

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“



Димитра Панделис Баила

**Ролята на художествената литература
за преодоляване на негативните емоции
при деца със и без специални образователни потребности**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“
по професионално направление
1.2. Педагогика (Предучилищна педагогика) /на английски език/

Научен ръководител: **доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис**

София, 2019

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика” при Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски”.

Съдържанието на дисертацията обхваща въведение, седем глави, заключение, приноси, библиография и две приложения.

Дисертационният труд е разработен в 248 страници, от които 14 страници библиография и 47 страници приложения.

В текста са включени 20 таблици, 46 графики и 2 схеми.

Библиографията съдържа 182 заглавия.

Съдържание

Въведение	5
Глава 1: Психологическо развитие на децата в предучилищна възраст	6
1.1. Теории, описващи детското развитие.....	6
1.1.1. Разглеждане на когнитивната теория на Пиаже.	6
1.1.2. Преглед на тезата на Ериксон за етапите на психосоциалния напредък на децата.....	7
1.1.3. Триадилен реципрочен модел на обучение на Бандура.....	8
1.2. Важната роля на емоционалното и интелектуалното развитие в предучилищната възраст.....	9
1.2.1. Социално и емоционално развитие.....	9
1.2.2. Интелектуално развитие.....	11
1.2.3. Специален фокус върху някои психични процеси, характеристики и умения, влияещи върху регулирането на емоциите	11
Глава 2: Управление на емоциите при децата	12
2.1. Разграничаване между емоция и чувство.....	12
2.2. Емоции и деца.....	13
2.3. Регулиране на емоциите.....	14
2.4. Разбирането на децата относно управлението на емоциите.....	15
2.5. Преодоляване на негативните емоции чрез използване на емоционална рефлексия.....	16
2.6. Стратегии за регулиране на емоциите при децата.....	17
Глава 3: Особенности на емоционалните процеси на деца със специални образователни потребности	18
3.1. Деца със специални образователни потребности.....	18
3.2. Общи негативни емоции при деца със специални образователни потребности (СОП) и специфики в процеса на тяхното преодоляване.....	19
3.3. Стратегии за регулиране на емоциите, използвани от деца със СОП.....	20
Глава 4: Преодоляване на негативните емоции при деца в предучилищна възраст (4-6 годишни) чрез литературни произведения	22
4.1. Роля на детската литература за цялостното развитие на децата.....	22
4.2. Влияние на литературата върху емоционалното състояние на децата (4-6 годишна възраст).....	23
4.3. Детска литература и деца със специални потребности.....	24
4.4. Образът на децата със СОП в детската литература.....	25
4.5. Книги за деца и тяхната роля за подпомагане на децата със СОП по-добре да разбират литературните произведения и да преодоляват негативни емоции.....	26
4.6. Литературни жанрове за деца	26

4.7. Авторски подбор на литературни произведения, подходящи за използване в педагогическото взаимодействие, с цел преодоляване на негативните емоции при деца в предучилищна възраст.....	29
4.8. Образователна програма за трансформиране на негативните емоции в насърчение при деца от 4 до 6 годишна възраст, със и без специални образователни потребности, чрез детската литература.....	30
Глава 5: Дизайн на изследването	31
5.1. Цел, задачи и хипотези на изследването.....	31
5.1.1. Цел.....	31
5.1.2. Задачи.....	31
5.1.3. Хипотези.....	32
5.2. Изследователски методи.....	33
5.3. Изследователска извадка.....	35
Глава 6: Резултати	36
6.1. Извадка.....	36
6.2. Алфа на Кронбах и стойности на скалите.....	36
6.3. Сравнения между децата в експерименталната група в началото.....	37
6.4. Сравнения между децата в контролната група в началото.....	39
6.5. Сравнения между децата в експерименталната група в края на процеса.....	40
6.6. Т-тест за двойки извадки в експерименталната група.....	41
6.7. Сравнения между децата в контролната група в края на процеса.....	46
6.8. Т-тест за двойки извадки в контролната група.....	48
6.9. Сравнения между експерименталната и контролната група.....	50
В началото на процеса.....	51
В края на процеса.....	52
Глава 7: Дискусия	54
7.1. Оценка на ефективността на програмата и доказване на хипотезите на изследването.....	55
7.2. Концентриране върху експерименталната група.....	57
7.3. Концентриране върху контролната група.....	59
7.4. Ограничения и бъдещи изследвания.....	61
Заключение	62
Приноси на автора	63
Списък на публикациите на автора по темата на дисертацията	65

Въведение

Литературните произведения за деца са точно това, от което всяко едно дете се нуждае в детството си и в ранните си години, за да развие много от страните на своята личност. Всички онези кратки истории и техният морал, които обикновено повечето от нас все още помнят много добре, дори като възрастни. И ние използваме мъдростта, която се съдържа в тях, в живота ни като възрастни, във времена на трудност и предизвикателства, за да имаме сили и да можем да се изправим отново, когато сме тъжни, за да можем да си върнем вътрешната усмивка отново.

Потапянето дълбоко във въображаемия свят, изглежда като паралелна вселена за някои, но за други този свят е истински, точно като този, в който живеем. Детската литература е пътеката, която води най-малките сред нас, по пътя към начина за справяне с различна ситуация, която може да се случи в техния бъдещ живот. Разбира се, всички произведения на изкуството трябва да бъдат „прилагани“ с грация и предпазливост, защото учителят никога не може да бъде запознат с целия живот на едно дете, което стои пред него и когато той му разказва или обсъжда кратка история или басня, учителят никога не може напълно да предвиди всичките възможни реакции на детето. Някои могат напълно да разберат съдържанието, фигуративното говорене и всички подробности, докато от друга страна, други могат да бъдат едно към едно с реалността и едва ли могат да си представят, че тези истории не са - или са - реални.

Децата е добре да разберат, че човек не трябва да се страхува да се справи с емоциите си в негативния спектър. Емоции като: фрустрация, тъга, тревога, страх, срам, отчаяние, съмнение, ревност, вина и скръб са част от живота. Малките деца трябва да знаят, че борбата в предучилищна група или в училище може да означава борба в живота.

Основният ни интерес към тази тема всъщност е вътрешна мотивация - всички сме преживявали трудни времена или в детството ни, или в живота ни като възрастни, или дори и в двата случая, но най-важното, върху което трябва да се наблегне, е, че винаги има начин да се преодолеят негативните периоди, за да достигнем до положителните такива. За децата, особено за малките деца, и още по-специално за децата със *специални образователни потребности*, това е труден път за изминаване, но винаги има светлина в края на тунела.

Глава 1:

Психологическо развитие на децата в предучилищна възраст

1.1. Теории, описващи детското развитие

Като се има предвид значението на предучилищната възраст за развитието на детето в по-късния етап от живота, има редица теории, които го описват и се споменават аспекти, които трябва да вземем под внимание, за да подобрим всяка страна от развитието на децата.

