



Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра по специална педагогика и логопедия

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд

на тема:

**“Развитие на социални компетенции у
зрително затруднени ученици”**

за присъждане на образователната и научна степен

„доктор“ по научно направление

1.2. Педагогика (Специална педагогика)

Докторант:

Константинос Сотириу

Научен ръководител:

Проф. дпн Мира Цветкова-Арсова

София, 2018

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД	4
ГЛАВА 1. Зрително затруднените деца и тяхното развитие.....	7
1. Дефиниции и класификации на зрително затруднените	7
2. Процес на оценяване на потребностите	8
3. Психологически и социални нужди на зрително затруднените.....	8
4. Представа за себе си и самочувствие у зрително затруднените	9
4.1 Представа за себе си и самочувствие.....	9
4.2 Представа за себе си и самочувствие у зрително затруднените деца.....	10
5. Адаптивна теория за поведението на зрително затруднените деца.....	12
ГЛАВА 2. Социални умения и социални компетенции у зрително затруднените деца. Методи за тяхното подобряване	14
2.1 Дефиниция на социалните умения и социалните компетенции.....	14
2.2 Значение на социалните умения и социалната компетентност по време на детството.....	19
2.3 Подобряване на социалните умения на зрително затруднените чрез интеграция и включване във физическото възпитание.....	21
2.4 Подобряване на социалните умения чрез игри и взаимодействие с връстници.....	23
2.5 Подобряване на социалните умения при зрително затруднените чрез включване на информационно-комуникационни технологии (ICT).....	24
2.6 Подобряване на социалните умения при зрително затруднените чрез подходящи стратегии в класната стая.....	27
ГЛАВА 3. Постановка на изследването.....	29
Цел.....	29
3.1 Хипотези	29
3.2 Задачи на изследването.....	29
3.3 Участници в изследването	30
3.4 Методология	37
3.5 Етични съображения.....	40

ГЛАВА 4. Анализ на резултатите	41
4.1 Анализ на демографските данни	41
4.2 Резултати от анализа на факторите и анализа на надеждността.....	44
4.2.1 Комуникационни умения.....	44
4.2.2 Избягване и справяне с конфликти	49
4.2.3 Емпатия.....	51
4.2.4 Сътрудничество / Съжителство.....	53
4.2.5 Лично представяне и работа в мрежата.....	57
4.3 Надеждност на вътрешната съгласуваност в скалите	61
4.4 Описателна статистика	62
4.4.1 Комуникативни умения.....	63
4.4.2 Избягване и справяне с конфликти	64
4.4.3 Резултати от емпатия към зрително затруднените и зрящите с техни връстници и възрастни	65
4.4.4 Сътрудничество / Съжителство.....	66
4.4.5 Лично представяне и работа в група	67
4.5 Ефект на зрителните увреждания върху взаимодействието с връстниците и взаимодействието с възрастните.....	68
4.6 Ефект на възрастта върху комуникативните умения и личното представяне/ работата в група	75
4.7 Ефект на пола върху избягване и справяне с конфликти и върху съпричастността	78
ДИСКУСИЯ НА ХИПОТЕЗИТЕ.....	79
ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	89
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	91

УВОД

Децата и юношите със зрителни увреждания срещат известни затруднения в своето психическо и когнитивно функциониране. Alabdulkader & Leat (2010) доказват, че зрителното увреждане засяга индивида на академично и дори на финансово ниво, докато Markowitz (2006) и Maćesić-Petrović et al. (2010) съобщават и за съществуването на когнитивни проблеми при деца и юноши с нарушения в зрението. Не на последно място, Papadopoulos & Koustriava (2011) се съсредоточават върху проблемите с пространствените представи и възприемането на малкото пространство от деца със зрителни увреждания.

Зрителното затруднение води до ограничение в мобилността на хората с увредено зрение, които имат ограничени шансове да изследват околната си среда. Зрително затруднените деца могат да проявят некоординирано движение, известно забавяне в когнитивното си развитие, както и забавяне в езиковото развитие. В допълнение, хората със зрителни увреждания може да нямат добра представа за себе си и да не разбират как ги оценяват околните. Освен това, друга област, която е засегната при зрително затруднените, е тяхното емоционално развитие, например прояви на ниско самочувствие, гняв, агресия, пасивност и депресия.

Освен гореизложеното, обаче, няколко проучвания показват, че зрителните увреждания засягат и социалното взаимодействие и цялостното функциониране на тези лица. Зрително затруднените деца имат по-малко взаимодействия с връстници, отколкото децата без зрителни увреждания, което се дължи и в същото време води до по-малко социални умения и социални компетентности на тези деца. Ammerman et al. (1986) споменават, че децата и юношите със зрителни увреждания имат понижени социални умения, докато Alabdulkader & Leat (2010) подчертават, че зрителното увреждане оказва неблагоприятно въздействие върху човека по отношение на социалното взаимодействие.

Следователно, загубата на зрение или различните проблеми, свързани с частичната или пълната загуба на зрение, водят до значителни негативни ефекти върху децата и юношите, особено по отношение на техните социални умения и взаимодействия. Стресиращите фактори, свързани със зрителни увреждания,

могат да бъдат разделени на две основни категории: а) фактори, свързани с проблема, че зрително затруднените хора чувстват, че нямат какво да предложат на другите хора и обществото, б) фактори, свързани със стигматизацията и социалното изключване, които зрително затруднените могат да изпитат (Fazzi et al., 1999; Kef et al., 2000).

Съществуват множество проучвания в областта на социализацията и социалните умения при зрително затруднените деца. Въздействието на зрителните увреждания върху социалните умения на децата и юношите е свързано с: липса на мобилност и социални контакти, чувство на зависимост от други, по-малко участие в социалните дейности, както и промяна в структурата на социалните контакти, тъй като те проявяват склонност да взаимодействат с лица със сходни проблеми т.е. лица, които също имат зрителни увреждания. Проучването на van Hasselt et al. (1986) показва, че на зрително затруднените деца им липсват вербалните компоненти на социалните умения. Изследвания на van Hasselt et al. (1985) установяват, че зрително затруднените имат дефицит както във вербалните, така и в невербалните социални умения. Освен това тези деца срещат трудности и в социалната си адаптация.

В допълнение зрително затруднените деца по-рядко участват в съвместни игри. Що се отнася до играта на зрително затруднените деца, се споменава, че тяхната игра е преди всичко проучвателна по характер. Освен това, тези деца предпочитат функционално използване на играчките, като в същото време демонстрират повече стереотипни поведения по време на своята игра. Тези деца предпочитат да контактуват с възрастните, вместо със своите връстници, като същевременно имат по-малко участие във въображаемите игри (Celeste, 2006; Celeste & Grum, 2010). Следователно, зрително затруднените деца срещат трудности в това да станат част от група връстници при игра, срещат трудности и при разрешаването на конфликти, възникнали по време на играта, но и не развиват моторните и социалните си умения, в сравнение с децата без зрителни увреждания.

Целта на това проучване е да изследва как можем да засилим развитието на социалните компетенции на зрително затруднените ученици, да засилим ефекта от обучението на връстници във физическото възпитание и на ученици със зрителни увреждания в гимназиална степен на обучение.

Това изследване цели да се определи как заниманията по физическо възпитание могат да допринесат за развитието на социалните умения на зрително затруднените деца, което се подкрепя като идея от други изследователи. Освен това, резултатите от това проучване попадат в по-широкия контекст на приобщаващото образование и положителното въздействие, което то има върху зрително затруднените деца. Например, Metsiou et al. (2011) установяват в своите изследвания, че децата с нарушено зрение, които посещават специални училища, се адаптират по-трудно от децата, които посещават общообразователните училища. По същия начин, Salleh & Zainal (2010) твърдят, че приобщаващото образование, а именно взаимодействието на деца със и без зрителни увреждания, в рамките на общото образование, може да доведе до повишаване на социалните умения на зрително затруднените деца.

И накрая, в това изследване се очаква да бъде доказано, че подкрепата, получена на социално ниво (от семейство, връстници и други възрастни) както на практическо, така и на емоционално равнище, може да помогне на зрително затруднените деца да се справят с отрицателните последици от своето увреждане и особено със стреса, тъй като подобна подкрепа има положителен ефект върху подобряването на благосъстоянието и самочувствието на тези деца (Kef et al., 2000). Смисълът на социалните контакти и подкрепата, получена чрез тях за зрително затруднените деца и юноши, се подчертава и в изследванията на Kef & Deković (2004). Следователно, това проучване ще се съсредоточи върху развитието на социалните контакти и развитието на социалните умения на зрително затруднените деца и юноши. Освен това, Pedersen & Mortensen (2009) застъпват схващането, че социалните умения могат да окажат положително въздействие върху когнитивното, социалното и личното функциониране на зрително затруднените деца и юноши.

ГЛАВА 1

ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНИТЕ ДЕЦА И ТЯХНОТО РАЗВИТИЕ

1. Дефиниции и класификации на зрително затруднените

Според Барага (1983) детето се счита със зрителни увреждания, когато неговото зрително нарушение пречи на възможността за максимално високо представяне в учебните задачи, и поради това са необходими специални програми, методи и средства за учене и получаване на знания.

Според Международната класификация на болестите (МКБ-10), съществуват четири равнища на зрително функциониране: а) нормално зрение; б) умерено зрително увреждане; в) тежко зрително увреждане и г) слепота. Таблица 1 показва класификацията на зрителните нарушения според МКБ-10.

Таблица 1. Класификация на зрителните затруднения според МКБ-10

H54- Слепота и намалено зрение	
H54.0	Слепота, и на двете очи Нарушение на зрението от категории 3, 4, 5 на двете очи.
H54.1	Слепота на едното око и слабозрение на другото око Нарушение на зрението от категории 3, 4, 5 на едното око, и категории 1 или 2, на другото око
H54.2	Намалено зрение на двете очи Нарушение на зрението от категории 1 или 2, на двете очи
H54.3	Неопределена загуба на зрението на двете очи Нарушение на зрението от категория 9 на двете очи
H54.4	Слепота на едното око Нарушение на зрението от категории 3, 4, 5 на едното око [нормална острота на зрението на другото око]
H54.5	Намалено зрение на едното око Нарушение на зрението от категории 1 или 2 на едното око [нормална острота на зрението на другото око]
H54.6	Неопределена загуба на зрението на едното око Нарушение на зрението от категория 9 на едното око [нормална острота на зрението на другото око]
H54.7	Загуба на зрението, неуточнена Нарушение на зрението от категория 9 БДУ

Източник: Dandona & Dandona (2006).

2. Процес на оценяване на потребностите

Социалните умения са от изключително значение, тъй като „едно дете трябва да притежава добри социални умения, за да взаимодейства успешно със своите връстници, за да може напълно да се интегрира и да извлече полза от приобщаващо образование“ (Noll, 2007, с. 4).

За да се дефинират по-добре психологическите и социалните потребности на зрително затруднените деца, процесът на оценяване е важен. Концепцията за оценка в образованието може да бъде определена като "процес на събиране на информация за уменията и нуждите на детето от много източници и в различен контекст, с цел подобряване на образованието на детето" или може да се разглежда като "инструмент, който да обогати, или да определи дали дадено дете се нуждае от специални грижи или да документира придобиването на умения от това дете" (Rowland, 2009, с. 5).

Процесът на оценяване включва интервюта с членовете на семейството на детето, наблюдение на детето във вече познати дейности и ситуации, както и структурирани взаимодействия, за да се изследват специфични поведения и умения. Този процес ще улесни събирането на информация относно компетенциите на детето, които ще спомогнат за удовлетворяването на неговите специални образователни потребности (Rowland, 2009). Целта на оценката е да предостави ценна информация за положението и поведението на детето, която ще бъде полезна при определянето на образователните потребности и накрая при разработването на индивидуална образователна програма.

3. Психологически и социални потребности на зрително затруднените

От особено значение е да се посочат някои от потребностите на зрително затруднените деца, при комуникация на социално и емоционално ниво. Таблица 2 представя някои от тези потребности.

Таблица 2. Потребности на зрително затруднените деца при комуникацията на социално и емоционално ниво

Потребности, свързани с комуникацията
Умения за четене, които се използват с подходящи средства (например Брайл, плоскочечатен текст, аудио запис), за да се придобият академични знания и да се разширят личните, професионалните и развлекателните интереси.
Развиваща се компетентност при писане за лични нужди като: бележки, записи на телефонни номера и адреси, съобщения, пътни инструкции и лични бележки, като се използват подходящи за тази цел средства.
Способност за използване на специални четящи или пишещи устройства, като визуални средства за видеонаблюдение, електронни устройства за записване, персонални компютри със синтетична реч / Брайлова азбука и различни други гласови технологии / видео / данни
Социализиране: ученикът трябва да може:
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Да разбира и демонстрира уместно социално поведение, в зависимост от обстоятелствата. ☞ Да знае как да се предствя на непознати и да показва адекватни говорни умения (без викане и без обсебване на разговора). ☞ Да е готов за креативен принос в груповите занимания и в моменти на социализиране. ☞ Да бъде наясно как да се облича според случая и да разбира дали определени дрехи са подходящи за неговата възраст.
Емоционални понания: Ученикът трябва да научи:
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Да изразява чувствата си към други хора директно и по социално приемлив начин. ☞ Да признава силните и слабите страни на своята личност по реалистичен начин. ☞ Да осъзнава алтернативните начини за реакция според чувствата и поведението на другите. ☞ Да има чувството, че е ценен член на обществото, който допринася за него. ☞ Да осъзнава, че начинът, по който се чувства човек, се отразява в начина, по който се държи с другите. ☞ Да се защитава.
Социални потребности /нужди в образованието
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Да участва в различни развлекателни дейности на индивидуално или групово ниво. ☞ Развитие на хобита и лични интереси, напр. занаяти, музика или колекции. ☞ Да е наясно с различни телевизионни предавания (например, свързани с футбол), за да ги познава и да може да дискутира по тях с други хора.

Източник: Katsoulis & Chalikia (2007).

4. Представа за себе си и самочувствие у зрително затруднените

4.1. Представа за себе си и самочувствие

Зрителните увреждания имат отрицателно въздействие върху представата на човек за себе си и самочувствието на децата и юношите (Kef et al., 2000).

Съществува обаче разлика между съдържанието на представата за себе си и структурата: първата е свързана с това, което човек смята за вярно за самия себе си, докато втората е свързана със спомена за себе си или това каква представа е изградил за себе си в паметта си.

Според Al-Zyoudi (2007) самооценката се състои от три главни елемента, както е показано на следващата фигура.

Фигура 1. Елементи на представата за себе си у човека



Източник: Al-Zyoudi (2007, с. 132).

Предполага се, че хората с високо самочувствие са по-склонни да поддържат по-положително мнение за себе си и да се ценят повече (Gecas, 1982; McConnell & Strain, 2007). Има две страни на това възприятие. Според първото, хората с високи нива на реалистична представа за себе си и добро самочувствие постигат по-благоприятни социални и психологически резултати, тъй като те са в състояние да отговорят на негативната критика и да се предпазят от трудности, като в същото време имат силна вяра в способностите за личен контрол, увереност, творчество, гъвкавост и независимост. Съгласно второто, хората, които са склонни да ценят себе си много високо, са обикновено егоцентрични хора, което вреди на тяхното благополучие. Освен това, тъй като хората с високо самоуважение имат склонност да потискат възприятията, произтичащи от негативната критика, те са по-малко отворени към нови преживявания и по този начин и към промени.

4.2. Представа за себе си и самочувствие у зрително затруднените деца

През 2014 г. Papadopoulos проучва влиянието на индивидуалните характеристики като пол, възраст, състояние на зрението, възраст при загуба на зрение, ниво на образование, трудова заетост, контрол и самоуважение при младежите. Участвали са осемдесет и четири лица с увредено зрение. Въпреки, че изследването е насочено към младежите, се прави важно откритие, свързано с детството; най-силните индикатори за самочувствието в по-нататъшния живот са състоянието на зрението, скоростта на загуба на зрението и възрастта при загуба на зрението.

В опит да се сравнят данните между психологическото благосъстояние на хора с и без увредено зрение, Pinguart & Pfeiffer (2011) извършват метаанализ, който показва, че зрително затруднените имат по-ниски психологически показатели. Изследването на представата за себе си и самоуважението при зрително затруднените деца също изисква знания за възрастта при загуба на зрение. Това е лична характеристика, която определя до каква степен вредното въздействие на загубата на зрение оказва влияние върху самочувствието.

Garaigordobil & Bernarás (2009) изследват представата за себе си и самочувствието на 90 души със и без зрителни увреждания. Въз основа на това изследване се установява, че няма статистически значими разлики в тези групи хора. Освен това се установява, че жените със зрителни увреждания са постигнали по-ниско ниво на самоуважение в сравнение с мъжете. В друго проучване обаче се установява, че хората без зрителни увреждания имат по-високи стойности на представа за себе си в сравнение с хората, които имат зрителни увреждания, и че въпреки различията в представа за себе си, при хора без зрителни увреждания (мъжете имат по-високи резултати на представа за себе си в сравнение с жените), няма статистически значимо различие при хората с увредено зрение (Halder & Datta, 2012).

López-Justicia et al. (2001) установяват в изследванията си, че резултатите на зрящите деца на възраст между 4 и 17 години са по-високи по отношение на представа за себе си, в сравнение със зрително затруднените деца. Интересен момент от това изследване е, че в някои възрастови групи, като тази между 4 и 11 г., не са установени статистически значими разлики между представата за себе си и семейството, външния вид, сигурността, което означава, че тези деца получават подходящата подкрепа от своите семейства и връстници. Значението

на подкрепата при зрително затруднените хора за повишено самоуважение е подчертано и от Shapiro et al. (2005) в тяхното проучване.

Второто изследване, проведено от Morse (1983), посочва няколко резултата от проучванията, сравняващи самооценката между зрящите и зрително затруднените деца, като стига до заключението, че няма твърди доказателства за това дали зрително затруднените деца имат по-лоша представа за себе си в сравнение със зрящите деца. По подобен начин, различните проучвания, посочени по-горе, показват, че не може да се заключи със сигурност дали зрящите деца постигат по-висока степен на представа за себе си и самоуважение, в сравнение с децата с увредено зрение, въпреки че повечето от проучванията са склонни да подкрепят това предположение.

По-точно, въз основа на факта, че положителната представа за себе си до голяма степен се дължи на взаимодействието с други хора, може да се подкрепи, че зрително затруднените деца ще постигнат по-ниски нива на представа за себе си и самочувствие, в сравнение с децата без зрителни увреждания (Rogow, 1999). Зрително затруднените деца са склонни да бъдат маргинализирани и стигматизирани, което може да доведе до ниските нива на представа за себе си и самочувствие, особено в случаите, когато децата посещават общообразователни учебни заведения (Rogow, 1999).

Освен това се твърди, че хората "със зрителни увреждания може да се чувстват неадекватни и непълноценни поради липсата на социално приемане, по-ниски академични постижения и физически дефицити". Поради факта, че хората са склонни да поддържат стереотипите относно зрително затруднените хора, децата със зрителни увреждания може да почувстват, че те не са социално приети, още повече те понякога са социално изолирани, както бе посочено по-горе, например заради тяхното поведение по време на игра.

5. Адаптивна теория за поведението на зрително затруднените деца

Wells et al. (2009) посочват, че адаптивното поведение се отнася до уменията, които човек трябва да може и е в състояние да демонстрира в ежедневието си, както в практическите, така и в социалните области. Според Bure-Reyes & Puente (2013), адаптивното поведение е свързано със социалните компетенции. Тези умения са много важни за ежедневно функциониране на

децата, а именно адаптивното функциониране. Както вече споменахме, зрително затруднените деца трябва да повишат своята независимост, а това може да стане чрез подобряване на адаптивните умения (Dixon, 2007).

Съгласно DSM-IV-TR, адаптивното функциониране се отнася до "колко ефективно хората се справят с общите изисквания за живот и до каква степен отговарят на стандартите за независимост, очаквани от някого в тяхната възрастова група, социокултурен произход и общностна среда" (Dixon, 2007, с. 100). Според Американската асоциация за умствена изостаналост (AAMR, 2002) адаптивното поведение се определя като "събиране на концептуални, социални и практически умения, които хората са научили, за да функционират в ежедневието си" (Bure-Reyes Puente, 2013, с. 3). Следователно, тези умения се отнасят до следните области: комуникация, ежедневни / лични житейски умения, моторни умения, както и умения за самостоятелен живот.

При зрително затруднените деца има много малко проучвания, насочени към въпроса за адаптивното им поведение. В едно проучване, споменато от Papadopoulos et al. (2011), е посочено, че социалната адаптация на зрително затруднените деца е повлияна от естеството на самото увреждане, както и от околната среда. Като цяло адаптивното поведение на зрително затруднените деца се отнася до сферите на комуникация, ежедневните умения и социализацията (Papadopoulos et al., 2011). Накрая, изследването на Papadopoulos et al. (2011) посочва, че в случаи, където самостоятелното придвижване (мобилност) на зрително затруднените деца е високо, ефективността на тези деца в ежедневните житейски умения също е висока, докато забавянето в развитието е ниско.

