на еднаквост в първоначалната група по изследваните параметри, което гарантира, че ефектът на изхода се дължи на оказаното влияние чрез изработения модел за когнитивна и поведенческа промяна.

2. Потвърждава се издигнатата работна хипотеза №1. Изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво са с по-високи резултати по показателите за развитие на когнитивните процеси и операции от децата в експерименталната група на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Напредък в развитието на когнитивните процеси и операции има и при децата от контролната група. Това може да се интерпретира с общия процес на развитие на детето и влиянието на процеса на обучение, съществен за развитието. Въпреки наличието на напредък са налице съществени различия при децата от контролната група в сравнение с децата от експерименталната група, като стойностите на изследваните лица от експерименталната група са по-големи от тези на изследваните лица от контролната група. Тази разлика в стойностите отдаваме на процеса на психологично въздействие при децата от експерименталната група, преминали модела за когнитивна и поведенческа промяна.

3. Потвърждава се издигнатата работна хипотеза № 2. Изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво са с по-ниски показатели за трудности в поведението и по-високи показатели за просоциално поведение от тези на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. Децата от контролната група на заключително ниво са с по-високи показатели за: трудности в поведението, проблеми с връстниците, хиперактивност, поведенчески промени и емоционални симптоми и по-ниски показатели за просоциално поведение, както и общата оценка за въздействие от тези на констатиращо ниво. Макар да не показват статистически значими различия стойностите им съществено се различават от тези на децата от експерименталната група. Тази разлика в стойностите отдаваме на приложения модел за промяна, преминали децата от експерименталната група. Оставени без въздействие децата от контролната група не само,

че не променят поведението си в позитивна посока, но се наблюдава тенденция към влошаване на показателите по наблюдаваните фактори.

4. Издигнатата работна хипотеза №3 се потвърждава, а именно че самооценката на изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво се нормализира и те са с по-адекватна и реалистична, а така също се формира способност за рефлексия, в сравнение с показателите на констатиращо ниво. Самооценката на изследваните лица от контролната група на заключително ниво не се различава съществено от самооценката им на констатиращо ниво, като са отчетени статистически значими различия само по отношение на здравето и ръста като аспекти на „Аз-образа”. Т.е. след прилагане на модела за когнитивна и поведенческа промяна стойностите на изследваните лица от експерименталната група значително се различават от тези на контролната група.

5. Изследваните лица от експерименталната група на заключително ниво са с по –ниски показатели за тревожност от стойностите им на констатиращо ниво, като отчетените различия са статистически значими. След въздействието при изследваните лица преминали предложения модел се наблюдава отчетлива тенденция към понижаване нивото на общата тревожност от високо към средно и от средно към ниско ниво, която определя достигане на нормални нива на тревожност. При изследваните лица, върху които не се извърши психологично въздействие също се наблюдава тенденция към понижаване нивото на тревожност. Това потвърждава хипотезата, описана в литературните източници за наличието на естествена тенденция при децата в начална училищна възраст към понижаване нивото на общата тревожност. Това се дължи на отслабване силата на емоционално –негативния опит от ранното детство и нарастване на емоционалната приспособеност на децата към социалната среда. Въпреки понижаване нивото на общата тревожност и в двете групи се отчитат малки различия в стойностите на средно-аритметичната величина, като стойностите на изследваните лица от контролната група в края на експеримента са незначително по- големи в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Тези резултати потвърждават, че различията между двете групи, са следствие от приложеното психологично въздействие при децата преминали модела за промяна.

6. Издигнатата работна хипотеза 4 се потвърждава, а именно стойностите на изследваните лица от експерименталната група са с по-ниски показатели по отношение на общото ниво на училищна тревожност и те се различават съществено от стойностите на изследваните лица от контролната група. При изследваните лица от контролната група, непреминали модела за когнитивна и поведенческа промяна, се наблюдава тенденция към повишаване нивото на училищна тревожност, поради засилването на ситуационни фактори от училищната среда, оказващи дезорганизиращо влияние върху адаптацията на детето и липсата на специално организирана среда за отреагиране на тези фактори.