Има много теории, описващи развитието на децата, започващи от по-психоаналитични, насочени към сексуалното развитие на децата, до по-практични такива, описващи развитието на детските умения. Тъй като в това проучване ние се фокусираме върху емоциите на децата и как точно децата се справят с емоциите (особено по-негативните) и как техните действия са свързани с емоциите им, ние избрахме да се съсредоточим върху теориите за развитие, обсъждащи именно тези точки. Най-широко използваните теории за развитие, които говорят за емоционално развитие.

1.1.1. Раглеждане на когнитивната теория на Пиаже

Пиаже (1936) е първият психолог, който е направил систематично изследване на когнитивното развитие. Неговият принос включва теория на детското когнитивно развитие, подробни обсервационни проучвания за познанието при децата и поредица от прости, но гениални тестове за разкриване на различни когнитивни способности. Преди изследването на Пиаже, общото предположение в психологията е, че децата са просто по-малко компетентни мислители от възрастните. Пиаже показва, че малките деца мислят по различен начин в сравнение с възрастните. Според Пиаже децата се раждат с много основна психическа структура, на която се основава цялото последващо учене и знания (McLeod, 2015).

Има три основни компонента на когнитивната теория на Пиаже:

1. Схеми (градивни елементи на знанието).
2. Адаптационни процеси, които позволяват прехода от един етап към друг (равновесие, асимилация и акомодация).

3. Стадии на развитие:

- Сензомоторен стадий
- Предоперационален стадий
- Стадий на конкретните операции
- Стадий на формалните операции

Неговата теория се различава главно по четири причини, в сравнение с теориите на психолозите преди него:

- Тя се отнася по-скоро към децата, отколкото към всички обучаеми.
- Фокусира се по-скоро върху развитието, отколкото върху самото обучение, така че не се занимава с изучаването на информация или специфично поведение.
- Предлага отделни етапи на развитие, белязани от качествени различия, а не постепенно увеличаване на броя и сложността на поведението, концепциите, идеите (McLeod, 2015).

1.1.2. Преглед на тезата на Ериксон за етапите на психосоциалния напредък на децата

Теорията на Ерик Ериксон за психосоциалното развитие е една от най-известните теории за личността в психологията. Подобно на Зигмунд Фройд, Ериксон вярва, че личността се развива в поредица от етапи. За разлика от теорията за психосексуалните етапи на Фройд, теорията на Ериксон описва влиянието на социалния опит през целия живот. Един от основните елементи на психосоциалната теория на Ериксън е развитието на идентичността на егото (Cherry, 2015).

Идентичността на егото е съзнателното чувство за себе си, което развиваме чрез социално взаимодействие. Според Ериксон, нашата его-идентичност постоянно се променя поради нови преживявания и информация, които придобиваме в ежедневните ни взаимодействия с другите. Като се сблъскваме с всеки нов етап на развитие, ние сме изправени пред ново предизвикателство, което може да помогне за по-нататъшното развитие или възпрепятстване на развитието на идентичността. Когато психолозите говорят за идентичност, те се отнасят до всички вярвания, идеали и ценности, които спомагат за оформянето и насочването на поведението на човека. Формирането на

идентичност е нещо, което започва в детството и става особено важно по време на юношеството, но Ериксон вярва, че това е процес, който продължава през целия живот.

Личната идентичност на хората дава на всеки един интегрирано и сплотено чувство за себе си, което издържа и продължава да нараства с напредването на възрастта. В допълнение към идентичността на егото, Ериксон също вярва, че чувството за компетентност мотивира поведения и действия. Всеки стадий от теорията на Ериксон е свързан с това да стане компетентен в една област от живота.

1.1.3 Триадичен реципрочен модел за обучение на Бандура

Алберт Бандура създава модел на триадично реципрочна причинност. Той излезе с теорията, наречена триадична реципрочна каузалност. Тя се определя като индивидуални личностни характеристики, поведение и околна среда на индивида, като всички те работят заедно, за да произвеждат познание. Дефиницията на модела на Бандура е, че поведението е резултат от взаимодействия между личностни характеристики, поведение и фактори на околната среда. Алберт Бандура е движещата сила зад теорията. Той обяснява как резултатите от обучението са резултат от взаимодействието между три фактора:

- (1) личностни характеристики,
- (2) образци на поведение и
- (3) социална среда.

Накратко, характеристиките, включени във всеки един от трите елемента, са представени по-долу:

- Личностните характеристики включват: умствени и емоционални фактори, цели, тревожност и самоефективност.
- Поведенческите образци включват: самонаблюдение (личен дневник), самооценка (извършване на промени в поведението за преодоляване на ниската самоефективност и тревожност).
- Околната среда включва видовете задачи, по които хората работят, засилващите и наказващи последици, които получават за проявяване на различни поведения, и уменията за обяснение и моделиране, които получават от другите (Tolley et al, n.d.)

1.2 Важната роля на емоционалното и интелектуалното развитие в предучилищната възраст

Предучилищната възраст със сигурност е един от най-важните периоди на живота на индивида. След пренаталното развитие, раждането и първите години от живота, предучилищният период започва да разкрива предизвикателствата пред всички: родители, настойници, лицата, полагащи грижи за тези деца, учители в предучилищна възраст, братя и сестри, приятели и роднини.

Често се случва децата в предучилищна възраст да се интересуват от всичко, с което са в контакт - всичко, което виждат, докосват, помирисват, чуват или вкусват. Петте сетива са „в действие” във всичките си сили и измерения, когато става въпрос за децата от предучилищната възраст. Това е периодът, през който всички хора от обкръжението на детето могат да оформят умовете им и да ги насърчават да използват въображението си. Време е възрастните да им преподават социални умения, за да им помогнат да се адаптират към новата среда, изпълнена с други деца. Околната среда около тях се разширява и е важно както за родителите, така и за учителите, да ги насърчават да изследват своя свят и да изграждат взаимоотношения с другите (Hastings, 2014). Проведени са проучвания относно степента на участие на родителите и техните деца в предучилищна възраст (McBride and Mills, 1993). В това конкретно проучване, различията в участието на майката и бащата в дейностите по отглеждане на децата, се изследват с участници от 100 семейства, чиито най-големи деца са на възраст между 3 и 5 години. Резултатите показват, че майките са изразходвали значително по-голяма част от времето си за взаимодействие във функционални и свързани с работата дейности, докато бащите са изразходвали значително по-голяма част от времето си за взаимодействие в игрови дейности.

1.2.1 Социално и емоционално развитие

Емоционалната област на развитие включва обучение за взаимодействие с други хора, за разбиране и контрол на личните емоции. Така в тази подчаст ще представим емоционалните аспекти, заедно с някои социални такива, като говорим за социално-емоционално развитие. Бебетата започват да развиват взаимоотношения с хората около тях още от самото си раждане или дори преди това, но процесът на приучаване за общуване, споделяне и взаимодействие с други хора, отнема много години, за да се

развие. Значението на социалното и емоционално развитие се наблюдава във всяка област на детския живот. Детето ще има силна основа за по-нататъшно развитие, ако той или тя могат да управляват личните си чувства, да разбират чувствата и нуждите на другите и да взаимодействат положително с тях. Емпатията в развитието играе решаваща роля в живота на децата. Различията в социалното и емоционално развитие са резултат от вродения темперамент на детето, културни влияния, увреждания, поведение, моделирано от възрастните, нивото на сигурност в отношенията на детето с възрастните и възможностите за социално взаимодействие (Thompson, 2002).