ГЛАВА 2

СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ И СОЦИАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ У ЗРИТЕЛНО ЗАТРУДНЕНИТЕ. МЕТОДИ ЗА ТЯХНОТО ПОДОБРЯВАНЕ

2.1. Дефиниция на социалните умения и социалните компетенции

Според Merrell & Gimpel (1998, цитирано по Hupp et al., 2009, с. 1) "социалните умения са заучени и са съставени от специфични поведения, включващи инициране и реагиране; те увеличават социалното укрепване и интерактивност, и на свой ред могат да бъдат определени като цели за въздействие". Въз основа на това определение социалните умения се разглеждат като адаптивно поведение и затова се подкрепя, че поведенческите проблеми се отразяват на дефицита в социалните умения (Hupp et al., 2009).

Kazdin (1983, цитиран по Nourani, 1998) предлага седем компонента на социалните умения, както са описани в таблицата по-долу.

Таблица 3. Компоненти на социалните умения

Социалните умения главно се придобиват чрез различни предпочитания (напр. наблюдение, моделиране, упражняване и обратна връзка).
Социалните умения обхващат специфични и дискретни вербални и невербални поведения.
Социалните умения водят едновременно до ефективно и подходящо инициране и отговор на това инициране.
Социалните умения увеличават социалното чувство (напр. позитивни отговори от околната среда на човек)
Социалните умения са интерактивни по природа и водят до ефективна и подходяща отзивчивост (реципрочност и време за специфично поведение).
Представянето на социалните умения се влияе от характеристиките на околната среда (напр. в специфични ситуации). Фактори като възраст, пол и положението/статута, въздействат върху социалните умения.
Дефицит или излишък в социалното представяне може да бъде цел на въздействие/интервенции.

Източник: Nourani (1998, с. 8).

Социалните умения са различни от социалната компетентност. Докато "социалните умения представляват специфично поведение, необходимо за успешното изпълнение на дадена социална задача", социалната компетентност "е оценъчен термин, отнасящ се до социалното значение на поведението" (Macfall, 1982, цитиран по Nourani, 1998, с. 8). Социалните умения са "специфично поведение, необходимо за компетентно изпълнение на задача", докато социалната компетентност "е по-общ и оценъчен термин" (Hupp et al., 2009, с. 2). И накрая, социалната компетентност е описана като "включваща личните знания и умения, които хората развиват, за да се справят ефективно с многото избори, предизвикателства и възможности в живота" (Han & Kemple, 2006).

Във всеки случай от горните определения може да се стигне до извода, че социалните умения допринасят значително за повишаване на социалната компетентност. Gresham & Elliott (1987) твърдят, че социалните умения, заедно с адаптивното поведение, са включени в широкия обхват на социалните компетенции. Vaughn & Hogan (1990) твърдят, че съществуват четири компонента на социалната компетентност: а) ефективни социални умения; б) отсъствие на неподходящи поведения; в) положителни отношения с други хора; г) правилно социално познание.

Според по-късни изследвания на Gresham et al. (2010) социалните умения включват някои специфични поведения, необходими за изпълнението на конкретни социални задачи. Социалните умения включват характеристики, стратегии или способности, които улесняват комуникацията и връзката между хората (Botsford, 2013).

Изследователите започват да проучват социалната компетентност сравнително отскоро. Социалната компетентност, поведението и уменията са важни за съобразяването и провеждането на определено поведение, както и за разбирането на поведението на другите. Това е от решаващо значение за постигането на успешно социално взаимодействие с други деца (Shahrum, 2012). Същият учен подчертава, че социалната компетентност играе централна роля в успешното адаптиране на децата и възрастните. Когато децата развиват социална компетентност, те са по-добре подготвени за успешен училищен живот, те са в състояние да създадат качествени междуличностни взаимоотношения и като цяло да се приспособят по-добре към обществото. Те

също така имат подобро емоционално здраве и по-големи шансове да бъдат приети сред своите връстници. От друга страна, когато децата нямат социални компетенции, те се сблъскват с проблеми, нездравословни социални взаимодействия, вероятно те са отхвърлени от учители и съученици. Освен това, те не умеят да демонстрират социално поведение.

Според посочения по-долу модел, съществуват три компетенции за постигане на социална компетентност и те са следните: а) доброта; б) подходяща екстровеерност; в) езикови способности (Strayhorn & Strain, 1986, цитирано в Министерството на образованието на САЩ, 1996).

Фигура 2. Компетенции за постигане на социална компетентност

Доброта (Любезност, сътрудничество, услужливост, отстъпчивост)

Отсъствие на враждебно и предизвикателно поведение

Подходяща екстровеерност

Интерес към другите хора и обектите, активна социализация

Езикови способности

Наличие на такива аспекти на комуникацията като интерпретиране на невербални сигнали, разбиране и използване на хумор, инициране и отговор на покана за разговор и цялостно общуване

Източник: Министерство на образованието на САЩ (1996, с. 4).

Социалната компетентност е по-висока при децата, които са по-добре приети от своите връстници, т.е. при децата с по-високи социални умения (Nourani, 1998). Поради тази причина може да се заключи, че социалната компетентност е по-ниска при децата с увредено зрение, тъй като тези деца са склонни да имат по-ниски социални взаимоотношения със своите връстници, както беше посочено по-горе. В допълнение, по-високата социална компетентност е свързана с по-ниски нива на социална самота. Социалната самота се дължи на липсата на социални мрежи / социални взаимоотношения.

Предвид факта, че социалната компетентност е свързана със способността на един индивид да постигне личните си цели чрез изградените социални отношения и поддържането на положителни взаимоотношения, повишената социална самота ще се отрази негативно върху социалната компетентност, както и важи обратното (Vauras & Junttila, 2007). Липсват проучвания, изследващи връзката между социалната самота и социалната компетентност при зрително затруднените деца. Въпреки това, въз основа на анализа досега, може да се заключи, че зрително затруднените деца имат по-ниски социални умения, водещи до по-ниски нива на социална компетентност и по този начин до увеличаване на социалната самота. От друга страна, поради факта, че тези деца често се маргинализират от връстниците си, те са склонни да се чувстват самотни и това може да има отрицателно въздействие върху тяхната социална компетентност.

Следващата таблица обобщава три теории за емоционалната компетентност и нейните компоненти. Както може да се види, има някои общи елементи в тези три теории: получаването на афективни (емоционални) послания, подценяването, разпознаването и тълкуването на тези послания и реакцията на емоциите на другите хора.

Таблица 4. Три теории за афективна компетентност

	Конструкция	Компоненти
Saari (1990, 1997, 1999)	Емоционалната компетентност се отнася до "демонстрирането на самоефективност в контекста на емоционалните социални транзакции" (Saarni, 1990, с. 116)	Съществуват осем умения: 1. Осъзнаване на собственото си емоционално състояние. 2. Разпознаване на чужди емоции. 3. Използване на емоции и изразяване. 4. Способност за изразяване на съпричастие. 5. Осъзнаване, че вътрешното състояние и външното изразяване пред другите не винаги/ не винаги трябва да съответстват. 6. Адаптивно справяне с негативни и изтощителни емоции чрез използване на стратегии за самоконтрол. 7. Осъзнаване, че отношенията между хората са до голяма степен

		<p>дефинирани от емоционалната комуникация, емоционалната непосредственост и реципрочност.</p> <p>8. Емоционална ефикасност: чувство на контрол и приемане на емоционалните преживявания.</p>
Mayer & Salovey, 1997	<p>Емоционалната интелигентност се определя като "способността да възприемаш емоциите, да ги изразяваш и да ги произвеждаш, за да помагат на мисълта, да разбираш емоциите, да притежаваш емоционални знания и да регламентираш емоционално, за да насърчаваш емоционалното и интелектуално си развитие" (Mayer & Salovey, 1997, с. 5)</p>	<p>Съществуват четири умения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Възприемане и оценяване на собствените и чуждите емоции, възможност за изразяване на собствените емоции. 2. Изразяване и произвеждане на емоции, които да помагат на мисълта. 3. Разпознаване и анализиране на емоции у другите. 4. Регулиране на емоциите, за да се насърчи емоционалното и интелектуалното развитие.
Halberstadt et al. (2001)	<p>Афективната социална компетентност е "ефикасното комуникиране относно личното влияние, успешното тълкуване и реагиране при общуване с други и осъзнаването, приемането и управлението на собственото влияние" (Halberstadt et al., 2001, с. 82)</p>	<p>Съществуват три базисни компонента:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Изпращане на емоционални съобщения 2. Получаване на емоционални съобщения 3. Чувстването им <p>Съществуват четири умения за социално взаимодействие:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Осъзнаване 2. Идентифициране 3. Работа въз основа на социален контекст 4. Справяне и регулация

Източник: Halberstadt et al. (2001, с. 82).

Социалните умения, заедно с адаптивното поведение, са два компонента на социалната компетентност. Gresham & Elliott (1987) твърдят, че адаптивното поведение попада в социалните умения на човека и е свързано с множество характеристики, като самостоятелност, физическо развитие, лична отговорност, самоуправление, както и функционални академични умения.

Не на последно място, Anderson & Messick (1976, цитирани по Министерството на образованието на САЩ, 1996) издигат 29 твърдения

относно социалната компетентност. Тези твърдения са обобщени в следващата таблица.

Таблица 5. Твърдения за социалната компетентност

1	Диференцирана самоконцепция и консолидиране на идентичността
2	Понятие за себе си като инициатор и контролиращ агент
3	Навици на грижа за себе си
4	Реалистична оценка на себе си, придружена от чувство на лична стойност
5	Разграничаване на чувствата и оценяване на техните проявления и последици
6	Чувствителност и разбиране в социалните отношения
7	Положителни и привързващи лични отношения
8	Ролята на възприятието
9	Подходящо регулиране на антисоциалното поведение
10	Морал и просоциални тенденции
11	Любопитство и изследователско поведение
12	Контрол над вниманието
13	Умения на възприемане
14	Фина моторика
15	Груба моторика
16	Умения за възприемане на подвижността
17	Езикови умения
18	Категоризиране на уменията
19	Способности за запомняне
20	Умения за критично мислене
21	Умения за творческо мислене
22	Умения за решаване на проблеми
23	Гъвкавост при прилагането на стратегии за обработка на информация
24	Количествени и релационни концепции, разбирания и умения
25	Обща култура
26	Мотивация на компетентността
27	Улесняване на използването на ресурси за учене и решаване на проблеми
28	Някои положителни нагласи към ученето и училищния опит
29	Удоволствие от игра, смях и фантазия

Източник: Министерството на образованието на САЩ (1996, с. 2).

2.2. Значение на социалните умения и социалната компетентност по време на детството

Деца се нуждаят от социални умения, за да могат да взаимодействат с околната си среда. По време на детството децата се научават как да установяват ясна комуникация, как да следват указанията или да разрешават конфликти с

приятелите си. Когато децата посещават училище, без да усвоят тези умения, рискуват да бъдат изключени от здравословното, положително взаимодействие със своите съученици. По този начин те ще срещат трудности със сътрудничеството и комуникацията с учителите си и впоследствие ще имат лошо академично представяне (Bloom, 2007).

Загубата на зрение потиска приемането на точна информация за околната среда и за точното разбиране на социалния контекст. Необходимо е разбиране на всички социални понятия и участие във всички социални събития. Много учени доказват, че зрително затруднените деца имат сериозни дефицити в социалните умения (Caballo & Verdugo, 2007). Зрително затруднените деца не са толкова склонни към социални контакти, имат повече препятствия при иницирането на нови социални връзки и поддържането на установените такива (McGaha & Fraan, 2001). Не е необичайно децата с увредено зрение да показват егоцентрично поведение или отхвърляне, докато взаимодействат с другите (Kekelis, 1992, Preisler 1993). Може би това е резултат от ограничения интерес към социалните връзки и приятелства. Децата, които имат проблеми със зрението, са по-податливи на социална изолация поради ограничената положителна обратна връзка, която получават от своите връстници и поради по-малката нужда за взаимодействие с другите (Celeste, 2006).

Общата социална дисфункция е очевидна, когато зрително затруднените деца демонстрират ограничени социални контакти, имат много отрицателни социални преживявания и нямат положителна обратна връзка от страна на връстниците си. Тогава децата ще се нуждаят от помощ от околните, за да могат да създават взаимодействия и да ги интегрират и в реалния свят (Waren, 1994). Децата с увредено зрение, особено тези, които са сляпородени, зависят от останалите при събирането на цялата необходима информация, за да се научат как да установят положително социално взаимодействие със семейството и с по-голяма група хора.

Тази ситуация изисква родителите на зрително затруднените деца да се намесят, тъй като те са отговорни за създаването и поддържането на благоприятна среда за своите деца (Fraiberg, 1977). Особено след като се има предвид, че най-вероятно зрително затруднените деца никога няма да бъдат

автономни и напълно независими (Sacks, 1992), задължението на родителите си проличава още по-ясно.

Зависимостта на зрително затруднените деца е много обширна тема, но по отношение на техния социален живот, трябва поне да се спомене, че очакванията за тези деца да бъдат самостоятелни са по-ниски, тъй като те се определят като по-зависими от другите (Sacks, 1992).

Изненадващо, в проучването на Bishop (1996) се установява, че родителите, учителите и зрително затруднените ученици определят социалните умения като третия най-важен фактор за успешното интегриране в училището.

2.3 Подобряване на социалните умения на зрително затруднените чрез интеграция и включване във физическото възпитание

Липсата на системни двигателни упражнения допринася значително за намаляването на физическите възможности, което води до ограничен кардиопулмонален функционален капацитет, намалена мускулна сила и издръжливост, ограничена функционалност (Emerson et al., 2015). Въпреки това, хората със зрителни увреждания се справят с ограничения в ежедневието си като неактивност, ограничено участие във физически дейности и като цяло ограничени инициативи (Sherrill, 1998, Evenhuis et al., 2009).

Чрез двигателни упражнения хората развиват взаимно уважение и сътрудничество, като по този начин развиват и по-голяма признателност към разнообразието (Kaufmann, 2006). Двигателната активност става все по-важна за зрително затруднените хора, поради факта, че те имат ниски нива на самочувствие и самоувереност. Затова и физическите упражнения могат да допринесат за постепенното насърчаване към доверие, самочувствие и чувство за независимост, което помага на индивида да стане самостоятелен, да бъде по-добре адаптиран към обществото, в което живее, и да участва във всичките му функции. По този начин, тези хора чувстват, че могат да предложат нещо на обществото, без да се чувстват безполезни, което има отрицателен ефект върху тяхното самоуважение, както споменахме по-горе. Освен социалното и емоционалното въздействие, физическите упражнения могат да помогнат за рехабилитация при физически увреждания (Kaufmann, 2006).

Независимо от това, въпреки положителните ефекти от физическата активност, съществуват трудности при включването на зрително затруднените хора в тези физически дейности. Съществуват и много разлики в растежа и развитието на тези лица, още от ранна възраст (O'Donnell & Livingston, 1991). Налице е и проблема с ограничената игра между деца с нарушено зрение. Тази липса на динамична активност води до детско затлъстяване и други рискови фактори за здравето (Sherrill, 1981, Lockette, 1994, Winnick, 1990, Cataruzolo, 2007).

Ограниченията, пред които са изправени зрително затруднените в свободното си движение, оказват отрицателно въздействие върху личното и социалното им развитие, ограничават възможностите им за обогатяване на преживяванията и значително възпрепятстват социалните им взаимоотношения.

Основното препятствие пред физическите упражнения на зрително затруднените хора е прекомерната защита на родителите, срещана от най-ранна възраст, която не им дава възможност да участват във физическа активност. По-точно, повечето родители на зрително затруднените деца чувстват, че им е по-трудно да насърчават децата си да участват във физическото възпитание, тъй като има възможност да се наранят. Освен това, изправени пред очевидните проблеми, свързани с мобилността, очакванията на родителите за физическата активност на тези деца намаляват. Друга голяма бариера за участието на зрително затруднени деца и юноши във физическите дейности е отношението на връстниците им по време на упражняването на тези дейности или на спорт (Lieberman & Houston-Wilson, 1999; Koenig & Holbrook, 2000; Stuart et al., 2006).

Често в училищата има адаптирани физически дейности за зрително затруднени ученици, които не се различават значително от дейностите за хора без проблем със зрението. Освен това, съществуват много физически дейности, които могат да бъдат изпълнявани от зрително затруднени, дори без да биват променяни. Зрително затруднените хора внимават повече и използват добре звукови стимули (различават добре гласове и стил на говора, звуци от природата и работната среда, звуци в градска обстановка и др.), обонятелни стимули, а също и тактилни стимули (чрез допир с предмети, материали, специално оборудване или аксесоари и т.н.). От голямо значение са и помощните технологии, която се фокусират върху различни сетива.

От особено значение е усета при допир и слуха за зрително затруднените хора, тъй като тези сетива им позволяват да бъдат интегрирани в социалната група по-лесно (Winnick, 1990). Използването на помощни технологии може да се приложи и към физическото възпитание и спорт. Промените, на които се основават технологиите, могат да позволят на хората да участват в различни спортове и да останат в безопасност, докато играят определени игри.

2.4. Подобряване на социалните умения чрез игри и взаимодействие с връстници

Приятелствата между връстниците са от особено значение, защото те са важен източник на социална подкрепа и могат да служат като отправна точка, в която те научават да участват в социални контакти и приятелства. Децата, които не могат да създават и поддържат приятелства, особено в юношеска възраст, са изложени на риск от развитие на психологически проблеми. Децата, които са създали добри взаимоотношения и чувство на привързаност с родителите си, са по-склонни да развиват добри приятелства с връстници.

Някои от интервенциите, които могат да бъдат приложени от учители, в училищата, по време на игра, са следните:

1. Учителят може да създаде форма на колективна игра, където всички деца са поканени да участват. В тази игра зрящите деца покриват очите си, за да разберат по-добре положението на зрително затруднените деца и да участват в игра за разпознаване на обекти, използвайки само чувството за допир (Erin, 1997).
2. Зрящите деца се запознават с брайловия шрифт, за да разберат по-добре условията на живот на зрително затруднените деца (Cox & Dykes, 2001).
3. Всички деца участват в упражнения по време на физическо възпитание, някои от които са групирани по двама души. Всеки екип се състои от дете без зрение и затруднено затруднено дете (Ardito & Roberts, 2007). Задачата по физическото възпитание е анализирана по-рано.
4. Включване в театрални упражнения (мини етюди) с участието на всички деца (Boal, 2002)
5. Създаване на групи от двама (едно дете със зрителни увреждания и едно без), в които децата се опитват да решават проблеми в мултимедийните

игри чрез цифрови устройства (например планети) (Braud et al., 2002). Ролята на технологиите за подобряване на социалните умения при зрително затруднени ученици е разгледана по-нататък в тази глава.

Според Cole & Cole (2007) социализацията се определя като процес, при който децата придобиват стандартите, ценностите и знанията на своето общество. От социологическа гледна точка, социализацията е процес, чрез който индивидът асимилира съществуващите социални норми (правила) и ценности, така че по-късно да ги чувства като свои собствени (Tsaousi, 2006). Тази процедура е напълно несъзнателна за децата и съзнателна за възрастните, като тя може да се изследва предимно чрез научни изследвания и разсъждения (Rampidis, 2007). Семейството може да повлияе на развитието на децата по два начина. Първият е чрез формирането на поведение у детето в семейството, а вторият е чрез избора на рамки, в които детето да бъде поставено (Cole & Cole, 2007).

В допълнение, семейството играе важна роля при изграждането на самоуважението у децата чрез комуникация, напътствие, подкрепа и образование (Katsirikou, 2008). Освен това, емоционалната изразителност в семейството засяга индивидуално измерение на емоционална интелигентност у децата, един от компонентите на която е самоуважението (Andonopoulou & Miltsakakis, 2011).

2.5 Подобряване на социалните умения при зрително затруднените чрез включване на информационно-комуникационни технологии (ICT)

Технологиите, използвани при деца със специални образователни потребности, често се нарича помощни технологии. Те се определят като всеки елемент, част от оборудването или система, независимо дали са закупени, модифицирани или проектирани, използвани за увеличаване, поддържане или подобряване на функционалните възможности на децата с увреждания (Bouck, 2010).

Според UNESCO (2006) ползите от използването на информационно-комуникационни технологии (ICT) в специалното образование са разделени на общи ползи, ползи за учениците, ползи за учителите и ползи за родителите. Тези ползи за всяка категория са показани в таблицата по-долу.