7. Потвърди се работна хипотеза №5. Децата от експерименталната група на заключително ниво са с по –висока способност за емпатия в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. Изследваните лица в контролната група на заключително ниво показват по –ниска способност за емпатия и те съществено се различават от стойностите на изследваните лица в експерименталната група. Данните показват, че по

време на психологичното въздействие, изследваните лица в експерименталната група, преминали модела за промяна, имат възможност да преживяват повече емоции, което води до изменения в техния опит и проява на чувствителност към чуждите емоции. Те имат възможност да осъзнаят и разберат отделните емоции и да ги интегрират в съзнанието си.

8. Потвърждава се работна хипотеза №6. Статусът на децата от експерименталната група, които в началото на експеримента се намират в неблагоприятно положение, след участието им в предложения модела за когнитивна и поведенческа промяна, значително се подобри. Тази тенденция не се наблюдава при децата от контролната група. Статусното положение на децата, които не са преминали модела за промяна не се е подобрило, което понижава личностната увереност и рефлектира върху процеса на междуличностно взаимодействие. Моделът за когнитивна и поведенческа промяна се оказва ефективен за промяна на статусните позиции на изследваните лица.

9. Изследваните лица от експерименталната група на заключителен етап от експеримента показват по-високи показатели за адаптация към училищна среда в сравнение със стойностите им в началото на експеримента. При децата от контролната група се наблюдава тенденция към леко повишаване нивото на адаптация, но въпреки това се различават съществено от резултатите на изследваните лица в експерименталната група, чиято тенденция към повишаване на показателите за адаптация е почти двойна, което потвърждава издигнатата работна хипотеза 7. Различията между двете групи отдаваме на приложния модел, което доказва неговата ефикасност.

## ИЗВОДИ

Проведеният експеримент и обобщението на резултатите от него, дават основание да направим няколко извода, които са насочени към доказване ефективността на апробирания модел за стимулиране на когнитивна и поведенческа промяна при деца на 6-7 годишна възраст с цел приобщаването им към училищна среда. Някои от по-важните изводи, които се налагат са следните:

1. Трудностите в приобщаването на децата с психологични и социални проблеми успешно могат да бъдат установени чрез изготвяне на личностен профил на когнитивната, поведенческата, както и социалната и емоционално-личностна сфера на детето, определящи неговата функционалност.

2. Процесът на успешна адаптация към училищната среда се основава на ранното откриване на дефицитните области и възможността за оказване на психологична помощ чрез стимулиране под формата на подкрепящи тренингови упражнения, съобразени с възможностите на децата и развиващи потенциала им в условията на училищната среда.

3. Децата с изразени когнитивни и поведенчески трудности функционират на по-ниско ниво на адаптация към училищна среда в сравнение с децата без изразени такива, поради което помощта се насочва към повишаване нивото на функционалност.

4. „Моделът за когнитивна и поведенческа промяна“, включващ психо-социален тренинг е подходяща форма за повишаване на приобщаването към училищна среда.

5. Целенасоченото използване на групови модели на психологично съпътстване от училищния психолог, при деца с трудности в приобщаването към училищна среда, може да доведе до преодоляването им социално-психологичен аспект.

6. Учебно-възпитателният процес в училище влияе върху когнитивното развитие на детето, но има ограничен ефект върху поведението. Това се доказва от факта, че децата от експерименталната група на заключително ниво са с по-ниски показатели за трудности в поведението и по –високи показатели за просоциално поведение от децата в експерименталната група на констатиращо ниво. Резултатите на децата от контролната група не отчитат статистически значими различия по различните поведенчески показатели. Стойностите им в края на експеримента са почти същите в сравнение със стойностите на децата на заключителния етап по отделните показатели.