Важно е да се започне изучаване на емоционалното развитие от кърмаческата възраст и ранното детство (Saarni, 2011). През кърмаческата възраст (0-12 месеца) детето се справя със самостоятелно успокояване и се научава да модулира реактивността, както и да регулира вниманието в служба на координирани действия. Детето разчита на своите родители за подкрепа по време на стресови обстоятелства. Кърмаческата възраст е период в живота на детето, в който неговото поведение започва да се синхронизира с това на другите в някои експресивни канали и способността му да дискриминира емоциите, да реагира на стимулите и да координира изразителното поведение с емоционални обстоятелства, нараства. И накрая, по време на кърмаческата възраст, социалното развитие започва чрез социалните игри и редуването, като например играенето на „ку-ку“ („peek-a-boo“), както и чрез инструментална употреба на сигнала, например чрез „фалшив“ плач, за да се получи внимание.

Ранното детство (12 месеца до 2 ½ години) е периодът, в който възниква самосъзнанието и съзнанието за собствения си емоционален отговор. Ограниченията и забраните, наложени от възрастните, започват да дразнят детето, което се стреми да разшири автономията и нуждите си от изучаване на околния свят. Експресивните поведения като срам, гордост и сдържаност започват да се появяват заедно с самооценката и самосъзнанието. Вербалното разбиране и производството на думи, свързани с експресивното поведение и емоционалните състояния, се подобрява значително. Що се отнася до социалното развитие по време на ранното детство, можем да очакваме малките деца да могат да изразяват различни чувства към различните хора, да дискриминират емоциите на другите и техният смисъл, да развиват ранни форми на емпатия и просоциално действие.

1.2.2. Интелектуално развитие

Интелектуалното развитие, вероятно е най-добре определено, като способността на детето да мисли и разбира своя свят. Не е разумно децата да се възприемат като малки възрастни. Едва когато навършат 15-годишна възраст, те могат да разсъждават като възрастни.

В периода на предучилищните години, децата бързо развиват модели на поведение и психосоциални умения, които могат да бъдат дълготрайни. Клиницистите имат важната възможност да наблюдават и помагат за формирането на оптимално развитие, когато се срещат с децата от предучилищна възраст при посещенията им за здравен контрол. Има предизвикателни въпроси относно психосоциалните и поведенческите аспекти на развитието на детето, които са разгледани тук (Raymond and Howard, 1997).

Ранните преживявания са в основата на успеха в бъдещите интелектуални и други области на развитие. Начинът, по който детето взема и обработва информацията и преживяванията, влияе на света върху всички области на тяхното развитие. Личността на детето трябва да се разглежда като цяло, вместо да се обсъжда, за да отговаря на някои стандарти или разбирания. Всички компоненти на индивидуалността на децата са свързани и зависят от взаимното благополучие.

1.2.3. Специален фокус върху някои психични процеси, характеристики и умения, влияещи върху регулирането на емоции

В тази подчаст разглеждаме малко по-подробно развитието на някои психични процеси, свойства и специфични умения в предучилищните години и тяхното значение за емоционалното регулиране. Те са следните: внимание и концентрация, възприятие, свръхактивност и импулсивност, пасивност и бездействие, комуникативни и социални умения.

Внимание и концентрация.

Възприятие.

Свръхактивност и импулсивност.

Пасивност и бездействие.

Комуникационни умения.

Социални умения.

Глава 2:

Управление на емоциите при децата

Емоциите на децата отразяват много аспекти от живота им: техните социални контакти, тяхното поведение и говор, способността им да създават приятели и да ги поддържат за по-дълъг период от време.

Когато се занимаваме с темата за емоциите на децата, е трудно да избягваме да казваме неща, които не са широко известни, дори в научния свят на редица проучвания и надлъжни изследвания. Напредъкът в психологията и неврологията на емоциите предлагат ново разбиране за естеството на емоциите и важноста на емоциите, в живота на хората и в живота на децата. Емоциите не са просто чувства: в детството и през целия живот емоциите насочват мислите и въображението на човека, тяхното поведение и морални преценки.

Увеличаващата се способност на детето да регулира емоциите си, за да изразява чувствата си по конструктивен начин, сега е призната за критичен фактор в психологическото здраве на децата. Подобреното управление на емоциите води до ползи във всички области на детския живот (Barish, 2013). Децата, които са способни да управляват емоциите си, обръщат повече внимание, работят по-усилено и постигат повече в училище. Те са по-способни да решават конфликти с връстниците си и да показват по-ниски нива на физиологичен стрес. Те също се държат по-добре и се грижат повече за другите.

2.1 Разграничаване между емоция и чувство

Има общо съгласие, че емоциите и чувствата описват различни ситуации. Емоциите се характеризират като отговори на по-ниско ниво, възникващи в субкортикалните области на мозъка (по-специално в амигдалата) и в неокортекса. Тези отговори създават биохимични и електрически реакции в организма, които водят до физиологични промени (Kidron & Kuzar, 2002). Както Сасіорро и неговите колеги споменават, „ръководството на емоциите обогатява облагороден живот; те дават смисъл на ежедневно съществуване, което правят оценката, поставена върху живота и собствеността” (Сасіорро et al., 2001, стр. 173), илюстрира, че връзката с нашия физически свят е емоционална. От друга страна, чувствата показват по-голяма стабилност (Yus, 2018). Чувствата произхождат от

неокортикалните области на мозъка и са предизвикани от емоции и оцветени от лични преживявания, вярвания, спомени и мисли, свързани с тази определена емоция.

При разграничаването на емоциите и чувствата можем да използваме онова, което Schwarz (2016) споменава, той твърди, че е важно да се направи разграничителна линия между двата термина. По-конкретно, той определя емоциите като „сложна, вътрешно представена система от знания, имаща предимно оценъчна функция в човешкия организъм” (Schwarz, 2016, стр. 161), и се отнася до чувствата като принадлежност към измерението на емоцията, която е преживявана съзнателно.

Като цяло, опитвайки се да разграничим емоциите и чувствата, приемаме следните пет точки:

- Емоциите, както и чувствата, са усещания, изпитвани от хората.
- Чувствата се задействат от външни стимули, докато емоциите идват от ума.
- Чувствата могат да включват физически усещания и психични състояния, но емоциите винаги идват от ума.
- Чувствата често са временни и отшумяват, след като стимулът вече не е налице, но емоциите ще останат дълго време, тъй като те седят в ума.
- Терминът „афект“ изглежда е този, който може да се използва като чадър за целия спектър от чувства и емоции (van Kleef; 2016; Yus, 2018).