Таблица 6. Полза от използване на информационно-комуникационни технологии (ICT) в специалното образование

Област	Ползи
Обща полза	<ul style="list-style-type: none"> - Позволява по-голяма самостоятелност на учащия - Открива скрития потенциал на учениците с комуникационни трудности - Позволява на учениците да демонстрират постижения, които може да не са възможни с традиционните методи на преподаване - Позволява задачи в училищната среда да бъдат адаптирани към уменията и способностите на всеки ученик
Полза за учениците	<ul style="list-style-type: none"> - Компютрите могат да насърчават самостоятелния достъп на учениците до образование - Учениците със специални образователни потребности могат да изпълняват дейностите, задавайки свое собствено темпо - Учениците с трудности при ученето могат да общуват по-лесно - Учениците, използващи гласови устройства, могат да се чувстват по-уверени - Повишеното самочувствие мотивира учениците да използват интернет у дома както за забавление, така и за учебни цели
Полза за учителите	<ul style="list-style-type: none"> - Намалява изолацията на учителите, работещи в специалното образование, тъй като позволява електронна комуникация - Подкрепя обмислянето на професионалната практика чрез онлайн комуникация - Подобряване на уменията на персонала и по-добро разбиране на достъпната технология, използвана от учениците - Подобрява професионалното развитие и ефективното използване на информационно-комуникационни технологии (ICT) от учениците чрез сътрудничество с връстници - Материалите, които вече се предлагат в електронен вид (включително интернет), могат да бъдат по-лесно адаптирани към достъпни ресурси, като например голяма печатна или брайлова система
Полза за родителите	<ul style="list-style-type: none"> - Информационно-комуникационни технологии (ICT) насърчават родителите да имат повече очаквания от социализацията на децата си със специални образователни потребности и въобще по-активно участие от тяхна страна (например при взаимодействие с връстници, приятелства и т.н.)

Източник: UNESCO (2006, с. 30).

Въвеждането на компютрите в училищата в Гърция беше предмет на изследване на Tsitouridou & Vryzas (2004). Учителите подкрепиха използването на информационно-комуникационни технологии (ICT) по следните причини:

- Педагогически: информационно-комуникационни технологии (ICT) предлагат нови възможности за учене, подобряват и реформират образователния процес, предлагат нови начини за подход към знанието, повишават образователната ефективност, мотивират децата и подпомагат цялостното им развитие.
- Социални: децата, които влизат в контакт още от ранна възраст с нови технологии и следват развитието в обществото като цяло, децата се запознават с възможното използване на компютри, за да могат да отговорят на бъдещите изисквания.
- Професионални: информационно-комуникационни технологии (ICT) помагат на учителите в тяхната работа, обогатяват творчеството им и укрепват образователната им роля.

Трябва обаче да се отбележи, че докато международната литература показва, че има положително въздействие на информационно-комуникационни технологии (ICT) върху ученето и развитието на децата, остават някои съмнения относно отрицателните ефекти от използването им. Например, компютрите могат да направят децата пасивни ученици, като по този начин възпрепятстват развитието на физически и социални умения. Безспорно децата в ранна възраст могат да се възползват от автономията на информационно-комуникационни технологии, но имат нужда от напътствие (Lindahl & Folkesson, 2012).

Като цяло, използването на информационно-комуникационни технологии в случаите със зрително затруднените деца трябва да следва следните принципи (Katsoulis & Chalikia, 2008):

- Информационните и комуникационните технологии могат само да повишат основните умения, а не да ги заменят (информационно-комуникационни технологии могат да бъдат използвани като част от образователния процес и чрез тях да се преподават на учениците основни умения).
- Информационно-комуникационните технологии за зрително затруднените ученици са нещо повече от образователен инструмент. Те са основно работно средство.

- Учениците използват информационно-комуникационни технологии, за да получат достъп и да завършат учебните си задачи и да участват на равни начала с връстниците без увреждания в обикновена електронна среда в класната стая.
- Използването на информационно-комуникационни технологии не прави образователните и комерсиалните софтуери / инструменти автоматично достъпни и полезни.

2.6 Подобряване на социалните умения при зрително затруднените чрез подходящи стратегии в класната стая

Учителите трябва да имат необходимите знания и умения, за да се справят със специалните образователни потребности на зрително затруднените деца и с техните поведенчески проблеми, произтичащи от увреждането им, както и да подпомагат взаимодействието им с околната среда. Като начало учителите трябва да знаят силните страни и потребностите на всяко дете, което води до поставяне на задачи, които мотивират детето да учи, въз основа на неговите интереси и предпочитания. Освен това учителите трябва да имат познания за увреждането на детето, за да помогнат на това дете по-ефективно да се справя (NICHCY Disability Factsheet, 2013).

В допълнение, подкрепящата среда в класната стая е много полезна за зрително затруднените деца. Например, проучването на Dysthe (2003), цитирано по Kjellin & Wennerstrm (2006), показва, че класна стая, в която на всички се дава думата, може да допринесе за езиковото развитие на децата с трудности в ученето. Друго изследване показва, че ангажираността и мотивацията на децата без увреждания може да доведе до по-подкрепящ процес на учене на ученици със специални нужди (Guthrie & Wigfield, 2000).

И накрая, въз основа на принципите на приобщаване, съществуват някои стратегии за преподаване и учене, които имат краткосрочни и дългосрочни резултати и които са следните (Европейска агенция за развитие в специалното образование, 2011):

1. Съвместно обучение, при което учителите приемат екипен подход, включващ цялата училищна общност, като например ученици, родители, връстници, учители и друг помощен персонал в училището, както и членове на интердисциплинарни екипи, когато това е необходимо.
2. Съвместен учебен процес, при който учениците си помагат взаимно по различни начини – включително помощно обучение от връстници – в съзнателни и гъвкави групи.
3. Съвместно решаване на проблеми, включващи систематични подходи за позитивно управление в класната стая, при което чрез плодотворен диалог учениците в класната стая трябва да вземат общо решение за процесите, начините и инструментите, които ще бъдат използвани.
4. Оценка от страна на учителите, която да подкрепя ученето и да не пречи на връзката между децата в тяхното учене.
5. Групиране на хетерогенен принцип на учениците и подход към управлението на различните образователни потребности на учениците в класната стая. Един такъв подход включва структурирано определяне на цели, обмисляне на алтернативни учебни решения, гъвкаво обучение и алтернативни начини за групиране на всички ученици.
6. Ефективни подходи на преподаване, които се основават на цели, алтернативни учебни стратегии, гъвкави инструкции, разнообразие от алтернативни методи, както и използването на изрична обратна връзка с учениците, за да им се даде увереност да проучат възможностите за учене по собствена инициатива.

Не на последно място, съществува нужда от по-добра инфраструктура в училищата по отношение на предоставянето на услуги за зрительно затруднени ученици като професионално обучение, физиотерапия, консултиране, психологическа и училищна социална работа, както и сътрудничеството на училището с други специалисти и професионалисти. Това допълнително се оправдава от факта, че само учителите не могат да се справят със специалните образователни потребности на зрительно затруднените ученици, особено в обикновените класни стаи. Ето защо учителите трябва да участват в обучителни и краткосрочни образователни програми, свързани със специалните образователни потребности на зрительно затруднените деца и характеристиките на тези увреждания, като имат за цел да придобият необходимите знания и

умения, за да им помогнат по-добре да участват в процеса на учене, особено в сферите на комуникацията и социалните умения.

В заключение е важно да кажем, че за да бъдат насърчавани зрительно затруднените деца да предприемат инициатива, учителите трябва да им предоставят постоянна подкрепа. Тези деца не трябва да бъдат презастраховани; те трябва да участват в процесите и дейностите, които се провеждат в класната стая и да бъдат мотивирани и подходящо напътствани, за да могат да поемат инициатива, да изискват и да си сътрудничат със съучениците си. (Polychronopoulou, 2004). Следователно, става ясно, че учителите трябва да насърчават зрительно затруднените деца, за да могат децата да продължат с действията, които ще допринесат за развитието на техните комуникативни и социални умения.

ГЛАВА 3

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

ЦЕЛ:

Основната цел на това изследване е да се установят социалните умения и компетенции на зрително затруднените деца и ученици на възраст между 11-20 години, които посещават общообразователни и специални учебни заведения, и да се сравнят с тези на деца и ученици без зрителни увреждания. Изследването си поставя и за цел да достигне до изводи как може да се подпомогне развитието на социалните компетенции при зрително затруднените ученици.

3.1 Хипотези

Въз основа на литературния обзор и вече формулираната цел на изследването, се издигат следните хипотези:

- Х1: Очакваме зрително затруднените деца да взимодействат по-рядко със своите връстници, а също и с възрастните.
- Х2: Считаме, че зрително затруднените деца имат по-неразвити социални умения и компетенции в сравнение с връстниците им без зрителни затруднения.
- Х3: Смятаме, че при зрително затруднените деца полът и възрастта оказват влияние при взаимодействие с връстници и възрастни.
- Х4: Очакваме възрастта да оказва влияние върху нивото на социалните умения и компетенции.
- Х 5: Считаме, че зрително затруднените ученици от големи градове ще имат по-добро представяне във взаимодействията си с училищни групи, ще взаимодействат с повече хора и ще бъдат по-гъвкави в сътрудничества, съвместно съжителство и участие в група.

3.2 Задачи на изследването

Въз основа на издигнатите хипотези, задачите в това изследване са следните:

- Да се проучи специалната литература.
- Да се изследва дали зрително затруднените деца взаимодействат по-рядко с връстниците си, в сравнение с децата без зрителни увреждания.
- Да се изследва дали зрително затруднените деца взаимодействат по-рядко с възрастните, в сравнение с децата без зрителни увреждания.
- Да се изследва дали възрастта и полът влияят върху степента на взаимодействие на зрително затруднените деца с възрастните и връстниците им.
- Да се извърши количествена и качествена обработка и анализ на получените данни и резултати.

3.3 Участници в изследването

По отношение на броя на участниците в изследването, трябва да се обърне внимание на две неща. Първото е свързано с достъпа до участниците в изследването (Cohen et al., 2007). Изследователят имаше достъп до учители в среднообразователните учебни заведения с официално разрешение от гръцкото министерство на образованието. Второто е свързано с извадката от изследването, като тук мненията на изследователите не съвпадат. Cohen et al. (2007) твърдят, че няма специфичен брой участници при количествените изследвания, докато Fox et al. (2009) твърдят, че участниците в подобни изследвания трябва да са над 40.

Специалните училища в Гърция, в които се обучават само слепи деца, се намират в големите градове и са много малко на брой. Поради тази причина, зрително затруднените ученици, които живеят далеч, учат в общообразователни училища, заедно с учител по Брайл.

Друга възможност за тях е да бъдат включени в специален клас, в който учат и деца с други специални образователни потребности (зависи и от тяхното психическо състояние), където има и учител по Брайл.

Данните на участниците в нашето изследване са показани в таблици 7-9:

Таблица 7. Учители на ученици без зрителни нарушения

Специални училища			Общообразователни училища		
Начално училище	Прогимназия	Гимназия	Начално училище	Прогимназия	Гимназия
	<p>23 учители по гръцки език – специализация специална педагогика Пол: Ж</p> <hr/> <p>4 учители по компютърни технологии – специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/> <p>2 учители по хранителна промишленост – специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/> <p>5 учители по физика – специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/> <p>7 учители по математика – специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по география– специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/>		<p>2 начални учители Пол: М</p> <hr/> <p>3 начални учители Пол: Ж</p> <hr/>	<p>1 учители по гръцки език – специализация специална педагогика Пол: М</p> <hr/> <p>3 учители по гръцки език – специализация по специална педагогика Пол: Ж</p> <hr/> <p>17 учители по гръцки език Пол: Ж</p> <hr/> <p>2 учители по гръцки език – Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по френски език Пол: Ж</p> <hr/> <p>1 учители по английски език Пол: Ж</p> <hr/> <p>2 учители по математика Пол: М</p> <hr/> <p>1 учители по физика Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по религия Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по компютърни науки Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по биология Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по география Пол: М</p> <hr/>	<p>1 учител по гръцки език – специализация специална педагогика Пол: Ж</p> <hr/> <p>4 учители по гръцки език – Пол: Ж</p> <hr/> <p>1 учител по физика Пол: М</p> <hr/> <p>1 учител по социални науки Пол: М</p> <hr/>

Таблица 8. Учители на ученици със зрително нарушение

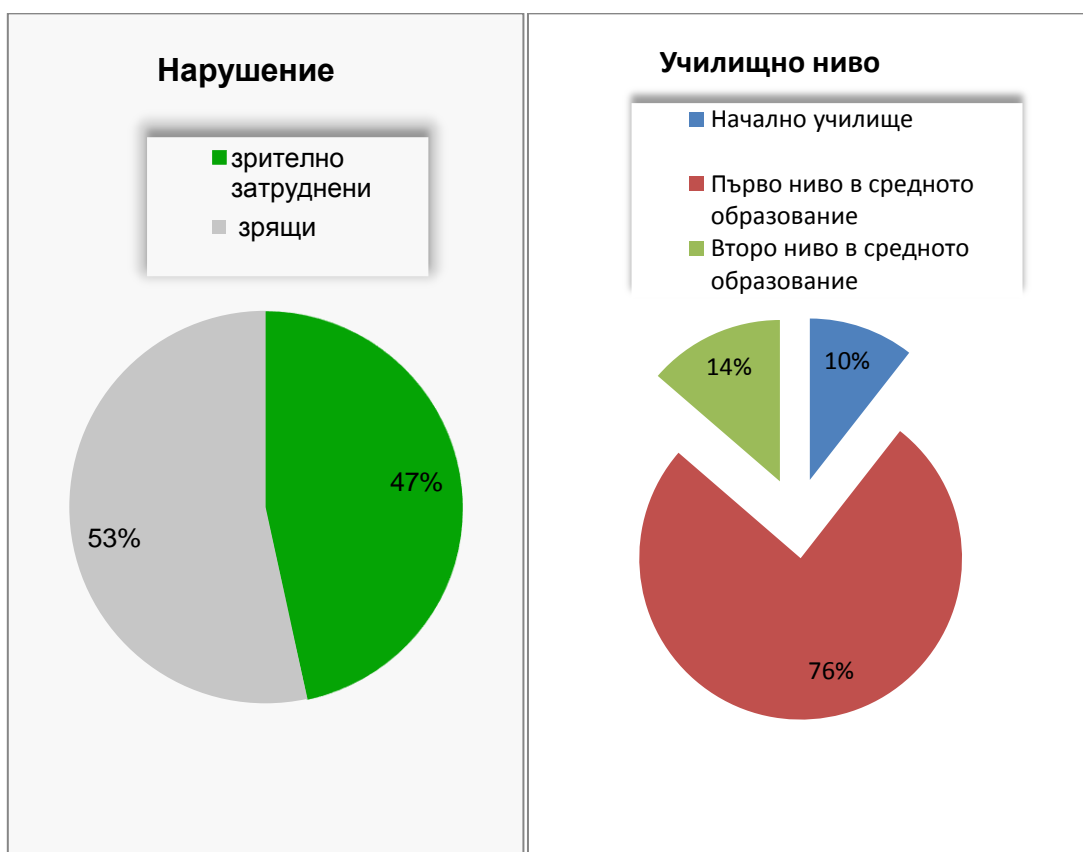
Специални училища			Общообразователни училища		
Начално училище	Прогимназия	Начално училище	Прогимназия	Начално училище	Прогимназия
6 специални педагози Пол: Ж	19 учители по гръцки език-специализация специална педагогика Пол: Ж		2 начални учители Пол: Ж	1 учител по физика Пол: М	1 учител по английски език Пол: Ж
2 специални педагози Пол: М	1 учител по гръцки език-специализация специална педагогика Пол: М		1 начален учител Пол: М	1 учител по химия Пол: М	2 учители по гръцки език-специализация специална педагогика Пол: Ж
	1 учител по икономика-специализация специална педагогика Пол: М		1 начален учител-специализация специална педагогика Пол: Ж	1 учител по английски език Пол: Ж	11 учители по гръцки език Пол: Ж
	3 учители по компютърни технологии-специализация специална педагогика Пол: М			6 учители по гръцки език-специализация специална педагогика Пол: Ж	1 учител по социални науки Пол: Ж
	2 учители по математика-специализация специална педагогика Пол: М			10 учители по гръцки език Пол: Ж	
	1 учител по математика-специализация специална педагогика Пол: Ж				
	1 учител по религия Пол: М				
	1 ергоперпевт Пол: Ж				

Таблица 9. Обобщени данни на участниците в изследването

	Честота	Процент
<i>Нарушение</i>		
- <i>Със зрителни нарушения</i>	75	46.6%
- <i>Без зрителни нарушения (зрящи)</i>	86	53.4%
<i>Ниво на обучение</i>		
- <i>Начално образование</i>	17	10.6%
- <i>Първо ниво на средно образование</i>	122	75.8%
- <i>Второ ниво на средно образование</i>	22	13.7%
<i>Вид училище</i>		
- <i>Специално училище</i>	79	49.1%
- <i>Общообразователно училище</i>	82	50.9%
<i>Префектура</i>		
- <i>Солун</i>	35	21,7%
- <i>Сяр</i>	8	5,0%
- <i>Драма</i>	4	2,5%
- <i>Атика</i>	60	37,3%
- <i>Храклео</i>	7	4,3%
- <i>Ханя</i>	11	6,8%
- <i>Кожани</i>	12	7,5%
- <i>Етолоакарнания</i>	2	1,2%
- <i>Сирос</i>	1	0,6%
- <i>Ксанти</i>	9	5,6%
- <i>Лесвос</i>	5	3,1%
- <i>Пиерия</i>	3	1,9%
- <i>Агринио</i>	2	1,2%
- <i>Циклади</i>	2	1,2%
<i>Пол</i>		
- <i>Женски</i>	76	47.2%
- <i>Мъжки</i>	85	52.8%
<i>Възраст</i>		
- <i>11-15</i>	97	60.2%
- <i>16-20</i>	64	39.8%
<i>Брой седмични часове на работа с учениците</i>		
- <i>По-малко от 10 часа</i>	131	81.4%
- <i>10-19 часа</i>	13	8.1%
- <i>Повече от 20 часа</i>	17	10.6%

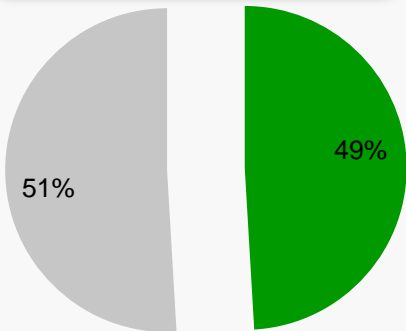
Както става ясно от таблиците по-горе, участниците в настоящото изследване са учители на 161 ученици, преподаващи в начални и средни училища от цяла Гърция, в които се обучават деца с нарушено зрение, както и без. Всички горни данни са графично представени в последващите графики, в които са видни процентните съотношения на участниците, в зависимост от увреждането на учениците, училищното ниво, вида на училището, пол, възраст, префектура и броя часове седмично, които учителите имат с учениците.

Графики 1-7: Процентни съотношения на участниците в зависимост от увреждането на учениците, училищното ниво, вида училище, пол, възраст, префектура, брой часове седмично на учителите с учениците

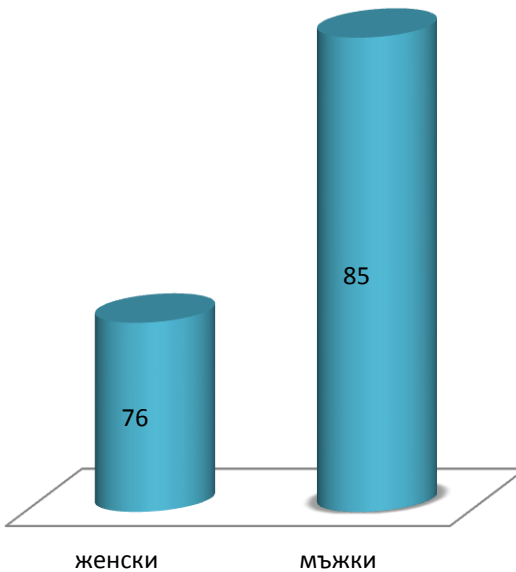


Вид на училището

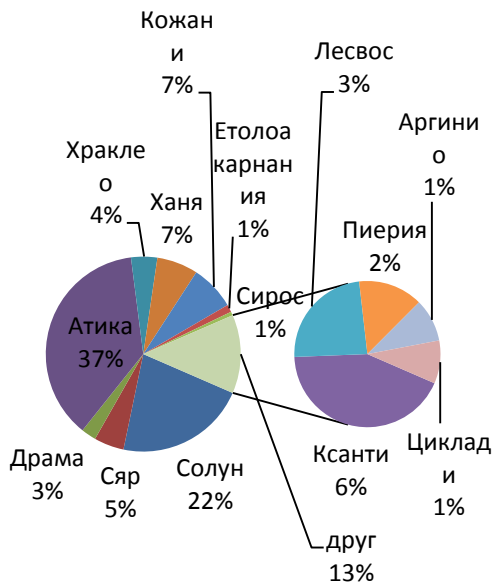
■ Специално
■ Общобразователно



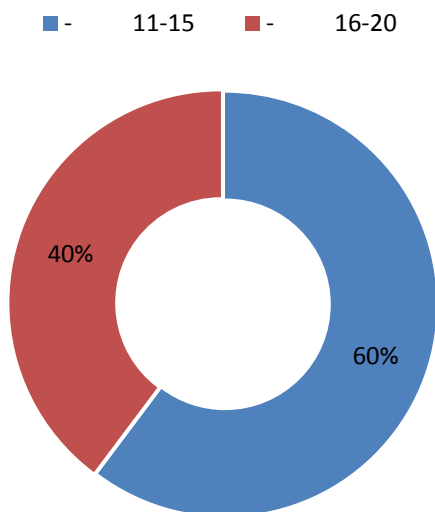
Пол



Префектура



Възраст





3.4 Методология

1. Структурирани въпросници

Структурираният въпросник бе избран като основен метод на изследване, тъй като е лесно да бъде попълнен от респондентите. Неговият дизайн, разпространение и събиране са много евтини, променливите могат лесно да бъдат кодирани и това е най-добрият инструмент за измерване на мненията на субектите (Tharenou et al., 2007; Christensen, 2008). Трябва да се отбележи и, че въпросите, използвани в този въпросник, които са разработени от нас, се основават на чек-листове, създадени от Michelson et al. (1983) и Nangle et al. (2010).