7. Предложеният „Модел за когнитивна и поведенческа промяна“ оказва положително влияние върху самооценката на учениците. Децата, които в началото на експеримента имат неадекватна (завишена или занижена) самооценка в края му показват формиране на реалистичност в самооценяването. Последното положително влияе върху приобщаването (адаптацията) към училищната среда като цяло.

8. Преодоляването на когнитивните и поведенчески дефицити успешно се преодолява чрез „Модела за когнитивна и поведенческа промяна“.

9. Децата в експерименталната група показват по-висока способност за емпатия от децата в контролната група, тъй като чрез него се повишават уменията на учениците за проява на емпатия.

10. Към края на експеримента при децата от експерименталната група се установява снижаване на нивото на общата и училищна тревожност , а при децата от контролната група се наблюдава снижаване на общото ниво на тревожност, но леко завишаване на нивото на училищната тревожност. Предложеният модел успешно подпомага това.

11. Приобщаването към училищните изисквания при децата с когнитивни и поведенчески дефицити успешно се осъществява чрез промяна на социалния статус. Моделът за промяна предлага преодоляване на неблагоприятното социално положение в училищна среда.

12. Като цяло приобщаването на децата с когнитивни и поведенчески дефицити към училищна среда е обект на работата на специалистите, работещи в училище . Резултатите от проведения експеримент доказват, че „Моделът за когнитивна и поведенческа промяна“ е ефективен, когато се прилага на ниво училищна общност, а не в по-широк контекст, а същността на промяната е на индивидуално ниво. Индивидуалният контекст на промяната включва промяна на личностните когнитивни характеристики и поведенчески опит от миналото.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемът, свързан с децата с когнитивни и поведенчески трудности и тяхното приобщаване към училищна среда се осъзнава от учители, родители и специалисти като един от най-актуалните проблеми в началната училищна възраст. Процесът на адаптация при всеки ученик протича различно. Все още в училище най-голямо внимание се отделя на децата, които показват явна дезадаптивност, а встрани остават тези, които имат по-ниска функционалност, но не влизат в категорията на дезадаптивните. Наличните затруднения, при тях, не са дефицитарни, а възрастово обусловени трудности породени от спецификата на новата социалната активност, промяната на статусната позиция, липсата на умения за адаптивност и т.н. Попадайки в училищната среда детето на 6-7 годишна възраст е изправено пред множество предизвикателства, на които не винаги има зрелостта да отговори.

Резултатите от проведения научен експеримент доказват, че трудностите могат да бъдат преодолявани с помощта на добре обмислена и систематизирана намеса от страна на специалистите, работещи в образователната система. Успешността на апробираният „Модел за когнитивна и поведенческа промяна“ е доказателство за това. Той включва процес на психологично съпътстване за подпомагане на личностна промяна чрез стимулиране развитието на когнитивните процеси и операции, поведенческа промяна, повишаване на личностната самооценка, снижаване нивото на училищна тревожност, повишаване на емпатията, социалния статус и адаптацията към училището като културна среда.

Получените аналитични данни, както и предложеният „модел“ могат успешно да се използват от училищните и социалните психолози за практичното решение на все по-актуалните проблеми, свързани с преодоляването на училищната дезадаптация при децата с когнитивни и поведенчески затруднения, както и деца на 6-7 години с явни дефицити, нарушения в когнитивната сфера, поведението, междуличностните взаимоотношения и личностното развитие.