2.2 Емоции и деца

В началото трябва да изясним някои от термините, на които се основава настоящият дисертационен труд. Трябва да започнем с емоциите. Коренът на думата “емоция”/ “emotion” е “motere”, произлиза от латинският глагол “да се движи” и представка “e”, което означава “да се премести” или се „отдалечи”. Емоциите могат да ни водят при сблъскването с трудни ситуации и предизвикателства, които са твърде важни, за да се оставят сами в интелекта (ума). Всяка емоция предлага отличителна готовност за действие. Както Goleman (1995) твърди: „... колкото по-интензивно е чувството, толкова по-доминиращ става емоционалният ум - и по-неефективен - рационалният“.

Когато децата преживяват различни емоции, на тях трябва да им бъде показано или да са наясно как да придобият контрол над емоциите си и да впрегнат силата си за това. Децата могат да:

- се научат да наблюдават и изследват своите емоции. Първата ключова стъпка в обучението да контролират и използват своите емоции е да осъзнаят, че те са отделни от тях. Децата могат да стоят настрана от емоциите и да ги наблюдават. Те трябва да осъзнаят, че техните емоции не са те самите.

- се научат да използват информацията, съдържаща се в техните емоции. Емоциите могат да се разглеждат само като друг източник на информация, който предава значителна информация за значението, което детето придава на някого или нещо, и колко негативно или положително се чувства детето за този някого или нещо.

- са научат да насочват емоциите си. Прилив на адреналин като вълнение, а не страх.

- се научат да пренасочват емоциите си. Когато адреналинът подтиква емоции на страх или гняв, тези емоции често могат да бъдат намалени чрез физическо движение (джогинг, ходене).

2.3 Регулиране на емоциите

Регулирането на емоциите се отнася до „процесите, чрез които индивидите оказват влияние върху емоциите, които и когато ги имат, и как изпитват и изразяват тези емоции” (Gross, 2013, p. 275). Чрез тази дефиниция можем да кажем, че управлението на емоциите на практика означава, че детето може да организира своите емоционални стимули, за да постигне съвместима връзка с околната среда (Danisman, Iman, Demircan & Yaya, 2016; Shields & Cicchetti, 1997). Регулирането на емоциите включва вътрешни и външни процеси и се отнася не само до способността за справяне с негативните емоции, но и с поддържането на положителни емоции. Това е критичен процес за инициране, мотивиране и организиране на адаптивното поведение и за предотвратяване на стресовите нива на негативните емоции и дезадаптивното поведение (Danisman et al., 2016). Регулирането на емоциите става решаващо, тъй като интензивността на дадена емоция се увеличава (Sobanski et al., 2010).

Развитието на емоционалното управление започва в кърмаческата възраст и продължава през ранната детска възраст и детството, с подкрепата на родители, учители и другите лица, полагащи грижи (Danisman et al., 2016).

Значението на емоционалното регулиране се отличава с положителните си емоционални, социални и познавателни резултати. Децата, които са победили

регулирането на емоциите, могат да управляват емоциите си при всяка ситуация. Регулирането на емоциите също се свързва с намаляването на възможността за проявяване на външно, деструктивно поведение, интернализиращи симптоми и импулсивни тенденции, както и с успех в социалните и междуличностните отношения и академичните постижения (Howse et al., 2003; Kim-Spoon et al., 2013; Luby, 2005).

2.4 Разбирането на децата относно управлението на емоциите

Възрастните разбират емоциите като променливи в различна степен и това, че индивидуалните различия съществуват в стратегиите, които те използват, за да модифицират негативните емоции (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Dennis & Kelemen, 2009; Gross & John, 2003). Тъй като моделът „Начини за справяне” показва, че съществуват две основни категории на емоционалните стратегии при възрастни: фокусът върху емоцията, където усилието е насочено вътрешно, за да се подобри самото негативно емоционално състояние, и фокусирано върху проблема, където усилието е насочено външно към подобряване на нежеланата ситуация (Lazarus & Folkman, 1987). Изглежда, че малките деца са склонни да използват същите стратегии за справяне като възрастните (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001). Тези стратегии за справяне при малките деца обаче, са по-малко сложни регулаторни усилия и са склонни да стават по-сложни, с цел намаляване на негативните емоции и решаване на проблема, докато децата преминават в средното детство, като езиковото и представително развитие продължават (Dennis & Kelemen, 2009; Keller, Merchant & Copeland, 2002).

Въпреки че в предучилищния период, стратегиите за регулиране на емоциите са все още примитивни при малките деца, в началното училище, децата са способни да осъзнаят, че както емоционално-фокусираните, така и проблемно-фокусираните стратегии, могат да се използват, за да се справят с тях, да се ангажират и да се откъснат от ежедневните обстоятелства, които включват стрес и негативни емоции (Dennis & Kelemen, 2009). В предучилищния период децата разбират, че е по-добре да направят нещо за своето отрицателно емоционално състояние, отколкото да не направят нищо и че техните родители са в състояние да предприемат действия, които намаляват негативните емоции, изследванията не са наясно с това, какво са способни сами за себе си да разберат малките деца, относно стратегиите за управление на емоциите в по-широкия им спектър.

Научните открития са непоследователни по отношение на стратегиите за управление на емоциите при малките деца. Например, в едно проучване на Flavell, Flavell и Green (2001), 5-годишно дете не успя да генерира емоционално-ориентираните стратегии, а в проучване на Kalish (1997) е показано, че децата от 3 до 5 годишна възраст не могат незабавно да превключат от тъга към щастие, само като мислят за това. Противно на тези констатации, Dunn (1995) и Wellman (1992) са установили, че когато децата в предучилищна възраст са помолени да спрат негативните емоции, те са способни да осъзнаят, че техните действия могат да променят негативните обстоятелства и чувства, и както са показали и други изследвания, също така те могат да разпознаят и генерират редица емоционално-фокусирани стратегии (Denha, 1998; Hickling & Belter, 1999; Saarni, 1997). Въпреки гореспоменатото, все още не е ясно дали малките деца могат да разпознаят колко полезни са стратегиите за регулиране на емоциите.

2.5 Преодоляване на негативните емоции чрез използване на емоционална рефлексия

Основните променливи, които помагат на децата да управляват своите емоции, са създаването и поддържането на чувства на: безопасност, спокойствие и оптимизъм (Kids Matter, 2018). Като му се дава възможност да подхранва такива чувства, детето е способно да се превключи от негативно състояние - където то може да се чувства стресирано, уплашено и тревожно - в положително състояние, така че да се чувства сигурно, спокойно и готово, за да се срещне по-добре със света. Негативните емоционални състояния включват хормони на стреса като кортизол и адреналин, докато положителните емоционални състояния включват хормони, така наречените „чувствам се добре“ хормони, като допамин, серотонин и окситоцин. По-високи нива на хормони на стреса и по-ниски нива на „чувствам се добре“ хормони, могат да доведат до (Kids Matter, 2018):

- По-ниска способност за концентрация;
- По-ниска способност за управление на конфликти;
- По-ниска способност за решаване на проблеми и изпробване на нови неща;
- По-голяма вероятност за ангажираност в конфликт;
- Липса на мотивация и чувство на тъга;
- Трудности при фокусирането;
- Трудности при изразяването на себе си;

- Склонност да избягват или да действат отбранително, когато се чувстват разстроени;
- Чувство на тревога;
- Склонност за глупаво или хиперактивно действие;
- Склонност към появата на умора и неприятности със съня.