Въпросите са разделени в 5 основни категории, всяка от които съдържа съответните подкатегории със съответните въпроси в тях. Анализът ще бъде направен за всяка категория и нейните съответни подкатегории. Петте категории с подкатегории на уменията са показани в таблицата по-долу.

Таблица 10. Категории и подкатегории на изследваните умения

1. Комуникационни умения	
а)	Позиция на тялото / изражение на лицето / жестове
б)	Уважение към събеседника
в)	Активно участие в дискусия / кинетична дейност
г)	Коригиране на поведението относно социалните взаимоотношения или поводи
д)	Вербално поведение
2. Умения за избягване и справяне с конфликти	
а)	Избягване на създаване на конфликти / проблеми
б)	Провокиране на конфликти или липса на справяне с конфликти
3. Съпричастност	

а)	Показване на интерес към другите
б)	Съпричастност към другите
4. Сътрудничество - взаимодействие	
а)	Взаимодействие с природата и социалната среда
б)	Взаимодействие при групов проект
в)	Участие и отговорност при групови проекти
г)	Организиране и определяне на групови проекти
5. Лично представяне и работа в група	
а)	Утвърждаване на поведението
б)	Лично представяне / самопромотиране
в)	Работа в група
г)	Откровеност/откритост пред другите
д)	Знания за себе си

2. Наблюдения – Корелации

Корелации ще се потърсят в:

- **Популацията** на общината или населеното място, където се намира училището, ще бъде свързана с всички подгрупи от категория 4 (Сътрудничество - Съжителство) и с подкатегория в (Работа в група) от категория 5 (Лично представяне и работа в група).
- **Възрастта** ще бъде свързана с всички подгрупи от категория 1 (Комуникационни умения) и подгрупи а, б, в, г (Лично представяне / самоподдържане, откровеност, знание за себе си) от категория 5 (Лично представяне и работа в група).
- **Полът** ще бъде свързан с всички подгрупи от категория 2 (умения за избягване и справяне с конфликти) и всички подгрупи от категория 3 (Съпричастност).

3. Статистически анализ

На резултатите от това изследване ще бъде извършен количествен анализ. Този метод е избран поради две важни причини. Първата е, че този метод е подходящ за изследване на променливи, които могат да бъдат количествено определени, измерени и представени в цифрова форма и графика (Clark - Carter, 2004, Tharenou et al., 2007). Втората причина е, че така ще е възможен анализът на изследваните величини, чрез намиране на тенденции и корелации; като по този начин можем да разгледаме корелациите на променливите (Gorard &

Taylor, 2004). Анализът на данните ще се извърши с помощта на статистическата програма „Social Package for Statistical Sciences – SPSS 22.0. Първоначално ще проведем пилотно проучване, за да се гарантира, че методологичният инструмент е подходящ, и да проучи дали има нужда да се променят въпросите (van Teijlingen et al., 2001). След това, данните, които ще се съберат от участниците, ще бъдат изследвани за вътрешна съгласуваност, използвайки α на Cronbach. Статистическите методи, които ще се използват, са описателната статистика и статистиката на инференциите. Описателните статистически данни ще се използват, за да се представят в табличен вид отговорите на субектите на изследването по въпросите, чрез използване на таблици и графики (Bluman, 2012). Инференциалната статистика ще се използва за изследване на статистически значимите разлики между различните групи (Agresti & Franklin, 2013).

За да се провери дали ще се използват параметрични или непараметрични тестове, първо ще започнем с използване на тестовете на Kolmogorov-Smirnov и Saphiro-Wilk. В случай, че данните се разпределят нормално, ще бъдат използвани параметрични тестове (независими проби t-тест и еднопосочна Anova, в зависимост от нивото на променливите). В случай, че данните не следват правилно нормалното разпределение, ще се използват еквивалентните непараметрични тестове (Mann-Whitney и Kruskal-Wallis). Нивото на статистическа значимост за всички тестове е $\alpha = 0,05$.

4. Анализ на факторите и вътрешната съгласуваност на въпросника

В първата част на резултатите ще бъде направен анализ на надеждността на отделните въпроси в скалите на въпросника. Ще бъде приложен анализ на изследователския фактор, като се използва метода на основния компонентен анализ. След това се проверява надеждността на всеки фактор, като се използва мярката "Cronbach Alpha". Специфичните статистически анализи ще бъдат извършени със статистически пакет IBM SPSS 22.0.

За да се извършат горните проверки, ще бъде приложена конкретна процедура, както и ще бъдат разгледани съответните показатели (Fabrigar & Wegener 2011, Thompson 2004, Dimitriadis, 2010). По-конкретно:

- За намирането на факторите, методът на основния компонентен анализ се прилага чрез правоъгълно въртене на осите по метода на Varimax, който според Sharma (1996) и Hair et al. (1995) е един от най-надеждните и популярни методи.
- За да се провери дали факториалният анализ е подходящ, в таблицата с данни са разгледани корелации. В допълнение ще се използва: (а) статистически тест Bartlett's Sphericity (трябва да бъде значителен при ниво на значимост от 0.01 или 0.05); и (б) статистически тест Kaiser-Meyer-Olkin (стойности над 0,7 се считат за задоволителни, над 0,5 поносими).
- За да се определи броят на факторите, ще се използва собствената стойност. Съгласно този критерий са избрани факторите, които имат собствена стойност по-голяма от едно.
- За да се провери значението на детерминантните променливи, ще бъдат проверени техните факториални натоварвания. Факторни натоварвания с повече от 0.5 се считат за значими (Hair et al., 1995), при ниво на значимост от 0.05.
- Коефициентът Cronbach α се използва за оценка на надеждността на факторите / скалите. Според литературата (Nunnally, 1978), индекс над 0,7 се счита за приемлива стойност.

3.5 Етични съображения

Повдигнатите етични въпроси са свързани с анонимността на участниците, поверителността и защитата на личните данни (Miller et al., 2012). Учителите, които попълват въпросника, няма да предоставят никакви лични данни за самите тях или за учениците, които обучават. Освен това, на участниците изрично ще бъде съобщено от самия изследовател, че данните, които ще бъдат събрани, ще бъдат използвани само за целите на това изследване. Изследователят ще увери участниците, че няма конфликт на интереси, ще получи официално разрешение от Министерството на образованието за провеждане на изследването, и ще информира родителите на учениците за целта на изследването и изследователския процес чрез Асоциацията на родителите.

ГЛАВА 4

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

4.1 Анализ на демографските данни

В таблица 11 са представени резултатите от демографските характеристики на 161-те ученици-обект на нашето изследване. По-голямата част от учениците са момчета ($n = 85$, 52.8%). 60.2% ($n = 97$) от тях са на възраст между 11 и 15 години. Също така, 81,4% ($n = 131$) от учениците са имали по-малко от 10 часа учебно време, а 10,6% ($n = 17$) са имали повече от 20 часа.

46,6% ($n = 75$) от учениците имат зрителни увреждания, а 53,4% ($n = 86$) нямат зрителни увреждания. Също така, 75.8% ($n = 122$) от учениците се обучават в първо ниво на средното образование (долните класове на гимназията), 13.7% ($n = 22$) са на второ ниво на средното образование (горните класове на гимназията) и 10.6% ($n = 17$) са в начално/основно образование. Накрая, 50,9% ($n = 82$) от учениците посещават общообразователно училище, а 49,1% ($n = 79$) посещават специални училища или специални класове.

Table 11. Демографски данни за учениците –участници в изследването

		n	%
Пол	Момиче	76	47.2%
	Момче	85	52.8%
Възраст	11-15	97	60.2%
	16-20	64	39.8%
Часове	По-малко от 10	131	81.4%
	10-19 часа	13	8.1%
	Повече от 20 часа	17	10.6%
Зрителни увреждания	Със зрителни увреждания	75	46.6%
	Без зрителни увреждания	86	53.4%
Училище	Начално / основно образование	17	10.6%
	Първо ниво на средно образование	122	75.8%
	Второ ниво на средно образование	22	13.7%
Вид	Специално образование (училище или класове)	79	49.1%
	Общо образование	82	50.9%

На Фигура 3 са представени резултатите относно пола на учениците в две групи (със и без зрителни увреждания). 50,7% (n = 38) от учениците със зрителни увреждания са момичета, а 49,3% (n = 37) са момчета. Също така 55,8% (n = 48) от учениците без зрителни увреждания са момчета, а 44,2% (n = 38) са момичета. Тестът χ^2 (chi-square тест) показва, че няма статистически значима разлика в двете групи по отношение на пола на учениците ($\chi^2(1) = 0.610, p = 0.435 > 0.05$).

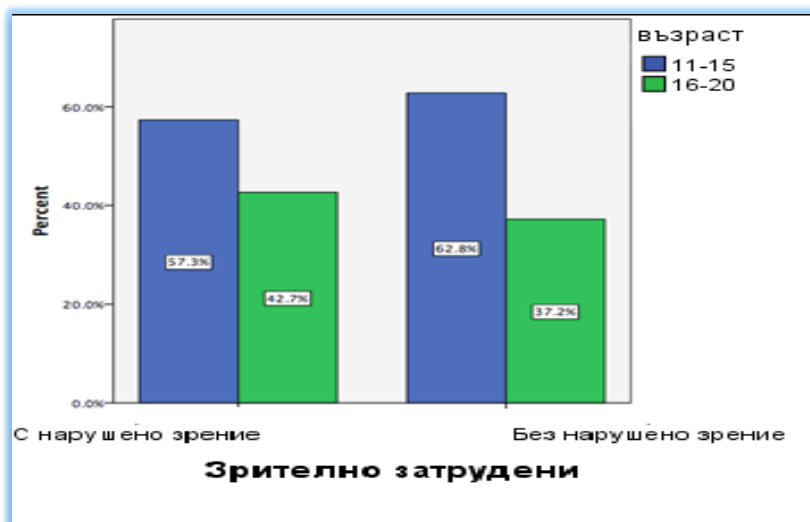
Фигура 3. Пол на учениците според зрителните им затруднения



На фигура 4 са представени резултатите относно възрастта на учениците в две групи (със и без зрителни увреждания). 57,3% (n = 43) от учениците със зрителни увреждания са на възраст между 11 и 15 години, а 42,7% (n = 32) са на възраст между 16 и 20 години.

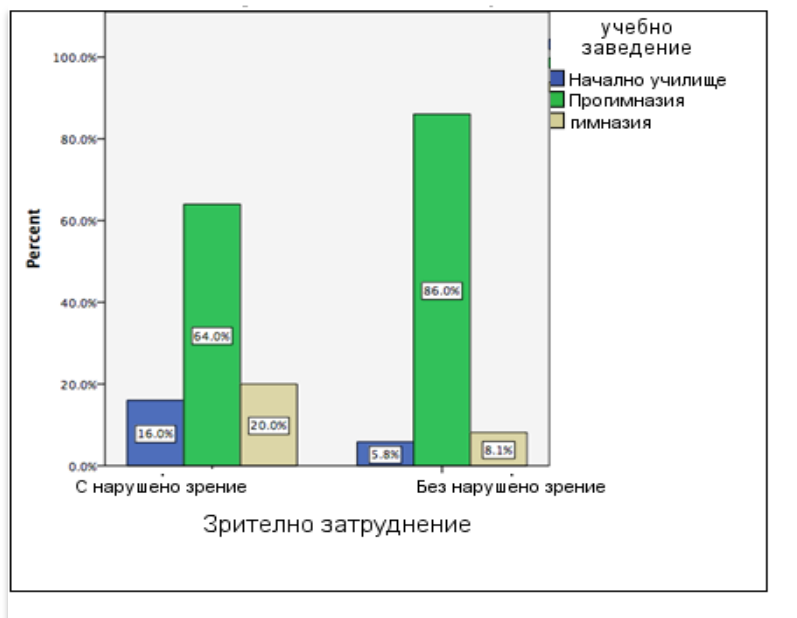
Освен това, 62,8% (n = 54) от учениците без зрителни увреждания са на възраст между 11 и 15 години, а 37,2% (n = 32) са на възраст между 16 и 20 години. Тестът χ^2 показва, че няма статистически значима разлика в двете групи по отношение на пола на учениците ($\chi^2(1) = 1.482, p = 0.224 > 0.05$).

Фигура 4. Възраст на учениците според зрителните им затруднения



На Фигура 5 са представени резултатите относно нивото на образование на учениците в две групи (със и без зрителни увреждания). По-голямата част от учениците са или в група от ученици със зрителни увреждания ($n = 48$, 64%) или в група от ученици без зрителни увреждания ($n = 74$, 86%), които са в първо ниво на средното образование. Тестът χ^2 показва, че няма статистически значима разлика в двете групи по отношение на нивото на образование на учениците ($\chi^2(3) = 4.322$, $p = 0.071 > 0.05$).

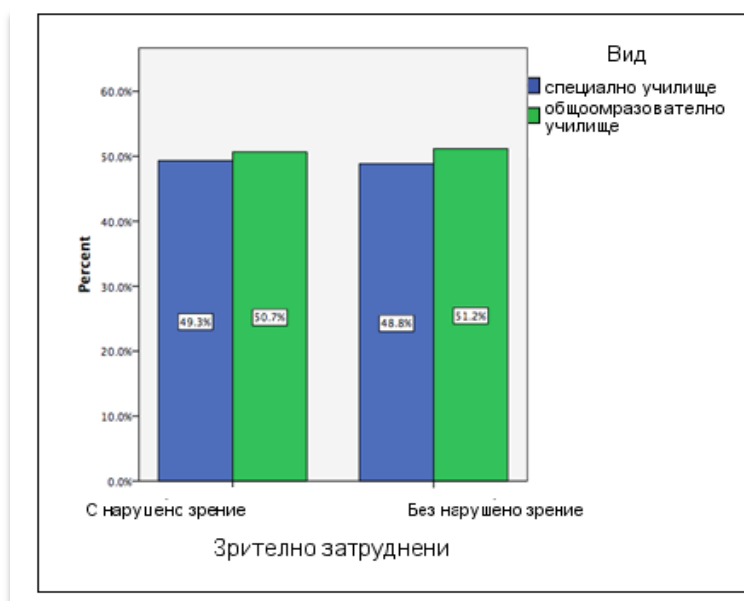
Фигура 5. Ниво на образование на учениците според зрителните им затруднения



Накрая, на Фигура 6 са представени резултатите относно вида на образование на учениците в две групи (със и без зрителни увреждания). 49.3% ($n = 37$) от учениците със зрителни увреждания са посещавали специално

образование и 50.7% (n = 38) са посещавали общообразователно училище. Също така, 51.2% (n = 44) от учениците без зрителни увреждания посещават общообразователно училище, а 48.8% (n = 42) от тях посещават специално училище или специални класове. Тестът χ^2 показва, че няма статистически значима разлика в двете групи по отношение на вида образование ($\chi^2 (1) = 3.380, p = 0.066 > 0.05$).

Фигура 6. Вид на образованието на учениците според зрителните им затруднения



4.2 Резултати от анализа на факторите и анализ на надеждността

4.2.1 Комуникативни умения

В следващия раздел ще бъдат представени резултатите от анализа на факторите и анализа на надеждността относно скалите на комуникативните умения. Ще се коментира и взаимодействието с въпросите, по отношение на съучениците, както и взаимодействието по отношение на възрастни. Проучвателният анализ на фактора "Позиция на тялото / изражения на лицето / жестове" (Таблица 11) показва, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим при обсъждане във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2 (15) = 244.4, p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастните ($\chi^2 (15) = 200.2, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.804 > 0.7$ и $0.739 > 0.7$.

- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.290 > 1$ и $2.968 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от шестте въпроса, е 54,83% и 49,47% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Позиция на тялото / лицеви изрази / жестове" е равен на $\alpha = 0,814$ и $\alpha = 0,776$ и е доста висок в двата въпросника (върстници и възрастни).

Горепосочените резултати показват, че факторът "Позиция на тялото / лицеви изрази / жестове", който се състои от 6 въпроса, дадени в Таблица 12, е с висока степен на надеждност и валидност.

Таблица 12. Анализ на фактора "Позиция на тялото / изражения на лицето / жестове"

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с върстници	Взаимодействие с възрастни
Позиция на тялото / изражения на лицето / жестове	4	0.687	0.723
	38	0.790	0.737
	39	0.808	0.747
	94	0.831	0.788
	95	0.807	0.734
	97	0.648	0.628
		КМО=0.804	КМО=0.739
		$\chi^2(15)=244.4$	$\chi^2(15)=200.2$
		Eigenvalue=3.290	Eigenvalue=2.968
		Variance explained=54.83%	Variance explained=49.47%
		Cronbach a=0.814	Cronbach a=0.776

Анализът на фактора "Уважение към събеседника" (Таблица 11) показва, че:

- (1) Анализът на изследваният фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с върстниците ($\chi^2(10) = 196.87$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 149.6$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.746 > 0.7$ и $0.739 > 0.7$.
- (2) Съответно петте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.470 > 1$ и $2.311 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0.5.
- (4) Коефициентът, генериран от петте въпроса, е 49,41% и 46,23% от общите данни.

- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Спазване на събеседника" е равен на $\alpha = 0.742$ и $\alpha = 0.706$ и е доста висок в двата въпросника (върстници и възрастни).

Горепосочените резултати показват, че факторът "Спазване на събеседника", състоящ се от 5 въпроса, дадени в Таблица 13, има висока степен на надеждност и валидност.

Таблица 13. Анализ на фактора "Уважение към събеседника"

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с върстници	Взаимодействие с възрастни
Уважение към събеседника	6	0.723	0.727
	7	0.748	0.765
	27	0.662	0.541
	92	0.657	0.591
	93	0.720	0.745
		КМО=0.746	КМО=0.739
		$\chi^2(10)=196.87$	$\chi^2(10)=149.6$
		Eigenvalue=2.470	Eigenvalue=2.311
		Variance explained=49.41%	Variance explained=46.23%
		Cronbach a=0.742	Cronbach a=0.706

Анализът на фактора "Активно участие в дискуссионната / кинетичната дейност" (Таблица 14) показва, че:

- (1) Анализът на изследваният фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с върстниците ($\chi^2(15) = 338.5$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастните ($\chi^2(15) = 293.3$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.838 > 0.7$ и $0.792 > 0.7$, съответно.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.722 > 1$ и $3.285 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0.5.
- (4) Коефициентът, генериран от шестте въпроса, представлява 62,03% и 54,75% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Активно участие в дискуссионна / кинетична дейност" е равен на $\alpha = 0,866$ и $\alpha = 0,821$ и е доста висок в двата въпросника (върстници и възрастни).

Горепосочените резултати доказват, че факторът "Активно участие в дискуссионна / кинетична дейност", състоящ се от 6 въпроса, дадени в Таблица 14, е с висока степен на надеждност и валидност.

Таблица 14. Анализ на фактора „Участие в дискуссионна/кинетична дейност“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Участие в дискуссионна / кинетична дейност	31	0.869	0.810
	33	0.860	0.799
	34	0.853	0.844
	42	0.806	0.713
	70	0.673	0.617
	84	0.843	0.819
		КМО=0.838	КМО=0.792
		$\chi^2(15)=338.5$	$\chi^2(15)=239.3$
		Eigenvalue=3.722	Eigenvalue=3.285
		Variance explained=62.03%	Variance explained=54.75%
		Cronbach a=0.866	Cronbach a=0.821

Анализът на фактора "Коригиране на поведението при социални взаимоотношения или поводи" (Таблица 15) показва, че:

- (1) Анализът на изследваният фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(20) = 212.6, p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(20) = 166.6, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.776 > 0.7$ и $0.826 > 0.7$.
- (2) Съответно седемте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.421 > 1$ и $3.284 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 7 въпроса е по-голяма от 0.5.
- (4) Коефициентът, генериран от седемте въпроса, съставлява 48.87% и 46.91% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Коригиране на поведението при социални взаимоотношения или поводи" е равен на $\alpha=0.819$ и $\alpha=0.799$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати показват, че и факторът "Коригиране на поведението при социални взаимоотношения или поводи", който се състои от 7 въпроса, дадени в таблица 15, има високи показатели за надеждност и валидност.