В училище всеки ученик желае да се възприема като значим и важен. С годините „ученически опит“ той става все по-уверен и успешно демонстрира значимостта си. Това не се отнася за ученика в първи клас, когато детето е неуверено, страхливо, плахо и училището освен, че му изглежда голямо, поражда в него и много разнородни негативни и позитивни емоции. Приемайки училищната среда малкият ученик се стреми и да я разбере. В тези му търсения му помагат неговите съученици, учителите, родителите, учителите и дори ръководството на училището. Ранното откриване на трудностите в приобщаването към училищната среда, тяхното разпознаване от дефицитите в развитието е формата, чрез която непълноценно функциониращото дете още в началото на учебната си „кариера“ може да бъде обект на психологична помощ. Чрез нея то повишава своето самопознание и самооценка, придобива умения да разпознава и оценява действията и постъпките на своите съученици и учители и плавно и постепенно преодолява собствените си страхове и неувереност. Това налага необходимостта от прилагане на училищно базирани интервенции, спрямо децата с дефицити в някои от областите на функциониране

поради значимостта на последствията, които има върху личността на малкия ученик. Преодоляването на дефицитите в когнитивната сфера и поведението на децата във възрастта 6-7 години, когато най-интензивно се развиват новите функции, има значение за успешното справяне с изискванията на новата училищна среда. Важността на това детето да е адаптирано в училище е безспорна. **Предложения модел за когнитивна и поведенческа промяна и апробирането му в практиката подпомага този процес и доказва, че дефицитите и трудностите в адаптацията успешно могат да бъдат преодолені чрез стимулиране на когнитивното развитие, поведенческа промяна, социално и емоционално-афективно развитие. Резултатите от апробацията на представения теоретичен модел за психологично съпътстване на личността на детето в начална училищна възраст, показват, че той се явява добра основа за разработване на пътища и методи на психологично съпътстване на децата в училище, а така също за превенция на възможна дезадаптация към училищна среда.**

## ПРИНОСИ

1. Изработен и апробиран е „Модел за когнитивна и поведенческа промяна”, който има за цел да подпомогне преодоляването на когнитивни и поведенчески трудности при 6-7 годишни деца.
2. Доказано е, че изработеният модел е успешен за приобщаване на децата към училищна среда .
3. Идентифициран и обосноваван е комплекс от организационни и психологични условия, определящи успешното приобщаване на децата с когнитивни и поведенчески трудности към училищна среда.
4. Емпирично е доказана ефективността на модела при прилагането му на училищно ниво.
5. Доказа се, че преодоляването на когнитивните и поведенчески трудности е успешно, когато едновременно се разширява и усложнява обхвата на когнитивните схеми и се формират умения за просоциално поведение.



## ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА

1. "Индивидуализация и цялостност на подхода към личността на децата с когнитивни и поведенчески дефицити като гарант за успешната им интеграция в учебна среда", (2011). Сборник с научни студии и статии „Съвременния поглед на докторанта към науката“, Първо издание. Университетско издателство „Неофит Рилски“.

2. „Адаптацията към училищна среда при децата с когнитивни, социално-когнитивни и поведенчески дефицити“ (2013). Сборник „Психологията –традиции и перспективи“, том II, 2013, Благоевград, ЮЗУ „Неофит Рилски“

3. „Трудности в адаптацията към училищна среда при децата с познавателни затруднения и поведенчески нарушения“ Годишник на катедра „Психология“ (2014), Благоевград, ЮЗУ „Неофит Рилски“

## ДРУГИ ПУБЛИКАЦИИ

1. "Проучване на потребностите, нагласите и информираността към психичното здраве и предоставянето на психично-здравни услуги в общността "; (публикувано в бюлетин на Информационен център за психично здраве-Благоевград, (2008)

2. "Практически наръчник. Успешни практики за работа с деца", (2010); Изд. от Фондация „Битие“ по оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, Благоевград, в съавторство с екип от експерти към фондация „Битие“

3. „Емпирично социологически проучване на рискови групи и превенция на изоставянето на деца в риск“ 2010, в съавторство с екип от експерти към фондация „Битие“; Изд. Фондация „Битие“

4. „Асертивността в полето на медицинската грижа“ (2014) Сборник „Психология в медицината“, 2014, Стара Загора, Тракийски университет, в съавторство с д-р Ивелина Пенева