2.6 Стратегии за регулиране на емоциите при децата

В процеса на регулиране на емоциите, малките деца могат да използват различни стратегии, като решаване на проблеми, търсене на комфорт, разсейване, бягство и търсене на информация (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Горните стратегии обикновено присъстват от раждането и се развиват с възрастта, като стават все по-сложни, когато детето расте и съзрява. От всички стратегии за регулиране на емоциите, използвани от малки деца, разсейването изглежда най-често използваната (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007). Регулирането на емоциите при малките деца се провежда предимно чрез разсейване на поведението, като играене на игри, както и чрез когнитивно разсейване, като например мислене за нещо забавно за самите тях (Drake & Winner, 2013). Поведенческото разсейване е най-често срещано в предучилищните години, но когнитивното разсейване обикновено се развива по време на ранното детство.

Разсейването, използвано като стратегия за регулиране на емоциите, не е същото като избягването. Като използват разсейването, малките деца не избягват емоциите си, а временно пренасят мислите и вниманието си към по-приятни ситуации. Избягването се счита за форма на оттегляне, където малките деца бягат от емоциите си, като отстраняват самите себе си от емоционално стресови ситуации, докато разсейването включва гъвкавост, за да се фокусира върху друга тема и да коригира емоциите.

Глава 3:

Особености на емоционалните процеси при деца със специални образователни потребности

3.1 Деца със специални образователни потребности

Има многобройни категоризации на децата със специални образователни потребности (СОП). Специализираната литература предоставя много класификации - с относителните форми и видовете увреждания - които се отнасят към групата „деца със СОП“.

Специалните образователни потребности и увреждания засягат способността на детето да учи, общува, да се интегрира и социализира. Те могат да повлияят на тяхното поведение или способност за социализиране. Специални образователни потребности, всъщност е един юридически термин, който описва нуждите на дете, което има затруднения или увреждания, които правят ученето по-трудно за самото дете, в сравнение с неговите връстници. Посочено е, че приблизително едно на всеки пет деца има СОП в даден момент по време на училищните години („Деца със специални образователни потребности“, 2014). Някои деца имат СОП по време на училищния им период.

Всъщност СОП обхваща широк спектър от трудности или увреждания. Децата могат да имат широкообхватни или специфични проблеми: едно дете може да има затруднения в една област на обучение или да има проблеми, свързани с други деца или с възрастни.

Има много аспекти в развитието на детето, които съставляват цялото дете, включително - личност, способност за общуване (вербална и невербална), издръжливост и сила, способност да оценяват и да се радват на живота и желанието да учат. Всяко дете има индивидуални силни страни, личност и опит, така че специфичните увреждания ще повлияят по различен начин върху отделните деца.

Специалните образователни потребности могат да възникнат от четири различни области на увреждане: физическо, сетивно, психично здраве или / и обучителни затруднения. Последното от изброените, може да се определи като един от най-често срещаните в момента СОП. Детето може да има затруднения, които са или общи, или специфични по природа. Специфичното обучително затруднение е много различно от

общото обучително затруднение и тези важни разлики се обясняват, както следва („Деца със специални образователни потребности“, 2014).

Същият източник твърди, че децата с общи обучителни затруднения, намират за по-трудно да се учат, разбират и правят неща като своите връстници. Те могат да продължат да учат и да напредват през целия си живот, но с по-бавни темпове от другите. Общото обучително затруднение може да бъде на ниво леко, умерено, тежко или дълбоко. Въздействието на увреждането може да бъде много различно за отделните хора, като всяко дете показва уникален профил на силни страни и нужди.

3.2 Общи негативни емоции при деца със специални образователни потребности и специфики в процеса на преодоляването им

В по-специфичен план, децата със СОП могат да изпитат негативни емоции, произтичащи от различията, които забелязват от други деца и от факта, че имат различни нужди, които може да не бъдат изпълнени. Обаче не всички деца със СОП стават разочаровани, тъжни или тревожни, независимо от това колко често периодът на емоционална борба може да е при тези деца. Някои от най-често срещаните негативни емоции при децата със СОП са следните (Ehmke, 2018):

- Ниско самочувствие;
- Висока тревожност;
- Високи нива на тъга, разочарование и раздразнение;
- Склонност към отреагиране;
- Физически симптоми като главоболие или стомашни болки;
- Ниска мотивация.

Децата със СОП могат да плачат или да са тревожни, които са доста очевидни признаци, но могат също така да използват по-фини признаци като отреагиране. Някои от признаците, проявявани от деца със СОП, често могат да бъдат разбрани погрешно. Невропсихологът от Института за детски ум, Лаура Филипс споменава: „Понякога децата по-скоро биха предпочели да бъдат „лошото дете“, отколкото „глупавото дете“, или по-скоро биха били клоуна на класа. Те дори се опитват да отклонят вниманието от академичните си битки, или се опитват да имат отношението от типа „не ми пука“ като начин за спасение.“ (в Ehmke, 2018). Можем да се позовем на три от най-често срещаните негативни състояния, които могат да имат децата със СОП: мислят, че са „глупави“,

чувстват, че се отличават от другите деца на тяхната възраст и се чувстват изтощени. По-долу анализираме всичките три отрицателни преживявания (Ehmke, 2018).

• Деца със СОП, които мислят, че са „глупави“

Децата със СОП забелязват, че не научават нещата със същата скорост, както другите деца на тяхната възраст и могат да предположат, че не са достатъчно умни. За да помогнат на детето, което изпитва тези чувства, възрастните, които полагат грижи за тях, могат да се уверят, че детето разбира какво е СОП, да говорят с него/нея, да обмислят съобщенията, които изпращат към детето, и да изследват собствените си чувства към СОП, които има детето.

• Децата със СОП се чувстват сякаш се отличават в клас

Децата със СОП забелязват, че те са различни от другите деца на тяхната възраст. Когато учителя извиква детето със СОП от клас, за да го наставява или го подканва да извърши нещо, което той / тя не може да изпълни, тези деца се чувстват засрамени и се открояват, което води до по-ниско самочувствие и страх от ходене на училище. В тези случаи, учителите трябва да бъдат помолени (и обучени) да бъдат чувствителни към децата със СОП и да бъдат чувствителни към техните чувства, да се опитват да ги хвалят повече и да им осигурят подходяща и правилна академична среда.

• Децата със СОП се чувстват изтощени

Понеже на децата със СОП им липсва нещо, в сравнение с децата без СОП на тяхната възраст, те често трябва да работят по-усилено, отколкото връстниците си, което може да ги накара да се чувстват изтощени. В този случай е важно да не забравяме да даваме на децата шанс за успех, а не за провал, като им поставяме скромни и постижими цели (съобразени с особеностите им), които децата със СОП могат да достигнат и да покажат, че са талантиливи.