Таблица 15. Анализ на фактора „Коригиране на поведението при социални взаимоотношения или поводи“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
	3	0.555	0.525
Коригиране на поведението при социални взаимоотношения или поводи	19	0.630	0.643
	35	0.772	0.769
	41	0.796	0.813
	65	0.596	0.556
	75	0.748	0.765
	90	0.756	0.736
		КМО=0.776	КМО=0.826
		$\chi^2(21)=212.6$	$\chi^2(21)=166.6$
		Eigenvalue=3.421	Eigenvalue=3.284
		Variance explained=48.87%	Variance explained=46.91%
		Cronbach a=0.819	Cronbach a=0.799

Накрая, анализът на фактора "Вербално поведение" (Таблица 16) показва, че:

- (1) Анализът на изследваният фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 199.4$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(15) = 168.03$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.702 > 0.7$ и $0.702 > 0.7$.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.863 > 1$ и $2.516 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0.5.
- (4) Коефициентът, генериран от 6 въпроса, представлява 47,72% и 41,93% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата «Вербално поведение» е равен на $\alpha = 0.756$ и $\alpha = 0.692$ и е приемлив и в двата случая.

Горепосочените резултати доказват, че факторът "Вербално поведение", който се състои от 6 въпроса, дадени в Таблица 16, има високи показатели за надеждност и валидност.

Таблица 16. Анализ на фактора „Вербално поведение“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Вербално поведение	1	0.513	0.542

14	0.778	0.725
17	0.782	0.697
86	0.787	0.763
91	0.796	0.796
100	0.560	0.506
	КМО=0.702	КМО=0.639
	$\chi^2(15)=199.4$	$\chi^2(15)=168.03$
	Eigenvalue=2.863	Eigenvalue=2.516
	Variance explained=47.72%	Variance explained=41.93%
	Cronbach a=0.756	Cronbach a=0.702

4.2.2. Избягване и справяне с конфликти

В следващия раздел ще бъдат представени резултатите от анализа на факторите и анализа на надеждността относно скалите за избягване и управление на умения за конфликти, както и за взаимодействието с въпросите на връстниците или възрастните.

Резултатите от проучвателния анализ на фактора «Избягване на създаването на конфликти / проблеми» (Таблица 17) показват, че:

- (1) Анализът на изследваният фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(10) = 92.02$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 87.62$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.772 > 0.7$ и $0.706 > 0.7$.
- (2) Съответно петте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.249 > 1$ и $2.516 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0.5.
- (4) Коефициентът, генериран от петте въпроса, е 44,99% и 41,93% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата «Избягване на създаването на конфликти / проблеми» е равен на $\alpha = 0.716$ и $\alpha = 0.721$ и е доста висок в два въпроса (връстници и възрастни).

Тези резултати индикират, че факторът "Избягване на създаването на конфликти / проблеми", който се състои от 5 въпроса, дадени в Таблица 17, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 17. Анализ на фактора „Избягване на създаването на конфликти / проблеми“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Избягване на създаване на конфликти/ проблеми	12	0.706	0.766
	23	0.927	0.937
	24	0.845	0.783
	59	0.566	0.606
	64	0.517	0.582
		КМО=0.772	КМО=0.706
		$\chi^2(15)=92.02$	$\chi^2(15)=87.62$
		Eigenvalue=2.249	Eigenvalue=2.516
		Variance explained=44.99%	Variance explained=41.93%
		Cronbach a=0.716	Cronbach a=0.721

Резултатите от анализа на фактора "Създаване на конфликти или липса на управление на конфликти" (Таблица 18) показват, че:

- (1) Анализът на изследователския фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 289.9$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(15) = 158.8$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.746 > 0.7$ и $0.743 > 0.7$.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.264 > 1$ и $3.974 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от шестте въпроса, е 54,4% и 51,23% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Създаване на конфликти или липса на управление на конфликтите" е равен на $\alpha = 0,797$ и $\alpha = 0,785$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати индикират, че факторът "Създаване на конфликти или липса на управление на конфликти", състоящ се от шест въпроса, дадени в Таблица 18, е с добри стойности на надеждност и валидност.

Таблица 18. Анализ на фактора „Създаване на конфликти или справяне с конфликти“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват
-------	----------	---------------------------------

		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
	2	0.585	0.591
Създаване на конфликти	25	0.857	0.788
или липса на управление	26	0.872	0.802
на конфликти	29	0.835	0.761
	30	0.721	0.752
	71	0.719	0.762
		КМО=0.746	КМО=0.743
		$\chi^2(15)=289.9$	$\chi^2(15)=158.8$
		Eigenvalue=3.264	Eigenvalue=3.974
		Variance explained=54.40%	Variance explained=51.23%
		Cronbach a=0.797	Cronbach a=0.785

4.2.3. Емпатия

В следващия раздел ще бъдат представени резултатите от изследователския анализ на факторите и анализа на надеждността относно скалата на емпатията, както и за взаимодействие с въпросите на връстниците и възрастните. Резултатите от анализа на фактора "Показване на интерес към другите" (Таблица 19) показват, че:

- (1) Анализът на изследователския фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 243.5$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастните ($\chi^2(15) = 215.2$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.816 > 0.7$ и $0.802 > 0.7$, съответно.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.320 > 1$ и $3.209 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от 6 въпроса, е 55,33% и 53,48% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Показване на интерес към другите" е равен на $\alpha = 0,816$ и $\alpha = 0,802$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

ГСъответно, тези резултати индикират, че факторът "Показване на интерес към другите", който се състои от 6 въпроса, дадени в Таблица 19, е с високи стойности на своите надеждност и валидност.

Таблица 19. Анализ на фактора „Показване на интерес към другите”

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Показване на интерес към другите	8	0.673	0.693
	9	0.792	0.750
	10	0.820	0.829
	11	0.856	0.815
	16	0.694	0.734
	63	0.594	0.526
		КМО=0.816	КМО=0.802
		$\chi^2(15)=243.5$	$\chi^2(15)=215.2$
		Eigenvalue=3.320	Eigenvalue=3.209
		Variance explained=55.33%	Variance explained=53.48%
		Cronbach a=0.830	Cronbach a=0.804

На свой ред резултатите от анализа на фактора "Съпричастност към другите" (Таблица 20) показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(10) = 209.4$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 155.1$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.830 > 0.7$ и $0.789 > 0.7$.
- (2) Съответно петте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.190 > 1$ и $2.909 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от петте въпроса, е 63,79% и 58,19% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Съпричастност към другите" е равен на $\alpha = 0,856$ и $\alpha = 0,814$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Горепосочените резултати показват, че факторът „Съпричастност към другите", който се състои от 5 въпроса, дадени в Таблица 20, има високи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 20. Анализ на фактора "Съпричастност към другите"

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни

	40	0.818	0.792
Съпричастност към другите	53	0.710	0.664
	85	0.799	0.882
	96	0.859	0.758
	98	0.800	0.698
		КМО=0.830	КМО=0.789
		$\chi^2(15)=209.4$	$\chi^2(15)=155.1$
		Eigenvalue=3.190	Eigenvalue=2.909
		Variance explained=63.79%	Variance explained=58.19%
		Cronbach a=0.856	Cronbach a=0.814

4.2.4 Сътрудничество / Съжителство

В следващия раздел ще бъдат представени резултатите от анализа на факторите и анализа на надеждността на скалите на сътрудничеството и съжителство, както и анализ на взаимодействие с въпросите на връстниците и възрастните. Резултатите от анализа на "Съжителство / взаимодействие с околната и социалната среда" (таблица 21) показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(25) = 318.6, p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(25) = 231.3, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.828 > 0.7$ и $0.839 > 0.7$.
- (2) Съответно осемте въпроса от скалата са фактор със съответна собствена стойност $4.671 > 1$ и $4.510 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 8 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от осемте въпроса, е 58,39% и 56,38% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Съжителство / взаимодействие с околната и социалната среда“ е равен на $\alpha = 0.887$ и $\alpha = 0.891$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати показват, че факторът "Съжителство/ взаимодействие с околната и социалната среда", състоящ се от 8 въпроса, дадени в Таблица 21, е с много високи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 21. Анализ на фактора „Съжителство / взаимодействие с околната и социалната среда“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Съжителство / взаимодействие с природната и социалната среда	37	0.791	0.795
	46	0.846	0.807
	47	0.889	0.829
	51	0.565	0.509
	54	0.821	0.791
	57	0.621	0.684
	67	0.834	0.869
	68	0.844	0.724
		КМО=0.828	КМО=0.839
		$\chi^2(25)=318.6$	$\chi^2(25)=231.3$
		Eigenvalue=4.671	Eigenvalue=4.510
		Variance explained=58.39%	Variance explained=56.38%
		Cronbach a=0.887	Cronbach a=0.891

Резултатите от анализа на фактора „Съжителство / взаимодействие при групови проекти“ (Таблица 22) показват, че:

- (1) Анализът на изследователския фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(10) = 89.77$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 114.5$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.701 > 0.7$ и $0.710 > 0.7$.
- (2) Съответно четирите въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.209 > 1$ и $2.159 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 4 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от осемте въпроса, е 55.21% и 53.97% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Съжителство / взаимодействие при групови проекти“ е равен на $\alpha=0.727$ и $\alpha=0.716$ и е приемлив в двата въпросника (връстници и възрастни).

Въз основа на горните резултати може да се обобщи, че факторът "Съжителство / взаимодействие при групов проект", който се състои от 4 въпроса, дадени в Таблица 22, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Table 22. Анализ на фактора „Съжителство / взаимодействие при групов проект“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
	13	0.755	0.802
Съжителство / взаимодействие при групов проект	43	0.805	0.773
	66	0.784	0.786
	72	0.612	0.548
			КМО=0.701
		$\chi^2(10)=89.77$	$\chi^2(10)=114.5$
		Eigenvalue=2.209	Eigenvalue=2.159
		Variance explained=55.21%	Variance explained=53.97%
		Cronbach a=0.727	Cronbach a=0.716

Резултатите от анализа на фактора "Участие и отговорност в групови проекти" (таблица 23) показваха, че:

- (1) Анализът на изследователския фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 310.3$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(15) = 224.8$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.865 > 0.7$ и $0.842 > 0.7$.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.803 > 1$ и $3.657 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 6 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от 6 въпроса, е 63,39% и 60,95% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Участие и отговорност в групови проекти“ е равен на $\alpha = 0.879$ и $\alpha = 0.861$ и е висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати ни дават основание да заключим, че факторът "Участие и отговорност в групови проекти", който се състои от 6 въпроса, дадени в таблица 23, е с високи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 23. Анализ на фактора „Участие и отговорност в групови проекти“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни

	44	0.818	0.808
	49	0.852	0.828
Участие и отговорност в групови проекти	50	0.704	0.765
	52	0.848	0.754
	77	0.781	0.764
	87	0.763	0.763
			КМО=0.865
		$\chi^2(15)=310.3$	$\chi^2(15)=224.8$
		Eigenvalue=3.803	Eigenvalue=3.657
		Variance explained=63.39%	Variance explained=60.95%
		Cronbach a=0.879	Cronbach a=0.861

Резултатите от анализа на фактора "Организиране и определяне на групови проекти" (таблица 24) показаха, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(5) = 106.8, p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастните ($\chi^2(5) = 75.04, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.766 > 0.7$ и $0.738 > 0.7$.
- (2) Съответно трите въпроса от скалата са фактор със собствена стойност от $2.023 > 1$ и $1.869 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 3 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от трите въпроса, съставлява 67,42% и 62,3% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Организиране и определяне на групови проекти“ е равен на $\alpha = 0.752$ и $\alpha = 0.725$ и е приемлив за двата въпросника (връстниците и възрастните).

Съответно факторът „Организиране и определяне на групови проекти“, състоящ се от 6 въпроса, дадени в Таблица 24, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 24. Анализ на фактора „Организиране и определяне на групови проекти“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Организиране и определяне на групови проекти	5	0.687	0.570
	74	0.918	0.906

89	0.841	0.850
	KMO=0.766	KMO=0.738
	$\chi^2(5)=106.8$	$\chi^2(5)=75.04$
	Eigenvalue=2.023	Eigenvalue=1.869
	Variance explained=67.42%	Variance explained=62.30%
	Cronbach a=0.752	Cronbach a=0.725

4.2.5 Лично представяне и работа в група

В следващия раздел ще бъдат представени резултатите от анализа на факторите, както и надеждността относно скалите на личното представяне и работата в група. Също така ще бъде представен и анализ на взаимодействието с въпросите от връстниците и от възрастните. Резултатите от анализа на фактора "Поведение при отстояване на позиция" (Таблица 25) показва, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(20) = 322.4$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(20) = 212.3$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.758 > 0.7$ и $0.752 > 0.7$.
- (2) Съответно седемте въпроса на скалата са фактор със собствена стойност $3.675 > 1$ и $3.391 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 7 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от седемте въпроса, е 52,5% и 48,45% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Поведение при отстояване на позиция“ е равен на $\alpha = 0.791$ и $\alpha = 0.762$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати ни дават основание да считаме, че факторът "Поведение при отстояване на позиция", който се състои от 7 въпроса, дадени в таблица 25, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 25. Анализ на фактора „Поведение при отстояване на позиция“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Поведение при отстояване на	18	0.722	

позиция		
21		0.842
22		0.811
28		0.837
55		0.695
80		0.653
81		0.520
		КМО=0.758
		$\chi^2(20)=322.4$
		Eigenvalue=3.675
		Variance explained=52.5%
		Cronbach a=0.791
		КМО=0.752
		$\chi^2(20)=212.3$
		Eigenvalue=3.391
		Variance explained=48.45%
		Cronbach a=0.762

Резултатите от анализа на фактора "Лично представяне и самопромотиране" (Таблица 26) показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(10) = 43.96, p < 0.05$) във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 41.36, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.720 > 0.7$ и $0.710 > 0.7$.
- (2) Съответно четирите въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $1.863 > 1$ и $1.844 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 4 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от четирите въпроса, е 46.57% и 46.1% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Лично представяне и самопромотиране" е равен на $\alpha = 0,705$ и $\alpha = 0,711$ и е приемлив в двата въпросника (връстници и възрастни).

Такива резултати показват, че факторът "Лично представяне и самопромотиране", който се състои от 4 въпроса, дадени в таблица 26, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Table 26. Анализ на фактора „Лично представяне и самопромотиране (self-promotion)"

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Лично представяне и	15	0.761	

самопромотиране	20	0.829	
	36	0.629	
	60	0.546	
		KMO=0.720	KMO=0.710
		$\chi^2(10)=43.96$	$\chi^2(10)=41.36$
		Eigenvalue=1.863	Eigenvalue=1.844
		Variance explained=46.57%	Variance explained=46.1%
		Cronbach a=0.705	Cronbach a=0.711

На свой ред резултатите от анализа на фактора "Работа в група" (Таблица 27) показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(10) = 92.38$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(10) = 97.69$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.701 > 0.7$ и $0.751 > 0.7$.
- (2) Съответно петте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.410 > 1$ и $2.575 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от петте въпроса, е 48.2% и 51.5% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата "Работа в група" е равен на $\alpha = 0.756$ и $\alpha = 0.814$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Тези резултати дават основание да се заключи, че факторът "Работа в група", който се състои от 5 въпроса, дадени в таблица 27, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 27. Анализ на фактора „Работа в група“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Работа в група	32	0.644	0.708
	48	0.783	0.867
	56	0.524	0.600
	73	0.745	0.774
	88	0.882	0.845
		KMO=0.701	KMO=0.751

$\chi^2(10)=92.38$	$\chi^2(15)=97.69$
Eigenvalue=2.410	Eigenvalue=2.575
Variance explained=48.20%	Variance explained=51.50%
Cronbach a=0.756	Cronbach a=0.814

Резултатите от анализа на скалата "Самооткровение/разкриване" (Self-revelation) (Таблица 28) показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 248.9$, $p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастни ($\chi^2(15) = 247.1$, $p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.803 > 0.7$ и $0.777 > 0.7$.
- (2) Съответно шестте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $3.476 > 1$ и $3.312 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от шестте въпроса, е 57.93% и 55.21% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach в тази скала е равен на $\alpha = 0.831$ и $\alpha = 0.809$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Съответно, резултатите показват, че факторът "Самооткровение/разкриване", който се състои от шест въпроса, дадени в таблица 28, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 28. Анализ на фактора „Самооткровение/разкриване (Self-revelation)“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Самооткровение/разкриване	45	0.657	0.672
	61	0.621	0.547
	62	0.500	0.525
	78	0.865	0.876
	79	0.926	0.904
	99	0.897	0.892
		КМО=0.803	КМО=0.777
		$\chi^2(15)=248.9$	$\chi^2(15)=247.1$
		Eigenvalue=3.476	Eigenvalue=3.312
		Variance explained=57.93%	Variance explained=55.21%
		Cronbach a=0.831	Cronbach a=0.809

И накрая, в Таблица 29 са представени резултатите от анализа по отношение на фактора "Самопознание", които показват, че:

- (1) Анализът на изследвания фактор е статистически значим във въпросника за взаимодействието с връстниците ($\chi^2(15) = 119.4, p < 0.05$) и във въпросника за взаимодействие с възрастните ($\chi^2(15) = 122.9, p < 0.05$). Индексът КМО е равен на $0.721 > 0.7$ и $0.763 > 0.7$.
- (2) Съответно петте въпроса от скалата са фактор със собствена стойност $2.586 > 1$ и $2.790 > 1$.
- (3) Тежестта на всичките 5 въпроса е по-голяма от 0,5.
- (4) Коефициентът, генериран от петте въпроса, е 51.72% и 55.79% от общите данни.
- (5) Коефициентът α на Cronbach за скалата „Самопознание“ е равен на $\alpha = 0,831$ и $\alpha = 0,809$ и е доста висок в двата въпросника (връстници и възрастни).

Подобни резултати показват, че факторът "Самопознание", състоящ се от 5 въпроса, дадени в таблица 29, е с приемливи стойности на надеждност и валидност.

Таблица 29. Анализ на фактора „Самопознание“

Скала	Предмети	Тежест, която факторите оказват	
		Взаимодействие с връстници	Взаимодействие с възрастни
Самопознание	58	0.703	0.725
	69	0.575	0.610
	76	0.587	0.664
	82	0.830	0.831
	83	0.853	0.871
			КМО=0.721
		$\chi^2(15)=119.4$	$\chi^2(15)=122.9$
		Eigenvalue=2.586	Eigenvalue=2.790
		Variance explained=51.72%	Variance explained=55.79%
		Cronbach a=0.766	Cronbach a=0.814

4.3. Надеждност на вътрешната съгласуваност в скалите

Бяха изследвани възможните връзки между взаимодействието с връстници и взаимодействието с възрастни във всички скали. Статистически значима

положителна корелация би показала хомогенността (съгласие) в отговорите на един и същ учител и е показател за надеждност на междусекторните зависимости, както и показател за надеждността на наблюдението. За тази цел е използван вътре-корелационен коефициент Карра. Резултатите са представени в таблица 30.

Таблица 30. Резултати от корелациите с коефициента Карра

Скала	карра	p
(1) Позиция на тялото/ изражение/жестове	0.963	0.000
(2) Уважение към събеседника	0.970	0.000
(3) Активно участие в дискусия / кинетична дейност	0.945	0.000
(4) Коригиране на поведението в социалните взаимоотношения	0.914	0.000
(5) Словесно поведение	0.945	0.000
(6) Избягване и справяне с конфликти / проблеми	0.954	0.000
(7) Провокиране на конфликти или липса на управление на конфликти	0.971	0.000
(8) Показване на интереса към другите	0.901	0.000
(9) Съпричастност към другите	0.899	0.000
(10) Съжителство / взаимодействие със социалната среда	0.914	0.000
(11) Съжителство / взаимодействие в групов проект	0.971	0.000
(12) Участие и отговорност в групови проекти	0.927	0.000
(13) Организиране и определяне на групови проекти	0.966	0.000
(14) Отстояване на позиция	0.939	0.000
(15) Лично представяне / самопромотиране	0.901	0.000
(16) Работа мрежата	0.913	0.000
(17) Самооткровение/разкриване	0.934	0.000
(18) Самопознание	0.978	0.000

Използването на вътрешния корелационен коефициент Карра беше тествано, за да се установи дали надеждността на измерванията между наблюдателите / оценяващите е добра. Стойностите на Карра между 0,7 и 0,79 се считат за напълно задоволителни и показват висока степен на релевантност за респондентите, докато стойностите над 0,8 се считат за отлични.

Резултатите са показани в Таблица 30, в която виждаме, че вътрешният корелационен коефициент на Карра получава стойности над 0,9 във всички скали и е статистически значим във всички 18 скали ($p = 0,000 < 0,05$ във всички скали).

4.4 Описателна статистика

В следващите раздели са представени резултатите относно (1) скалата, съответстваща за взаимодействието с връстниците и (2) скалата, съответстваща за взаимодействието с възрастните. Освен това, двойният t-тест беше използван, за да се оцени дали разликата между взаимодействието с връстниците и взаимодействието с възрастните е статистически значима в общата група на учениците.

4.4.1 Комуникативни умения

В таблица 31 са представени резултатите от скалите за комуникативните умения. Резултатите показват, че учениците постигат умерена поза / изражение на лицето / жестове, при взаимодействие с връстниците ($M = 3.26$, $SD = 0.95$) или при взаимодействие с възрастни ($M = 3.27$, $SD = 0.91$). Разликата в позата на тялото / изражението на лицето / жеста между връстниците и възрастните не е статистически значима; $t(94) = 1.597$, $p = 0.541 > 0.05$. Освен това, учениците показват в умерена степен уважение към събеседника, ако събеседникът е връстник ($M = 3.39$, $SD = 0.80$) или ако е възрастен ($M = 3.41$, $SD = 0.80$). Разликата в уважението към събеседника при връстници и възрастни не е статистически значима; $t(111) = 0.485$, $p = 0.629 > 0.05$.

Резултатите от активното участие в дискусии / кинетичната активност показват, че учениците имат умерено активно участие в дискуссионна / кинетична дейност с връстници ($M = 3.28$, $SD = 0.95$) и умерено активно участие в дискуссионна / кинетична дейност с възрастни ($M = 3.33$, $SD = 0.89$). Разликата в активното участие в дискуссионна / кинетична дейност с връстници и възрастни не е статистически значима; $t(89) = 0.895$, $p = 0.373 > 0.05$. Аналогично, учениците имат умерено поведенческо приспособяване към социалните взаимоотношения с връстници ($M = 3.48$, $SD = 0.82$) и с възрастни ($M = 3.48$, $SD = 0.83$), като отново, разликата не е статистически значима; $t(82) = 0.945$, $p = 0.347 > 0.05$. Накрая, учениците имат еквивалентно умерено словесно поведение с връстници ($M = 3.39$, $SD = 0.86$) и с възрастни ($M = 3.36$, $SD = 0.82$); $t(96) = 1.687$, $p = 0.295 > 0.05$.

Таблица 31. Описателна статистика на комуникативните умения и значението на двойния t-тест

Умения за комуникиране	Взаимодействие с връстници		Взаимодействие с възрастни		p
	Медиана	Стандартно отклонение	Медиана	Стандартно отклонение	
	1. Поза на тялото/ изражение на лицето/ жестове	3.26	.95	3.27	
2. Уважение към събеседника	3.39	.80	3.41	.80	0.629
3. Активно участие в дискусионна / кинетична дейност	3.28	.95	3.33	.89	0.373
4. Поведенческо приспособяване към социалните взаимоотношения	3.48	.82	3.48	.83	0.347
5. Словесно поведение	3.39	.86	3.36	.82	0.295

4.4.2 Избягване и справяне с конфликти

В таблица 32 са представени резултатите, свързани с избягването и справянето с конфликти. Резултатите показват, че учениците избягват да създават конфликти / проблеми в умерена степен с връстници ($M = 3.12$, $SD = 0.77$) и с възрастни ($M = 2.96$, $SD = 0.82$). Разликата в избягването на конфликти / проблеми е статистически значима; $t(50) = 3.337$, $p = 0.002 < 0.05$; и можем да кажем, че учениците избягват конфликти в по-голяма степен с техните връстници. Освен това, учениците не са имали проблеми с провокирането на конфликти или със справяне с конфликти с връстници ($M = 2.14$, $SD = 0.83$) или с възрастни ($M = 2.04$, $SD = 0.78$). Провокирането на учениците заради различия и справянето с конфликти при връстниците и възрастните е статистически значима; $t(70) = 2.514$, $p = 0.014 < 0.05$. Това означава, че учениците предизвикват конфликти и по-трудно се справят с конфликти с връстници, отколкото с възрастни.

Таблица 32. Описателна статистика на Избягването и справянето с конфликти и значението на двойния t-тест

Избягване и справяне с конфликти	Взаимодействие с възрастни		Взаимодействие с възрастни		p
	възрастни		възрастни		
	Медиана	Стандартно отклонение	Медиана	Стандартно отклонение	
1. Избягване на създаване на конфликти/проблеми	3.12	0.77	2.96	0.82	0.002
2. Провокация или липса на управление на конфликти	2.14	0.83	2.04	0.78	0.014

4.4.3. Резултати от емпатия към зрително затруднените и зрящите с техни възрастни и възрастни

В таблица 33 са представени резултатите за скалите, свързани с емпатията. Резултатите показват, че учениците проявяват в умерена степен интерес към възрастни ($M = 3.35$, $SD = 0.81$) или възрастни ($M = 3.33$, $SD = 0.84$). Разликата в проявяването на интерес към възрастните и възрастните не е статистически значима; $t(98) = 0.473$, $p = 0.638 > 0.05$; и можем да кажем, че учениците проявяват почти еднакъв интерес към възрастни и възрастни. Освен това, учениците са съпричастни в умерена степен с възрастните ($M = 3.39$, $SD = 0.93$) и възрастните ($M = 3.29$, $SD = 0.93$). Разликата между съпричастността към възрастните и съпричастността към възрастните е статистически значима; $t(84) = 2.112$, $p = 0.038 < 0.05$. Това означава, че учениците показват повече съпричастност към възрастните си, отколкото към възрастните.

Таблица 33. Описателна статистика на Съпричастността и значението на двойния t-тест

Съпричастност	Взаимодействие с възрастни		Взаимодействие с възрастни		p
	възрастни		възрастни		
	Медиана	Стандартно отклонение	Медиана	Стандартно отклонение	
1. Показване на интерес към другите	3.35	0.81	3.33	0.84	0.638
2. Съпричастност към другите	3.39	0.93	3.29	0.93	0.038

4.4.4 Сътрудничество / Съжителство

В таблица 34 са представени резултатите от скалата за сътрудничество и съжителство. Резултатите показват, че учениците постигат умерено до високо съжителство / взаимодействие със социалната си среда с връстници ($M = 3.61$, $SD = 0.85$) и възрастни ($M = 3.47$, $SD = 0.89$). Разликата в съвместното съществуване / взаимодействие със социалната среда между връстниците и възрастните е статистически значима; $t(46) = 2.492$, $p = 0.016 < 0.05$. Освен това, учениците постигат умерено до високо съжителство / взаимодействие в групови проекти с връстници ($M = 3.57$, $SD = 0.85$) и възрастни ($M = 3.51$, $SD = 0.85$). Разликата в съвместното съществуване / взаимодействие в групови проекти между връстници и възрастни не е статистически значима; $t(93) = 1.350$, $p = 0.180 > 0.05$.

Резултатите от участието и отговорността на участниците в групови проекти показаха, че учениците имат умерено участие и отговорност в групови проекти с връстници ($M = 3.45$, $SD = 0.89$) и умерено участие и отговорност в групови проекти с възрастни ($M = 3.34$, $SD = 0.93$). Разликата в участието и отговорността в груповите проекти с връстници и възрастни беше статистически значима; $t(79) = 2.605$, $p = 0.011 < 0.05$. Накрая, учениците имаха еквивалентно умерено организиране и групиране при проекти ($M = 2.87$, $SD = 1.05$) и възрастни ($M = 2.74$, $SD = 1.02$); $t(95) = 1.096$, $p = 0.115 > 0.05$.

Таблица 34. Описателна статистика за сътрудничество и съжителство и значение на двойния t-тест

Социални умения	Взаимодействие с връстници		Взаимодействие с възрастни		p
	Медиана	Стандартно отклонение	Медиана	Стандартно отклонение	
1. Съжителство / взаимодействие със социалната среда	3.61	0.85	3.47	0.89	0.016
2. Съжителство / взаимодействие в групов проект	3.57	0.85	3.51	0.85	0.180
3. Участие и отговорност в групови проекти	3.45	0.89	3.34	0.93	0.011
4. Организиране и определяне на групови проекти	2.87	1.05	2.74	1.02	0.115

4.4.5 Лично представяне и работа в група

В таблица 35 са представени резултатите относно личното представяне и работата в група. Резултатите показват, че учениците имат умерено твърдо поведение с връстници ($M = 3.09$, $SD = 0.87$) и възрастни ($M = 3.13$, $SD = 0.89$). Разликата в утвърждаването на поведението при връстниците и възрастните не е статистически значима; $t(74) = -0.665$, $p = 0.508 > 0.05$. Освен това, учениците демонстрират умерено ниво на самопромотиране (self-promotion) и желание за самоусъвършенстване с връстници ($M = 3.07$, $SD = 0.83$) и с възрастни ($M = 2.96$, $SD = 0.86$). Разликата в самопредставянето / самопромотирането с връстниците и самопредставянето / самопромотирането спрямо възрастните не е статистически значима; $t(74) = 1.912$, $p = 0.058 > 0.05$.

Резултатите за работа в група показват, че учениците имат умерени стойности на връзка с връстници ($M = 2.98$, $SD = 0.79$) и умерена връзка с възрастни ($M = 2.87$, $SD = 0.85$). Разликата в работата в група с връстници и възрастни не е статистически значима; $t(63) = 1.717$, $p = 0.091 > 0.05$. Освен това, учениците показват еквивалентно саморазкриване спрямо връстници ($M = 3.07$, $SD = 0.96$) и спрямо възрастни ($M = 3.02$, $SD = 0.99$); $t(66) = 1.312$, $p = 0.194 > 0.05$. И накрая, резултатите от работата в група показват, че учениците имат умерена самоувереност с връстници ($M = 3.31$, $SD = 0.86$) и умерено самопознание с възрастни ($M = 3.26$, $SD = 0.91$). Разликата в самоувереността с връстници и възрастни не е статистически значима; $t(65) = 0.917$, $p = 0.363 > 0.05$.

Таблица 35. Описателни статистически данни за личното представяне и работата в група и значение на двойния t-тест

Лично представяне и работа в мрежата	Взаимодействие с връстници		Взаимодействие с възрастни		p
	Медиана	Стандартно отклонение	Медиана	Стандартно отклонение	
	1. Утвърждаване на поведението	3.09	0.87	3.13	
2. Лично представяне / самопромотиране	3.07	0.83	2.96	0.86	0.058
3. Работа в мрежа	2.98	0.79	2.87	0.85	0.091
4. Лично откровение	3.07	0.96	3.02	0.99	0.194
5. Самопознание	3.31	0.86	3.26	0.91	0.363

4.5 Ефект на зрителните увреждания върху взаимодействието с връстниците и взаимодействието с възрастните

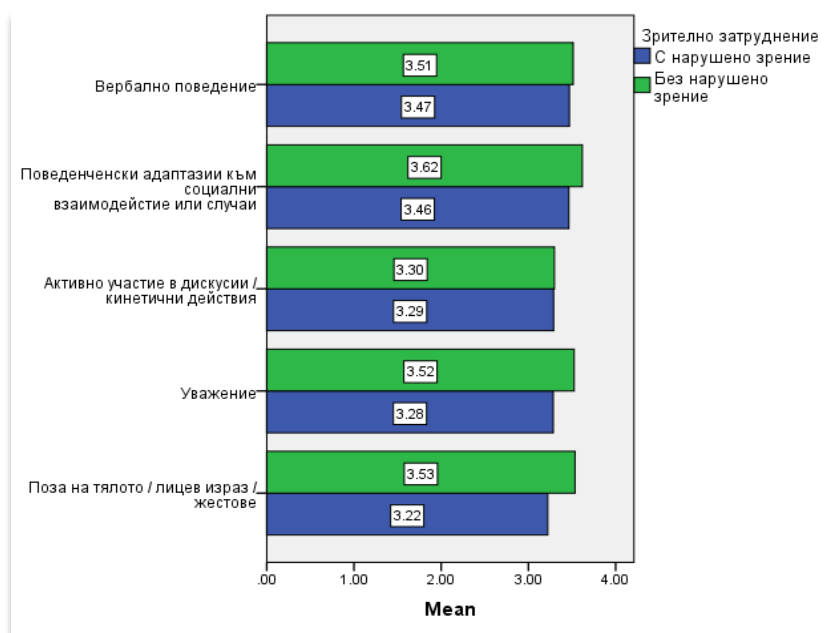
В следващия раздел са представени резултатите от ефекта на зрителните увреждания върху взаимодействието с връстниците и възрастните. За да се изследва това, беше използван t-тест. Резултатите от t-теста за комуникативни умения, скали с връстници и взаимодействие с възрастни между зрително затруднените ученици и учениците без зрителни увреждания, са представени в Таблица 36. Резултатите показват, че има само една статистически значима разлика между учениците с зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания. По-специално, учениците без зрителни увреждания ($M = 3.52$, $SD = 0.91$) имат по-висок резултат на "уважение към събеседника" при взаимодействието с връстници, в сравнение със зрително затруднените ученици ($M = 3.28$, $SD = 0.94$); $t(119) = -2.157$, $p = 0.033 < 0.05$. Така че, можем да кажем, че учениците без зрителни увреждания уважават повече събеседниците си, в сравнение със зрително затруднените ученици, когато събеседниците са техни връстници.

Таблица 36. Резултати от t-теста, относно комуникативните умения на зрително затруднените и зрящите ученици с техните връстници и с възрастните

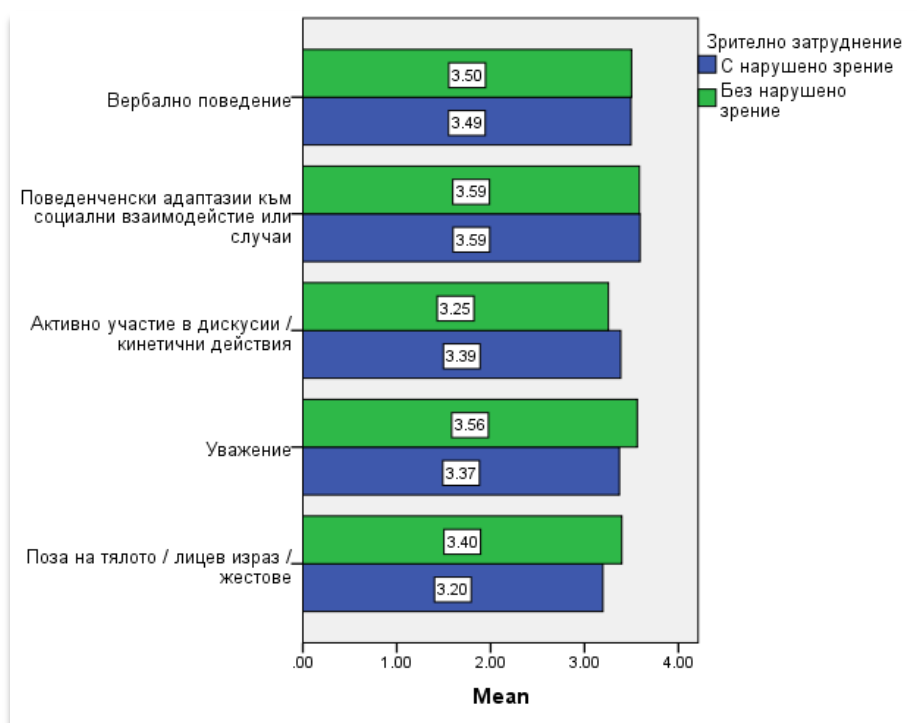
	Взаимодействие с връстници			Взаимодействие с възрастни		
	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	P	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	P
	Медиана	Медиана		Медиана	Медиана	
1. Позиция на тялото / изразения на лицето / жестове	3.22	3.53	0.113	3.20	3.40	0.526
2. Уважение към събеседника	3.28	3.52	0.033*	3.37	3.56	0.215
3. Активно участие в дискусия / кинетична дейност	3.29	3.30	0.609	3.39	3.25	0.947
4. Поведенческо приспособяване към социалните взаимоотношения	3.46	3.62	0.556	3.59	3.59	0.812
5. Вербално поведение	3.47	3.51	0.972	3.49	3.50	0.581

Резултати от Таблица 36 са представени графично на Фигури 25 и 26.

Фигура 25. Скала на комуникационните умения (възрастни)



Фигура 26. Скала на комуникационните умения (възрастни)



Резултатите от независимия t-тест, за ученици със зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания, по отношение на уменията за избягване и справяне с конфликти с възрастни, са представени в Таблица 37. Резултатите

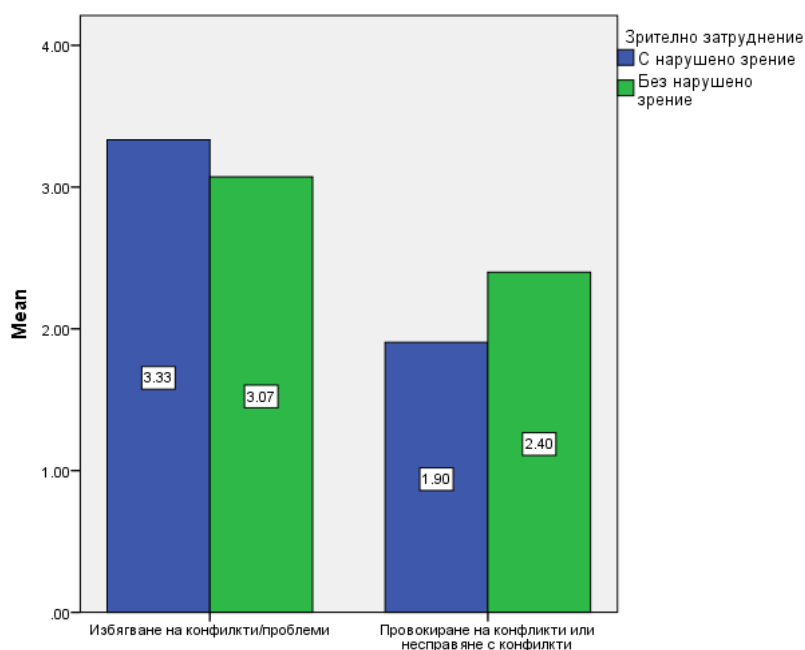
показват, че няма статистически значима разлика между учениците без зрителни увреждания и учениците със зрителни увреждания в уменията за избягване и справяне с конфликти, както по отношение на взаимодействието между връстници и взаимодействие с възрастните.

Таблица 37. Резултати от независимия t-тест за зрително затруднените и зрящите ученици, относно уменията им за избягване и справяне с конфликти с връстници и с възрастни

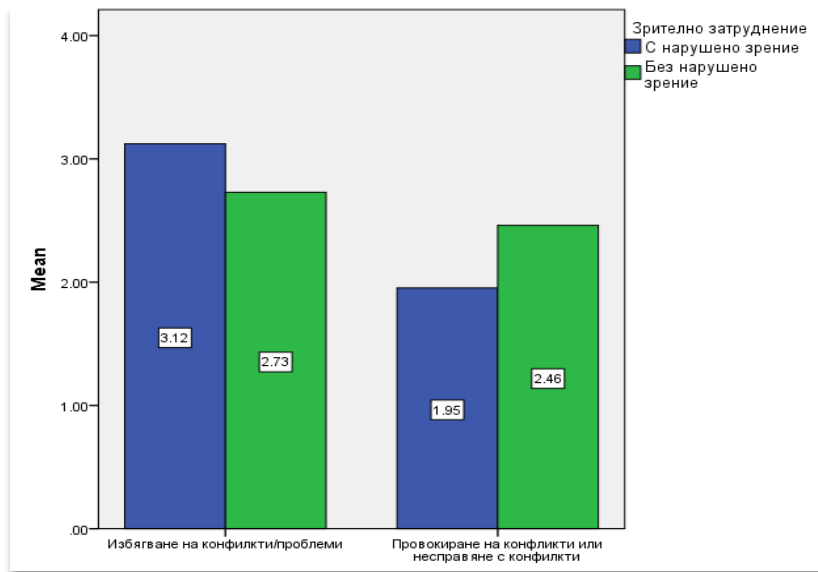
	Взаимодействие с връстници			Взаимодействие с възрастни		
	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	P	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	P
	Медиана	Медиана		Медиана	Медиана	
1. Избягване на създаване на конфликти / проблеми	3.33	3.07	0.263	3.12	2.73	0.146
2. Провокация на конфликти или липса на управление на конфликти	1.90	2.40	0.172	1.95	2.46	0.082

Резултатите от Таблица 37 са представени графично на Фигури 27 и 28.