3.3 Стратегии за регулиране на емоциите, използвани от деца със СОП

Една често срещана категория деца със СОП е тази на децата с разстройство от аутистичния спектър (РАС). Например, децата с РАС могат да използват адаптивни стратегии за управление на емоциите, като например целенасочено поведение или търсене на социална подкрепа (Jahromi et al., 2012), но в същото време могат да разчитат и на дезадаптивни стратегии като избягване, изпускане, защита, плач, избягване на контакт с очите, което води до проблеми с регулирането на емоциите и невъзможност за

управление на отрицателните емоции (Dalton et al., 2005; Jahromi et al., 2012; Konstantareas & Stewart, 2006; Laurent & Rubin, 2004; Samson et al., 2014). Изследване показва, че децата с РАС обикновено имат повишени нива на негативен ефект (Samson et al., 2012, 2014). Това може да се дължи на тяхната неспособност да идентифицират и опишат своите емоции и намаленото им вникване в по-сложни емоционални процеси като алекситимия (Losh & Capps, 2006; Samson et al., 2014). Нещо повече, тези деца обикновено изпитват затруднения в прекъсването или инхибирането на дезадаптивното поведение и негативните емоции и са склонни да преувеличават негативните емоции и свързаното с тях поведение (Mazefsky et al., 2012).

Друга категория деца със СОП е тази на деца със синдром на Даун (СД). Децата със СД имат повече трудности при разпознаването на основните негативни емоции (особено страх), често не успяват да обработят емоционалната валентност и произвеждат по-атипични модели на грешки (Pochon & Declercq, 2013). Проучванията показват, малък или никакъв дефицит на емоционалното управление при деца със СД. Turk and Cornish (1998) съобщават, че няма различия между децата със СД и типично развиващите се деца, при разпознаването на изразенията на лицето. Въпреки това, същото проучване показва, че децата със СД са по-малко способни, отколкото типично развиващите се деца, да сравняват контекст с подходящо изражение на лицето, което може да се дължи на факта, че това може да изисква по-голямо когнитивно изискване и изглежда неподходящо за деца с някакъв вид интелектуални затруднения (Moore, 2001; Turk & Cornish, 1998). В друго проучване на Porter, Coltheart и Langdon (2007) децата със СД са имали по-големи затруднения да разпознаят негативните емоции - особено тъга - отколкото типично развиващите се деца. Kasari et al. (2001), както и Porter et al. (2007) установяват, че децата със СД обикновено могат да имат хедонична обработка на емоция, изразена от лица. Това означава, че децата със СД по-често, отколкото типично развиващите се деца, са избрали положително изражение вместо отрицателно и обратно. Накрая, проучванията на Williams et al. (2005) и Wishart et al. (2007) показват, че децата със СД са склонни да объркват чувствата, като страх с тъга, докато типично развиващите се деца са склонни да объркват страха с изненада.

Друга група деца, на която обръщаме по-специално внимание, са децата със синдром на дефицит на вниманието (СДВ) и разстройство на поведението, за които може

да се твърди, че са на противоположния край на спектъра на емоционално регулиране, при деца с висока тревожност. Деца с висока тревожност показват високи нива на интернализиращо поведение (изолираност, срамежливост и свръх-контрол) и са описани от Eisenberg et al (2004) като свръхрегулirани и негъвкави в профила си за емоционално управление.

Глава 4:

Преодоляване на негативните емоции при деца в предучилищна възраст (4-6-годишни) чрез литературни произведения

4.1 Роля на детската литература за цялостното развитие на децата

На първо място, предоставяйки на децата възможност да „отговорят“ на литературата, те могат да развият свои собствени мнения по различните теми. По този начин те се насърчават да развиват по-дълбоки мисли за литературата и различни теми, представляващи интерес. Тъй като обикновено литературата (поне по-качествената) не предоставя всички отговори, които читателят трябва да знае, но дава храна за размисъл и шанс на всеки читател да развие своето мнение и разсъждения, в зависимост от неговите/нейните гледни точки, преживявания и заобикаляща среда. Чрез четене на литература (или чрез слушане на някой, който им я чете), децата могат да се научат как да я оценяват и анализират, като правят обобщения и различни хипотези по темата, която представлява интерес. Например, за малките деца, безмълвните книжки с картинки, могат да бъдат отличен стимул и възможност да развият свой собствен диалог по историята, да изразят себе си и като цяло да развият своите устни и писмени умения (Norton, 2010).

Втората точка, както беше споменато по-горе, е фактът, че чрез четене на литература, децата могат да научат за собственото си културно наследство и за това на другите хора. Norton (2010) споменава, че „развиването на позитивно отношение към нашата собствена култура и културите на другите е необходимо, както за социалното, така и за личностното развитие“ (Norton, 2010, стр. 3). Изборът на подходящо литературно произведение, с цел децата да научат за тяхната собствена и чужда култура, може да бъде доста труден и човек трябва да бъде много внимателен, за да не избира истории, които насърчават

предразсъдъци или клишета, които могат да бъдат много вредни в утвърждаването на стереотипите, докато децата порастват във възрастни.

Нещо повече, литературата помага на малките деца да развият своята емоционална интелигентност и креативност чрез подхранване и разширяване на въображението им. Литературните произведения на изкуството трябва да бъдат въображаеми и оригинални книги, които насърчават децата да се запознават с различни теми и да се ангажират с дизайн и интерактивност, както и да насърчават развитието на вътрешните си въображения.

Друг аспект, който е от решаващо значение за развитието на децата и значението на литературата е, че литературата насърчава личностното и социалното развитие. Тъй като децата могат да бъдат доста впечатлителни в своята ранна възраст, литературата може да ги насочи към развитие на тях самите в грижовни, интелигентни и приятелски настроени възрастни. Тук можем да споменем теорията на Пиаже, който подкрепя, че преминаването от предоперационалния към операционалния стадий на развитие означава, че децата стават по-малко егоцентрични. Например, когато децата са в детската градина, те са склонни да се фокусират върху себе си, но като пораснат, те започват да вземат под внимание чувствата и гледните точки на другите. Литературата може да насърчи малките деца в тази решаваща предучилищна възраст, да бъдат внимателни и приятелски настроени, докато те растат и се превръщат в качествени граждани.

4.2 Влияние на литературата върху емоционалното състояние на децата (4-6 годишна възраст)

Литературните произведения помагат на децата да разбират правилното и неправилното, не чрез директно преподаване, но чрез намеса и намиране на морала в историята, обикновено с помощта на възрастен - като учител, родител или друг помощник.

Както показва изследване на Eleni Moschovaki и Sara Meadowsin (2004), проведено в гръцки детски градини, областите, които се разглеждат, са различията в качеството на дискусията на учителите и на децата, в когнитивната ангажираност и участието и вниманието на малките деца по време на четене на книги в класната стая. В изследването

са включени двадесет учители от детската градина, които са чели четири книги, две художествени и две информационни книги в своите класове. Проучването разкрива значително намаляване на дискусията, свързана с управлението на взаимодействието, и значително увеличаване на дискусията за високите когнитивни потребности. Не се наблюдава значителна разлика във внимателното поведение на децата, докато значително увеличение се наблюдава при спонтанното участие на децата и високите когнитивни коментари, особено предсказуемите. Имало е различия в спонтанните високи когнитивни коментари на децата между групите, в които учителите се фокусираха повече върху дискусията с високи когнитивни дискусии, и тези, които се фокусираха по-малко на такава дискусия. Това е интересен проблем, който се обсъжда в изследването.