Фигура 27. Начини за избягване и справяне с конфликти (връстници)



Фигура 28. Начини за избягване и справяне с конфликти (възрастни)



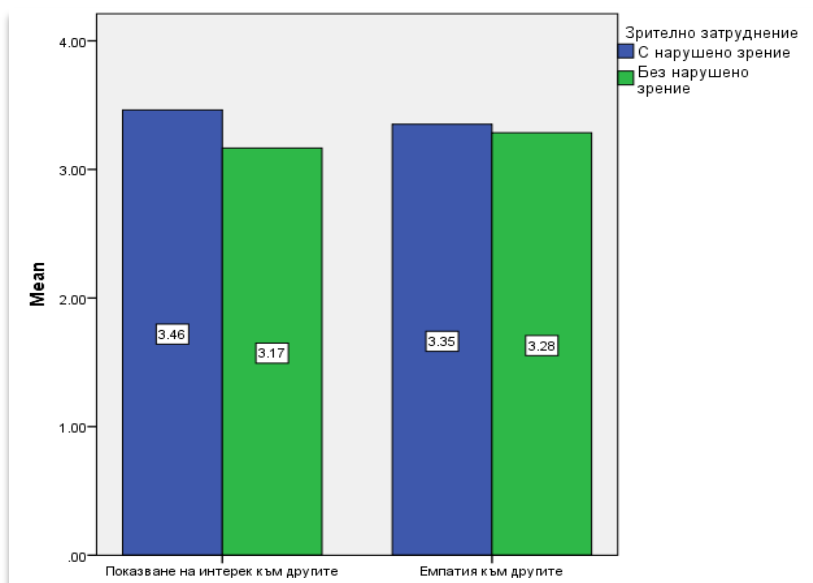
Резултатите от независимия t-тест на учениците със зрителни увреждания и учениците без зрителни увреждания, по отношение на скалата „Емпатия“ към връстниците и към възрастните, са представени в Таблица 38. Резултатите показват, че няма статистически значима разлика между ученика без зрителни увреждания и ученика със зрителни увреждания върху емпатичните скали при взаимодействие с връстници или възрастни.

Таблица 38. Резултати от независимия t-тест за зрително затруднените и зрящите ученици, по отношение на скалата “Емпатия” с връстници и възрастни

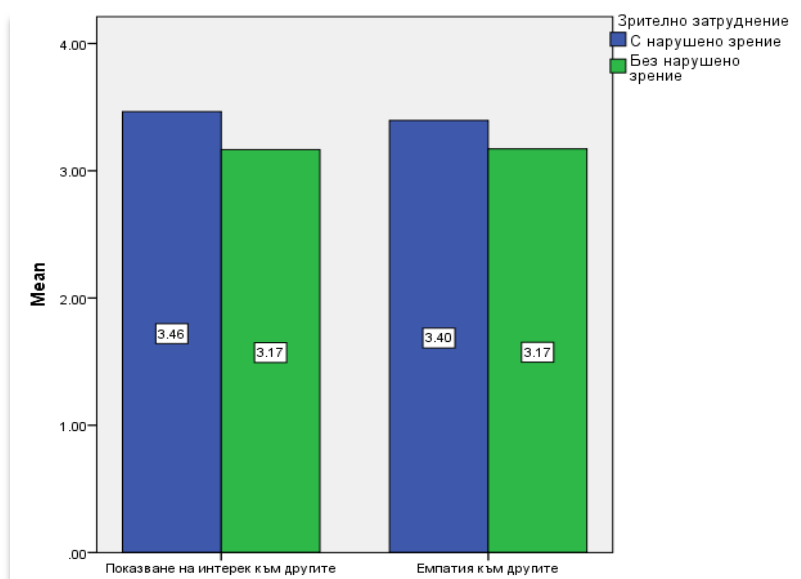
	Взаимодействие с връстници			Взаимодействие с възрастни		
	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	p	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	p
	Медиана	Медиана		Медиана	Медиана	
1. Showing interest in others	3.46	3.17	0.212	3.46	3.17	0.175
2. Empathizing with others	3.35	3.28	0.832	3.40	3.17	0.513

Резултатите от таблица 36 са представени графично на фигури 29 и 30.

Фигура 29. Скала за емпатия (спрямо връстници)



Фигура 30. Скала за емпатия (спрямо възрастни)



Резултатите от независимия t-тест за ученици със зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания, относно сътрудничеството и съвместното съществуване с връстници и с възрастни, са представени в Таблица 39. Те показват, че има статистически значима разлика между учениците със зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания (1) относно организирането и определянето на групови проекти с връстници; $t(108) = -3.480, p = 0.001 < 0.05$; и (2) организиране и определяне на групови проекти с възрастни; $t(108) = -3.772, p = 0.000 < 0.05$. По-точно, учениците без зрителни увреждания ($M = 3.51$,

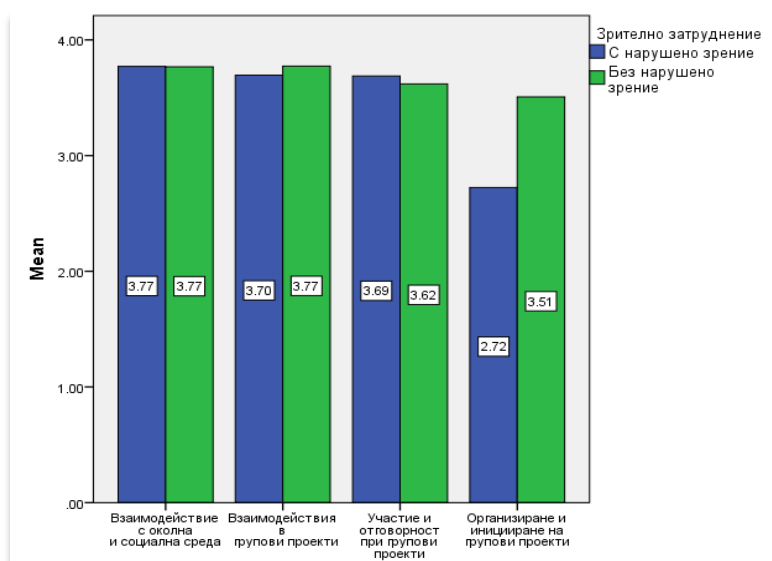
SD = 0.99) организират и предствят по-добре групови проекти с връстници, в сравнение с учениците със зрителни увреждания (M = 2.72, SD = 0.91). Също така, учениците без зрителни увреждания (M = 3.30, SD = 0.86) организират и работят върху групови проекти с възрастни по-добре, в сравнение с учениците със зрителни увреждания (M = 2.78, SD = 1.01).

Таблица 39. Резултати от независимия t-тест, за зрително затруднените и зрящите ученици, относно коефициентите на сътрудничество и съвместно съществуване с връстници и възрастни

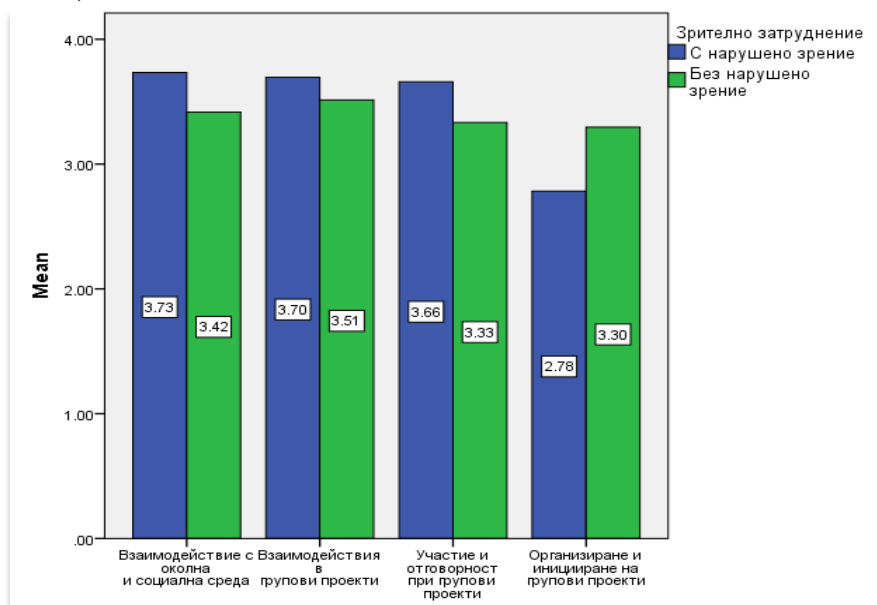
	Взаимодействие с връстници		P	Взаимодействие с възрастни		P
	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения		Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	
	Медиана	Медиана		Медиана	Медиана	
1. Съжителство / взаимодействие със социалната среда	3.77	3.77	0.337	3.73	3.42	0.498
2. Съжителство / взаимодействие в групов проект	3.70	3.77	0.939	3.70	3.51	0.795
3. Участие и отговорност в групови проекти	3.69	3.62	0.387	3.66	3.33	0.554
4. Организиране и определяне на групови проекти	2.72	3.51	0.001*	2.78	3.30	0.000*

Резултатите от таблица 39 са представени графично на Фигури 31 и 32.

Фигура 31. Начини на сътрудничество и скала за съвместно съществуване (с връстници)



Фигура 32. Начини на сътрудничество и скала за съвместно съществуване (с възрастни)



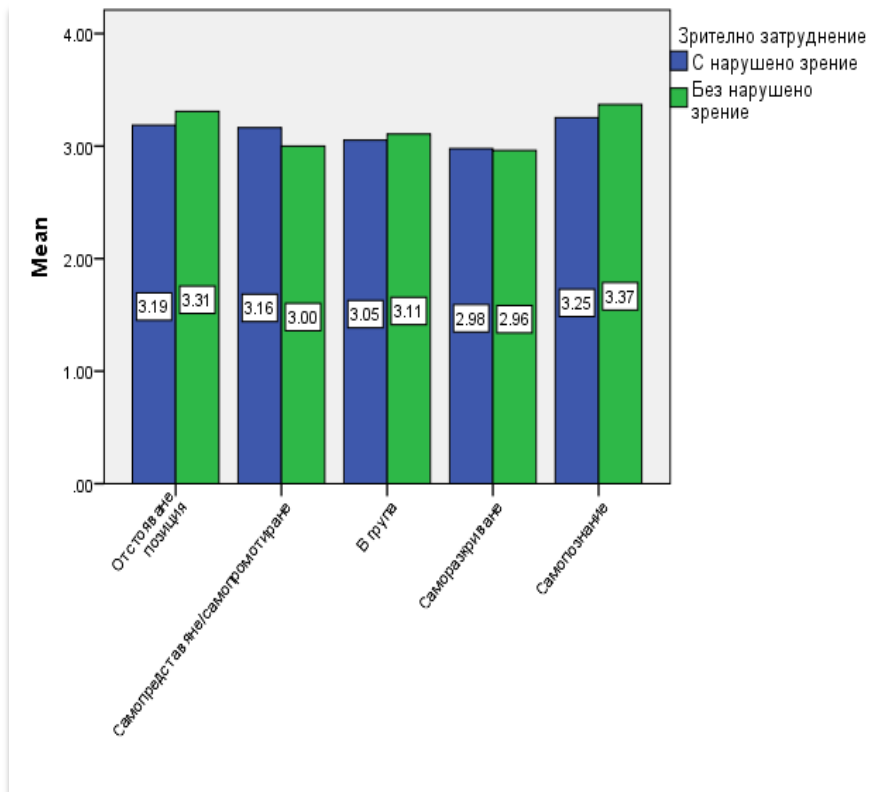
Резултатите от независимия t-тест, за учениците със зрителни увреждания и учениците без зрителни увреждания, относно самостоятелното представяне и работата в група с връстници и възрастни, са представени в Таблица 40. Резултатите показват, че няма статистически значима разлика между учениците без зрителни увреждания и учениците със зрителни увреждания по този показател.

Таблица 40. Резултати от независимия t-тест, за зрително затруднените и зрящите ученици, относно самостоятелното представяне и работата в мрежа с връстници и възрастни

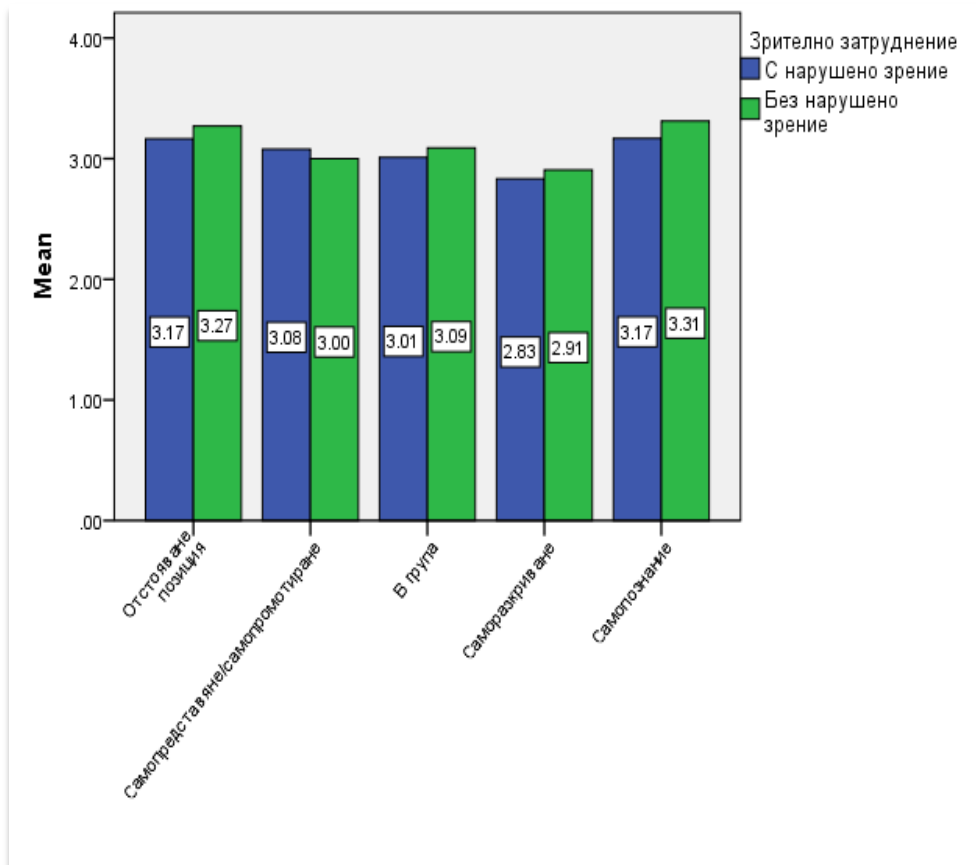
	Взаимодействие с връстници		P	Взаимодействие с възрастни		P
	Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения		Със зрителни затруднения	Без зрителни затруднения	
	Медиана	Медиана		Медиана	Медиана	
1. Поведение при отстояване на позиция	3.09	3.05	0.722	3.13	3.14	0.936
2. Самостоятелно представяне / самопромотиране	2.92	3.06	0.532	2.99	2.95	0.818
3. Работа в мрежа	2.98	3.08	0.700	2.94	2.83	0.621
4. Откровение	3.05	2.81	0.324	3.08	2.92	0.498
5. Себепознание	3.28	3.19	0.655	3.28	3.11	0.449

Резултатите от таблица 40 са представени графично на фигури 33 и 34.

Фигура 33. Начини за представяне и работа в група (с връстници)



Фигура 34. Начини за представяне и работа в група (с връстници)



4.6. Ефект на възрастта върху комуникативните умения и личното представяне/ работата в група

В следващия раздел са представени резултатите от влиянието на възрастовите и зрителни увреждания на учениците върху комуникативните умения и личното представяне / работа в група. За да се проучи това, се използва двупосочна ANOVA, определена като фактор (1) възраст (две групи: 11-15 и 16-20) и фактор (2) зрителни увреждания (две групи: със и без зрителни увреждания).

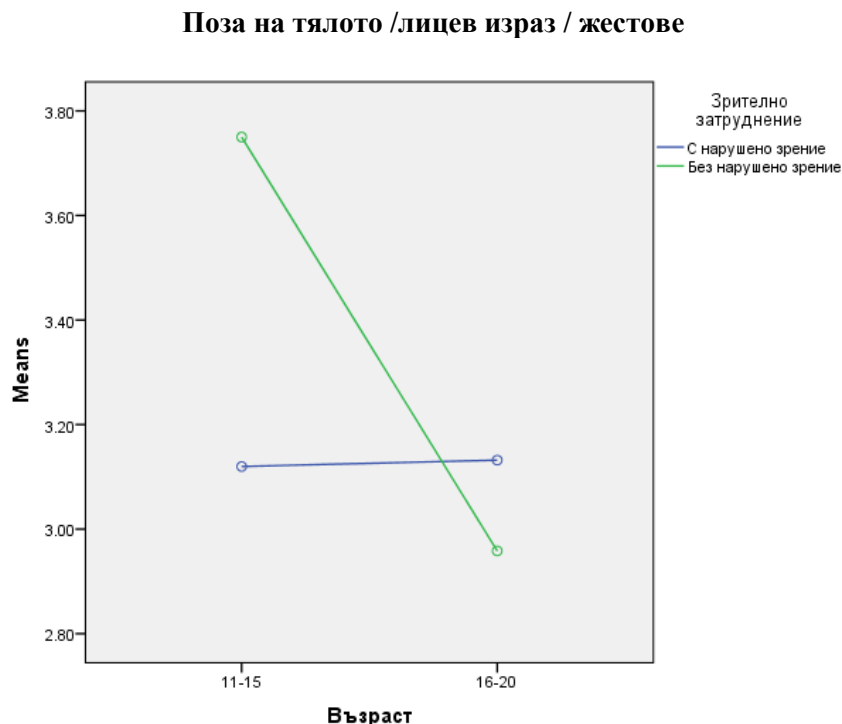
Резултатите по отношение на комуникативните умения при взаимодействие с връстници между ученици със зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания, в различни възрастови категории, показват, че възрастта има статистически значим ефект върху (1) позата на тялото / изражението на лицето / жестовете; $F(1,100) = 3.831, p = 0.034 < 0.05$; (2) уважение към събеседника; $F(1,100) = 13.145, p = 0.000 < 0.05$; (3) активното участие в дискусия / кинетичната дейност; $F(1,100) = 4.312, p = 0.004 < 0.05$; (4) корекция на поведението в социалните взаимоотношения или поводи; $F(1,100) = 9.744, p = 0.002 < 0.05$; и (5) вербалното поведение; $F(1,100) = 37.759, p = 0.006 < 0.05$. По-точно се забелязва, че учениците на възраст 11-15 години, независимо от зрителното си увреждане, постигат по-високи резултати във всички скали на комуникативните умения при взаимодействие с връстници, в сравнение с учениците на възраст между 16-20 години.

От петте сравнения статистически значима корелация, свързана с възрастта и зрителните увреждания, се установи само при позата на тялото / лицето / жестовете; $F(1,100) = 4.932, P = 0.029 < 0.05$.

На Фигура 35 са представени данните за взаимодействието между възрастта и зрителни увреждания, по отношение на позата на тялото / изражения на лицето / жестове. Резултатите показват, че стойностите за позата на тялото / лицето / жестовете за връстниците, при учениците без зрителни увреждания, значително намаляват от 11-15 години до 16-20 години, докато позата на тялото / лицето / жестовете, по отношение на връстници при зрително затруднени ученици, изглеждат константни в двете възрастови групи. Освен това можем да видим, че ученици на възраст между 11-15 години без зрителни увреждания имат по-добра поза на тялото / изражения на лицето / жестове, в

сравнение с учениците на възраст между 11-15 години със зрителни увреждания.

Фигура 35. Взаимодействие между възраст и зрителни увреждания в позата на тялото / изражения на лицето / жестовете



Резултатите относно комуникативните умения при взаимодействие с възрастни между ученици със зрителни увреждания и ученици без зрителни увреждания, в различни възрастови категории, показват, че има статистически значим ефект на възрастта върху (1) уважението към събеседника; $F(1,100) = 4.806$, $p = 0.031 < 0.05$; и (2) адаптирането на поведението при социалните взаимоотношения; $F(1,100) = 4.142$, $p = 0.046 < 0.05$. По-подробно можем да кажем, че учениците на възраст 11-15 години, независимо от зрителните си увреждания, постигат по-добри резултати с връстници за корекция на поведението в социални взаимоотношения, в сравнение с учениците на възраст между 16-20 години. При прегледа на анализа се оказва, че няма статистически значимо взаимодействие между възрастовото и зрителното увреждане в никой от случаите.

Резултатите за личното представяне / работата в група, между учениците с и без зрителни увреждания, в различни възрастови групи, относно взаимодействието с връстници, показват, че възрастта оказва статистически значим ефект върху (1) самоизявата; $F(1,100) = 4.806$, $p = 0.031 < 0.05$; и (2)

самооткровение /разкриване (self-revelation); $F(1100) = 4.142$, $p = 0.046 < 0.05$. Учениците на възраст между 11-15 години, независимо от зрителните си увреждания, постигат по-високи резултати за самоизява и откровеност в сравнение с учениците от възрастовата група 16-20 години. От анализа става ясно, че няма статистически значимо взаимодействие между възраст и зрителното увреждане.

Резултатите относно самопредставянето / работата в група, при ученици с и без зрителни увреждания, с възрастни в различните възрастови групи, показват, че възрастта има статистически значим ефект върху утвърждаване на поведението; $F(1100) = 6.200$, $p = 0.015 < 0.05$. Учениците на възраст 11-15 години, независимо от зрителните им увреждания, постигат по-добри резултати при утвърждаване на поведението, спрямо учениците на възраст 16-20 години. Освен това, от анализа се оказва, че няма статистически значимо взаимодействие между възрасти зрителното увреждане.

4.7. Ефект на пола върху избягване и справяне с конфликти и върху съпричастността

В следващия раздел са представени резултатите от ефекта на пола и зрителните увреждания върху избягването / справянето с конфликти и върху емпатията. За да се изследва това, двупосочната ANOVA се използва като фактори (1) пол (две групи: момиче и момче) и (2) зрителни увреждания (две групи: със и без зрителни увреждания). Също така, в анализа са включени взаимодействието между пола и зрителното увреждане.

Резултатите за избягване и справянето с конфликти с връстници от двата пола, от страна на учениците с и без зрителни увреждания, показват, че няма статистически значим ефект на пола върху (1) избягването на конфликти / проблеми; $F(1100) = 1.200$, $p = 0.278 > 0.05$; и (2) провокирането на конфликти или справянето с конфликти; $F(1100) = 0.051$, $p = 0.822 > 0.05$. Също така, от резултатите можем да видим, че няма статистически значимо взаимодействие между пола и зрителните увреждания, при уменията за избягване и разрешаване на конфликти с връстниците.

Резултатите за избягване и справяне с конфликти с възрастни от двата пола, от страна на учениците с и без зрителни увреждания, показват, че няма

статистически значим ефект на пола върху (1) избягването на конфликти / проблеми; $F(1100) = 3.245$, $p = 0.078 > 0.05$; и (2) провокацията на конфликти или липса на управление на конфликти; $F(1100) = 0.644$, $p = 0.424 > 0.05$. Също така, от резултатите можем да видим, че няма статистически значимо взаимодействие между пола и и зрителните увреждания, при уменията за избягване и разрешаване на конфликти с възрастните.

Резултатите относно емпатията към връстници от двата пола, от страна на учениците с и без зрителни увреждания, показват, че няма статистически значим ефект на пола върху (1) проявяват на интерес към другите; $F(1100) = 1.110$, $p = 0.294 > 0.05$; и (2) Емпатията към другите: $F(1,100) = 2,304$, $p = 0,132 > 0,05$. Също така, от резултатите можем да видим, че няма статистически значимо взаимодействие между пол и зрителното увреждане по отношение на връстниците.

Резултатите относно емпатията към възрастните от двата пола, от страна на учениците с и без зрителни увреждания, показват, че няма статистически значим ефект на пола върху (1) проявата на интерес към другите; $F(1100) = 0.644$, $p = 0.424 > 0.05$; и (2) Емпатията към другите: $F(1,100) = 1,125$, $p = 0,292 > 0,05$. Също така, от резултатите можем да видим, че няма статистически значимо взаимодействие между пола и зрителното увреждане по отношение на възрастните.

ДИСКУСИЯ НА ХИПОТЕЗИТЕ

Въз основа на всички резултати и анализи можем да потвърдим следните хипотези и да отхвърлим други:

- Х1: Зрително затруднените деца взаимодействат по-рядко със своите връстници, както и с възрастните.

Хипотеза Х1 се потвърждава, тъй като резултатите от статистическия анализ показват, че децата без зрителни увреждания са постигнали по-висока степен за взаимодействие с връстниците си. Децата със зрителни увреждания имат по-нисък резултат при взаимодействието с връстници. Също така, резултатите от статистическия анализ показват, че децата без

зрително увреждане постигат по-висока степен на взаимодействие с връстниците.

- Х2: Зрително затруднените деца имат по-неразвити социални умения и компетенции в сравнение с връстници им без зрителни затруднения.

Хипотеза Х2 не се потвърждава, тъй като резултатите от статистически анализ 3 показват, че децата със зрителни увреждания изглеждат по-загрижени и имат по-високи нива на разбиране и съпричастност, в сравнение с деца без зрителни увреждания. Освен това, те не показват агресивно поведение. Като цяло от изследването установява, че децата със зрителни увреждания може да нямат толкова много емоционални проблеми, каквито са открили други изследователи.

- Х3: При зрително затруднените деца, полът и възрастта оказват влияние при взаимодействие с връстниците им, както и с връстниците.

Хипотеза Х3 се потвърждава, тъй като резултатите от статистическия анализ показват, че ученици на възраст 11-15 години, независимо от зрителните увреждания, постигат по-високи резултати във всички скали за комуникативните умения с връстници, в сравнение с учениците от възрастовата група 16-20 години. Единствено статистически значимо взаимодействие при възрастта и зрителните увреждания се наблюдава по отношение на позата на тялото / изражение на лицето / жестовите; $F(1,100)=4.932$, $P=0.029<0.05$. Става ясно, че учениците на възраст 11-15 години, независимо от зрителните си увреждания, постигат по-високи оценки при представянето си и откровеност, в сравнение с ученици от възрастовата група 16-20 години.

В корелацията, която беше направена за равенството между половете и избягването на конфликти / проблеми (група 2) и емпатията (група 3), за връстниците със зрителни увреждания в специалните училища и общообразователни училища, няма статистическа значимост между пола и избягването на конфликти / проблеми и изпитването на емпатия към други хора.

Също така, хипотеза Х3 се потвърждава частично от статистическия анализ, относно комуникативните умения на учениците с и без зрителни увреждания, при взаимодействието с възрастни от различни възрастови групи, има статистически значим ефект върху възрастта, в случаи на демонстриране на уважение към събеседника и коригиране на поведението. Учениците на възраст 11-15 години, независимо от зрителните си увреждания, постигат по-високи резултати с връстниците си при адаптиране на поведението към социални взаимоотношения, в сравнение с учениците на възраст 16-20 години.

В корелацията, която направихме по Метода на взаимовръзката между пол и избягване на конфликти / проблеми (група 2) и емпатия (група 3), за взаимодействието с възрастни със зрителни увреждания в специалните и в общообразователни училища, няма статистическа значимост при пола и избягването на конфликти / проблеми.

Само за тези, които нямат зрителни увреждания в специалното училище, се появи статистическа значимост между пола на учениците и уменията им за избягване и справяне с конфликти (група 2) и по-конкретно в сферата на провокиране на конфликти или справяне с конфликти, което означава че полът играе роля в това умение.

- Х4: Възрастта оказва влияние на нивото на социалните умения и компетенции.

Хипотеза Х4 се потвърждава, тъй като резултатите от изследването показват, че позата на тялото / изражението на лицето / жестовете, по отношение на връстниците, при ученици без зрителни увреждания значително намалява от 11-15 години до 16-20 години. Стойностите за тялото / лицето / жестове при зрително затруднените ученици изглеждат постоянни в двете възрастови групи. Освен това, можем да видим, че учениците на възраст между 11-15 години, без зрителни увреждания, са имали по-добри стойности за тялото / изражения на лицето / жестове, в сравнение с учениците на възраст между 11-15 години със зрителни увреждания. Също така, учениците във възрастовата група 11-15 години, независимо от зрителните си увреждания, постигат по-високи резултати

по отношение на връстниците и приспособяването към социалните взаимоотношения, в сравнение с учениците от възрастовата група 16-20 години.

- Х5: Считаме, че зрително затруднените ученици от големи градове ще имат по-добро представяне във взаимодействията си с училищни групи, ще взаимодействат с повече хора и ще бъдат по-гъвкави в сътрудничества, съвместно съжителство и участие в група.

Хипотеза Х5 се потвърждава, тъй като резултатите от изследването показват, че е налице статистическа значимост между вида населено място – голям град, и уменията за сътрудничество, съвместно съжителство и участие в група, като тя е <0.05 . По-специално корелацията показва, че има положителна ниска статистическа значимост. Това означава, че колкото по-голямо е населеното място, в което живеят зрително затруднените и връстниците им, толкова по-добро е умението им за взаимодействия и съвместно съжителство и съществуване.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Въз основа на статистическия анализ, можем да достигнем до следните изводи, разделени в няколко подкатегории:

I. Относно взаимодействието с връстници

1. Зрението играе важна роля в развитието на социалните умения и компетенции при взаимодействие с връстници. Нашето изследване показва, че **учениците без зрителни увреждания** демонстрират по-добри социални и комуникативни умения по отношение на субкатегиите: поза на тялото, лицев израз и жестове, вербално поведение, уважение и адаптиране към социални ситуации и взаимодействия; сътрудничество в субкатегиите организиране и участие в групови проекти, отговорност при групови проекти; взаимодействия с връстници по отношение на непридизвикване и справяне с конфликти; самопредставяне и участие в група.
2. **Зрително затруднените ученици** частично компенсират за увреденото си зрение чрез наблюдения и чрез структурирано обучение в областта на социалните умения и компетенции. Нашето проучване установи, че зрително затруднените деца и ученици са по-добри, в сравнение с децата без зрителни увреждания, в няколко области: самопредставяне и участие в група, по отношение на субкатегиите самопознание, саморазкриване, участие в група и утвърждаващо поведение, както и се представят по-добре в изразяване на емпатия в субкатегиите интерес към другите.

II. Относно взаимодействието с възрастни:

3. Учениците **без зрително увреждане** демонстрират по-високи резултати при взаимодействия с възрастни в следните области: сътрудничество и по-специално в субкатегиите организиране и участие в групови проекти, както и в област комуникативни умения в субкатегиите вербално поведение.
4. **Зрително затруднените ученици** демонстрират по-високи резултати при взаимодействията с възрастни в областите: емпатия и по-специално в субкатегиите демонстриране на интерес към другите; в комуникативните умения в субкатегиите вербално поведение, активно участие в дискусия/кинетична активност; в област самопредставяне и участие в група в субкатегиите утвърждаващо поведение самопознание, саморазкриване,

участие в група и самопредставяне; в област сътрудничество в субкатегория съвместно съществуване и взаимодействия с околна и социална среда.

III. По отношение на вида на посещаваното училище:

5. Видът учебно заведение има важна роля за развитието на социалните умения и компетенции на учениците. **Зрително затруднените ученици**, които посещават общообразователно училище, демонстрират по-добри комуникативни умения в субкатегориите: поза на тялото, лицев израз и жестове, вербално поведение, уважение и адаптиране към социални ситуации и взаимодействия, активно участие в дискусия/кинетична активност. Те имат по-високи равнища на представяне в областите: емпатия в субкатегориите демонстриране на интерес към околните; самопредставяне и участие в група в субкатегориите самопромотиране, саморазкриване, участие в група, утвърждаващо поведение и самопознание; в област сътрудничество в субкатегории организиране и участие в групови проекти, отговорност при групови проекти и съвместно съществуване и взаимодействие с околната и социална среда.

IV. Взаимодействие с възрастните, по отношение на вида на посещаваното училище

6. Видът учебно заведение играе важна роля при взаимодействието на ученици с възрастни. Общообразователното училище помага на **зрително затруднените деца** и ученици да се представят по-добре в областите: комуникативни умения в субкатегории уважение и адаптиране към социални ситуации и взаимодействия, активно участие в дискусия/кинетична активност, вербално поведение, поза на тялото, лицев израз и жестове; в област емпатия в субкатегориите демонстриране на интерес към околните и съчувствие; в област самопредставяне и участие в група в субкатегории саморазкриване, участие в група, самопредставяне и самопромотиране, утвърждаващо поведение и самопознание; в област сътрудничество в субкатегории участие и отговорност в групови проекти и взаимодействия при групови проекти. Общият извод е, че общообразователните училища имат много силно и положително въздействие върху децата с увредено зрение за развитието на техните социални умения и компетенции.

Въз основа на нашето изследване, можем да отправим следните **препоръки**:

1. Специалните училища за ученици с нарушено зрение трябва да се стремят да подпомагат развитието на социални умения и компетенции на учениците си, чрез добре структурирани занятия и занимания, за да допринесат за ефективното обучение, включително професионално обучение на зрително затруднените деца и интегрирането им в обществото.
2. Трябва да се работи повече със зрително затруднените ученици в общообразователните училища, за да се чувстват добре в класната стая, да участват във всички дейности на училището, да се изявяват, да използват своите специални технически средства, да изпълняват задълженията си, да приемат и да предлагат помощ на своите съученици.
3. И в специалните, и в общообразователните училища, трябва да се осигури необходимото специално оборудване за зрително затруднените, за да се подкрепи развитието на техните социални умения и компетенции, като например:
 - a. **Книги.** Зрително затруднените често използват учебниците за зрящи ученици, които обаче са на Брайл, затова са необходимите модификации в тях.
 - b. **Брайлови пишещи машини, големи клавиатури, стандартни клавиатури с брайлови етикети.**
 - c. **Аудио-техника** при ползване на ‚говорящи‘ книги, които имат записани материали – най-често книги или списания в аудио формати.
 - d. **Подходящо оцветяване на стени, чинове, маси и други мебели** в подходящи цветове.
 - e. **Подходящо осветление**, което помага на зрително затруднените ученици да учат.

4. Учениците без зрителни увреждания трябва да се научат да приемат, да се доверяват и сътрудничат в общообразователното училище. Трябва да се осигури плавен преход към средното образование. Това ще доведе до възможността учениците със зрителни увреждания да участват наравно в образователния процес. Трябва да се предприемат всички необходими за целта мерки, като обучения, супервизия и т.н. В този процес дългогодишният опит на различни организации и асоциации за зрително затруднени хора трябва да се използва за успешно постигане на приобщаването на зрително затруднените ученици.
5. Необходимо е да се разработят програми за професионално обучение за зрително затруднените, ориентирани към новите условия на пазара на труда, с цел професионалното и социалното им приобщаване.
6. Учителите и родителите на зрително затруднените деца трябва да развиват среда на взаимно разбирателство и взаимна подкрепа между децата и техните връстници. Информирането и обучението на самите учители в помощни технологии и въвеждането им в учебните процеси също могат да помогнат.
7. Образователната система трябва да предоставя курсове за подпомагане на зрително затруднените и да се грижи за повишаването на социалните умения за независим живот. Оценката на съществуващата специална образователна система, разработването на необходимите мерки за предоставянето на обучение на учителите, са съществени предпоставки за модернизирането на образованието в Гърция.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нашето изследване потвърди някои проучвания относно зрително затруднените, които посещават общообразователно училище, а именно, че те имат добро взаимодействие с връстниците си и особено с възрастните. В специалната литература е добре известно, че зрително затруднените деца предпочитат да играят сами, да прекарват време сами и да участват по-малко в групови / екипни дейности, в сравнение с деца без зрителни увреждания. Зрително затруднените деца имат по-малко социални взаимоотношения с връстници и възрастни, проявяват повече разбиране, съпричастност и обикновено не показват агресивно поведение, в сравнение с децата без зрителни увреждания. Този резултат съпада със съществуващата библиография и резултатите от други изследвания (Kekelis, 1992, Kef et al., 2000, Csóti, 2001, Celeste, 2006, Noll, 2007, Celeste and Grum, 2010, Salleh and Zainal, 2010, Alabdulkader и Leat, 2010; Ozaydin, 2015). Освен това, резултатите от това проучване не си противоречат с другите изследвания, свързани със зрително затруднените деца, които предпочитат да играят сами, отколкото да участват в екип / групови дейности (Kekelis, 1992; Celeste, 2006; Тадич, 2010; Celeste and Grum, 2010; Salleh and Zainal, 2010; Ozaydin, 2015).

Като цяло от проучването се установи, че зрително затруднените деца нямат толкова много емоционални проблеми, колкото други изследователи твърдят (McInnes & Treffry, 1993, Csóti, 2001, Landau et al., 2009).

Все пак фактът, че тези деца предпочитат да са сами, вероятно ще бъде предпоставка за ниско самочувствие, както беше установено в много проучвания (напр. Kef et al., 2000; López-Justicia et al., 2001; Mishra & Singh, 2012). Резултатите обаче не могат да бъдат категорично потвърдени, тъй като има проучвания (Morse, 1983; Garaigordobil & Bernarás, 2009; Halder & Datta, 2012), които не откриват разлики в равнищата на самооценка при деца с и без зрителни увреждания.

Децата, които посещават общообразователните училища, взаимодействат по-добре с връстници и възрастни. Това показва, че има полза от приобщаването на деца със специални образователни потребности в общообразователна класна стая. Резултатите, които ние получихме, не противоречат на резултатите от предишни изследвания (Salleh & Zainal, 2010;

Metsiou et al., 2011), тъй като в международната литература се посочва, че децата, които посещават специални училища, имат по-слабо адаптивно поведение и по-лоши социални умения, в сравнение с децата, които посещават общообразователни училища.

Много от зрително затруднените ученици, особено тези с по-ниско зрение, се нуждаят от много подкрепа, за да успеят в академичната сфера на общообразователна училищна среда. Адаптираните компютри и други устройства, специално разработени за хората с увреждания, не се използват често от зрително затруднени ученици. Зрително затруднените ученици имат по-малко затруднения в справянето с домашната работа, в сравнение с техните виждащи връстници.

Семействата и преподавателите трябва да започнат отрано да оказват влияние и въздействие върху зрително затруднените ученици, за да могат да очакват самостоятелно вземане на решения и поемане на рискове по-нататък в живота от страна на учениците.

Необходимо е зрително затруднените ученици да се подготвят да живеят възможно най-самостоятелно. За тази цел те се нуждаят от допълнително обучение по специални програми или в рамките на академичните програми в училище. Родителите и членовете на семейството трябва да станат част от процеса на обучение. Те трябва да наблюдават какво се прави и как те могат да подпомогнат формирането на социалните умения и социалните компетенции. Обучението трябва да се извършва и в домашни условия, където то е най-приложимо, тъй като това е средата, в която зрително затруднените ученици прекарват най-много време.

Не на последно място, при всяка една възможност зрително затруднените ученици трябва да общуват с възрастни лица с нарушено зрение. По този начин те ще общуват с лица, кито са преминали през онова, през което те в момента преминават, и така ще получат ценен житейски опит, който ще съдейства за повишаване на техните социални умения и компетенции.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Приноси към теорията

- 1.1. За първи път в Гърция се провежда цялостно и подробно изследване на социалните умения и социалните компетенции на зрително затруднените деца и ученици.
- 1.2. Изследването потвърждава чрез своите резултати, че зрително затруднените деца и ученици се характеризират с ниски нива на адаптация и взаимодействие както с връстниците, така и с възрастните.
- 1.3. Беше установено, че може би тези деца не се характеризират с такова ниско ниво на самочувствие и емоционални проблеми, както показват други проучвания. Всъщност съществуват проучвания, които установяват, че зрително затруднените деца не се различават от зрящите деца, по отношение на самочувствие. Що се отнася до емоционалните проблеми, трябва да се направят повече изследвания в тази област.

2. Приноси към практиката

- 2.1. На практическо ниво това проучване доказва ползите от приобщаването на зрително затруднените деца в общообразователна среда, както и във всякакви дейности. Децата със специални образователни потребности имат по-високи нива на социално взаимодействие с връстници и възрастни, когато са в общообразователни училища. Поради това е препоръчително тези деца да бъдат насочвани към общообразователните училища.
- 2.2. Това проучване изследва някои начини, които могат да способстват зрително затруднените деца да подобрят своите социални умения. Беше доказана ролята на учителя и училището като цяло, които са от изключителна важност, включително участието в дейностите по физическо възпитание, използването на информационно-комуникационни технологии (ICT) в учебния процес и при играта с другите деца.
- 2.3. Разработен е въпросник, който може да бъде успешно използван за оценка на нивото на социалните умения и компетенции на зрително

затруднени ученици в бъдеще и може би и на други групи ученици със специални образователни потребности.

- 2.4. За в бъдеще, като продължение на това изследване, се планира да се разработи приложение чрез информационни и комуникационни технологии (компютърно приложение), за да се категоризират социалните компетенции, представени в това изследване. Планира се да се направи оценка на социалните умения на зрително затруднените ученици във всички категории и вид на образование, за да се развият и усъвършенстват социалните им умения.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- Sotiriou, K. (2015). Development of Social Skills and Social Competences in Visually Impaired Students – a literature review. *Journal of Formal, Informal & Natural Education*, International University Holding Ltd., 2/ September 2015, pp. 44-54.
- Sotiriou, K. (2016). Strategies and Methods for Enhancing Social Skills and Social Competences in Children with Visual Impairments. Autumn Doctoral Readings 2016, 18 and 19 November 2016, Sofia, Bulgaria, SU „St. Kliment Ohridski”, Faculty of Preschool and Primary School Education. (Publication on CD).
- Sotiriou, K. (2016). Development of Social Competences in Visually Impaired Students in Greece – A case study. Autumn Doctoral Readings 2016. 18 and 19 November 2016, Sofia, Bulgaria, SU „St. Kliment Ohridski”, Faculty of Preschool and Primary School Education (Publication on CD).
- Sotiriou, K. (2018). Social Competences of Children with Visual Impairments Attending Special and Mainstream Education Units – A case study for Communication skills development in Greece. International Scientific Conference of Young Scientists Conference, 21 February 2018, Sofia, Bulgaria (In press).