4.3 Детска литература и деца със специални нужди

Като цяло детската литература е обсъждана подробно за това как децата преговарят за социални въпроси като раса и етническа принадлежност (Copenhaver-Johnson, Bowman, & Johnson, 2007; Rice, 2005; Rogers & Mosley, 2010; Souto-Manning, 2009), сексуална ориентация, (Herman-Wilmarth, 2007) и пол (Louis, 2001; Taber & Woloshyn, 2011). Въпреки това, въпросът за представянето на уврежданията изглежда има дълъг път (Adomat, 2014; Walker et al., 2008).

Литературата за децата и младежите през последните десет-петнадесет години, изглежда има все по-положително отношение към хората с увреждания (Prater & Dyches, 2008) и описаните характери в тази литература, са по-независими, равни и социално активни (Gervay, 2004). Използвайки качествена детска литература, учителите могат да популяризират позитивни нагласи в малките деца и да ги научат относно индивидуалните различия (Adomat, 2014; Salend, 2001). Въпреки представянето на уврежданията в детската литература, стереотипите изглеждат все още упорити (Adomat, 2014).

Когато учителите избират да преподават на малките деца литература за разнообразието и уврежданията, те разширяват културните перспективи на малките деца (Thein et al., 2007). Това, което те всъщност правят е, че те изграждат картина на различни способности, без да опростяват и универсализират сложните преживявания в същото време (Lewis, 1997). Промените, които учителите могат да постигнат у малките деца,

трябва да бъдат полезни, да изграждат мостове и да не засилват предразсъдъците (Saad, 2004).

Част от детската литература изглежда е написана от гледна точка, която подчертава качества като физическа цялост, изглеждаща добре, с висока интелигентност и т.н., насърчавайки идеята, че такива хора могат да бъдат идентифицирани само като високопоставени индивиди (Adomat 2014). В същото време, на този вид детска литература, хората, които не проявяват такива качества, са стигматизирани, унижени, уплашени, деградирани и т.н. (Adomat, 2014). В резултат на това, децата могат да разберат и научат, че хората с някакъв вид увреждания са различни от хората без увреждания и последиците от тези убеждения, водят до сегрегация и изолация на хората, които изглеждат различни (Solis, 2004). Това е нещо, което се променя през последното десетилетие, а детската литература е по-всеобхватна, за да се постигне разбиране (Adomat, 2014).

4.4 Образът на децата със СОП в детската литература

Днешните класни стаи имат нарастващо разнообразие по отношение на културата, езика и способностите на децата. Това разнообразие е свързано и с факта, че днешната класна стая има повече разнообразие по отношение на уврежданията на децата (Galda, Sipe, Liang & Culligan, 2013). Така детската литературата може да осигури пространство и време за по-широки перспективи на обществото (Adomat, 2014). Като цяло, няма много проучвания за това как децата реагират на книги, в които има герои с увреждания, но има оценки на учители, които ни дават полезна информация (Prater, 2003). Като обща гледна точка може да се каже, че начинът, по който увреждането се представя в детската литература, се е подобрил през последното десетилетие, въпреки че стереотипите около него изглежда продължават да съществуват (Adomat, 2014). Ето защо учителите трябва да изберат подходящите истории, да изследват книги, които разкриват стереотипи и негативни образи. Литературата може да допринесе за създаването на по-приобщаващи класни стаи.

Литературата може да бъде начин, по който да се помогне на децата със специални образователни потребности, да се чувстват по-добре и само да помагат на типично развиващите се деца да подхождат с повече разбиране към тях. Използвайки литературата, учителите могат да споделят силни примери за това как трябва да се

отнасяме към другите около тях и как да развием съпричастност и разбиране относно разнообразието (Kurtts, 2008). Тук си заслужава да се говори за библиотерапия, която е процес на използване на литературата по терапевтични начини (Kurtts, 2008). Библиотерапията помага на децата да разберат себе си и да се справят с проблематичните ситуации и техните нужди като цяло (Herbert & Kent, 2000). Думата “библиотерапия” произлиза от гръцките думи “biblion” и “therapeia”, които на английски език се превеждат като книга и изцеление (Rudman, Gagne & Bernstein, 1993). Още в древни времена библиотеките се считат за лечебни места на душата, но едва в по-ново време (около 1930-те и 1940-те) се появява библиотерапията.

4.5 Книги за деца и тяхната роля за подпомагане на децата със СОП да разбират по-добре литературните произведения и да преодоляват негативните емоции

При избора на литература за малки деца, които представят уврежданията, от първостепенно значение е тя да бъде висококачествена (Prater et al., 2006). Качеството на детската литература зависи както от нейните литературни черти, така и от илюстрациите. Умелото съчетание на литературни черти и илюстрации е това, което позволява на автора на книгата да се свърже с читателите в интересни начини, които разширяват хоризонтите и перспективите си (Prater et al., 2006).

Когато разглеждаме литературните черти, всъщност говорим за следните шест: тема, характеристика, настройка, сюжет, гледна точка и литературен стил (Duches & Prater, 2000). По-долу даваме повече информация за всяка литературна черта отделно.

4.6 Литературни жанрове за деца

В търсене на жанровете на детската литература има много класификации, някои от които описват по-малко категории - жанрове, които са по-широки и всеобхватни, а други с повече категории - жанрове, които са по-малко широки и всеобхватни. По-долу са описани най-често срещаните жанрове в детската литература.

Книжки с картинки. Детската литература предоставя на децата визуално изживяване. В тези книги може да има или да няма текст, но картините могат да обяснят пълния контекст на книгата. Тези книги обикновено са с малък размер, така че децата могат да ги държат в ръцете си и са забавни книги за малки деца (може би за деца, които не могат да четат), с които да се забавляват и играят. Подгрупа на книжките с картинки са и книги с картинни истории, които съдържат снимки или илюстрации, които допълват

историята и отразяват сюжета. Текстът и илюстрациите са необходими за развитието на историята. Използваните снимки са предназначени за привличане на вниманието на децата, но те не са достатъчни, за да получат целия смисъл на историята.

Народни приказки. Народните приказки се отнасят до „истории за хора, които са установени от поколение в поколение“ (Gamble, 2013, стр. 140) и са част от всяка култура (Tunnel et al., 2016). Народните приказки могат да бъдат разделени в следните категории (Livingston, 2017): кумулативни приказки (действие или диалог се повтаря и следователно се натрупва с напредването на приказката), етиологични приказки (описват защо се случват нещата), приказки с животни (кратка история/ поема, в която животните говорят), приказки с лукави и хитри герои (умове на хората се изпитват с тролове, дяволи и феи) и хумористични народни приказки (описват типичните глупаци или хора, които често нямат здрав разум или които приемат думите твърде литерално).

Приказки. Приказките са кратки истории в далечното минало. Те описват събития, които не биха били възможни в реалния свят (Hahn, 2015; Livingston, 2017). Те се наричат „магически истории“ и винаги имат завършек „и заживели щастливо“, където доброто се възнаграждава и злото се наказва.

Басни и истории за животни. Басните описват истории, които илюстрират определен морал и преподават урок на децата (Livingston, 2017). Те често са хумористични и забавни за децата от всички възрасти. Басните също се описват като приказки или истории, които представляват послание в техния разказ. Моралът в басните трябва да съдържа „на доброто заслужава да се отговори с добро“ и „приятел в нужда се познава“.

Митове и легенди. Митовете датират от човешката история и са били използвани, за да опишат как нещата са възникнали и просъществували (Gamble, 2013). Митовете обикновено се свързват с гръцката, римската и скандинавската митология (Zipse, 2015). Митовете могат да опишат произхода на живота и смъртта, основните функции на природата и обикновено са свързани с религиозни истории. Митовете понякога са подобни на народните етиологични приказки, тъй като обясняват „защо“ (Tunnell et al., 2016). Легендите обикновено се основават на фактите в историята (Gamble, 2013). Легендите включват действия на исторически личности, като светци, царе и герои.

Въпреки че фигурите, които обикновено те описват, действително съществуват, действията, които се описват, са били украсени в преразказа (Tunnelle et al., 2016).

Рими и поезия. Римите и песнопенията често са свързани с игри, когато те се изпълняват от децата в тяхната игра (Livingston, 2017). Римите и песнопенията обикновено се предават от поколение на поколение и могат да възникнат вариации. Поезията е един от най-старите жанрове, използвани за забавление и обучение на малки деца (Livingston, 2017).

Фентъзи. Жанрът фентъзи не е лесен за описване и на него трябва да се даде широко определение (Livingston, 2017). Жанрът фентъзи говори за създаване на ментален образ или фикция, зависещи от странността на настройките или героите в книгата. Тъй като жанрът на фантазията е доста широк, той може да бъде разделен на следните подкатегории: научна фантастика (занимава се с възможни перспективи), готически (занимава се с плашещи свръхестествени събития, със средновековни елементи) и магически реализъм (магически събития, които заемат място в познати среди) (Livingston, 2017).

Talltale. Това е хумористична история със силно преувеличение, наперени герои, които правят невъзможното с небрежност и безгрижие.

Гатанки. Гатанката е въпрос, пъзел или фраза, която е измислена, за да получи неочаквани и умни отговори. Тя може да бъде включена във фолклора и може да има двойно или скрито значение. Някои загадки показват остроумието на главните герои в разказ и водят умовете на читателите към редица възможности.

Пословици. Прост и кратък израз, широко известен, често метафоричен, който изразява основна истина или практическо правило, основано на здрав разум или културен опит. Поради алегоричното си значение, пословиците трудно се разбират от децата в предучилищна възраст, но Енгелс-Критидис (2014; 2015) доказва, че това е възможно, ако се следва специфичен начин на педагогическо взаимодействие, при тяхната употреба.

Поговорки. Кратък, добре познат израз - съдържателна забележка на мъдрост и истина. Както твърди Енгелс-Критидис (2009), специално избрани поговорки могат да се използват в продуктивното педагогическо взаимодействие с децата.

Комикси. Комиксът включва идеи, изразени от изображения, често комбинирани с текст или друга визуална информация. Те често са под формата на съпоставени последователности от панели с изображения.

Романи. Романите са относително дълги творби на разказвателната фантастика, написана във форма на проза и обикновено се публикува като книга. Тя произхожда от Гърция и Рим, средновековна и ранна модерна романтика, в традицията на италианската ренесансова новела.

4.7 Авторски подбор на литературни произведения, подходящи за използване в педагогическото взаимодействие, с цел преодоляване на негативни емоции при деца в предучилищна възраст

Има много, прекалено много литературни произведения за деца в предучилищна възраст - приказки, книги с комикси, илюстрирани книги, стихове, скици, фолклорни приказки и други, които са посветени за деца и се очаква да се съсредоточат върху емоционалното състояние на децата в предучилищна възраст и справянето с техните негативни емоции, които те биха могли да изпитат в живота досега. Този факт направи нашата задача за подбор на най-подходящите, за нашата изследователска литература, произведения, толкова трудна и отнемаща време.

За да изберем най-подходящите произведения на литературното изкуство, трябваше да прочетем много модерни и класически книги, приказки, романи и др. Оказвахме се на много пъти на кръстопът, опитвайки се да организираме и подредим цялата тази информация.

Прочетохме много становища и разгледахме много критици, относно всички произведения, които сме прочели, както и за произведения, които не сме чели, но са привлекли интереса и вниманието ни и търсим допълнителна информация, като четем мнения за тях.

Всички тези въпроси ни подтикнаха да изградим система, критериите за подбор на произведенията на литературата, които трябваше да предположим по време на процеса на четене.

Четирите литературни произведения, които използвахме като водещи по време на нашата образователна програма са:

- „Приказка за момъка, който тръгнал по света, за да научи що е страх“ от Якоб и Вилхелм Грим;
- „Лъвът и птицата” от Мариан Дубък;
- „Окованият слон” на Хорхе Букай;
- „Чудо” на Р. Дж. Паласио.

4.8 Образователна програма за трансформиране на негативните емоции в насърчение, при деца от 4 до 6 години със и без специални образователни потребности чрез детската литература

Нашата образователна програма цели трансформиране на негативните емоции. Поради това основният акцент е поставен върху целите за стимулиране на емоционални преживявания, както те бяха представени в Русинова и др.(1993) и по-късно разработени от Енгелс – Критидис (2018).

Тук представяме стъпка по стъпка дейностите, които осъществяваме в детските градини, при деца на възраст 4, 5 и 6 години със и без СОП. Важно е да се отбележи, че децата със СОП са интегрирани в групите на децата без СОП, като и двете са фокус на нашето изследване.

Програмата продължи четири месеца - от март до юли 2017 г. Реализирани са 40 педагогически сесии (педагогически ситуации), всяка от които трае между 20 и 30 минути. Сесиите се провеждаха три пъти седмично в следните дни от седмицата - понеделник, сряда и петък. Ние умишлено имаме „свободни от интервенции” дни между сесиите, имащи за цел децата да имат време да обмислят историите, които са чули и дискусиите, в които са участвали предишния ден.

Програмата се проведе в детски градини в Крит, Гърция, както и в частни учебни центрове за малки деца, също в Ираклио, Крит, Гърция. В Ираклио, Крит, има две детски градини с 50 деца. Останалата част от изследването беше проведена в частни учебни центрове.

Глава 5:

Дизайн на изследването

5.1 Цел, задачи и хипотези на изследването

5.1.1. Цел

Целта на настоящото изследване е да покаже как конкретно избраните детски литературни произведения, могат да бъдат използвани като средство и инструмент за развитие на позитивни емоционални нагласи и за намаляване на негативните емоции, чрез трансформирането им в положителни.

Деца трябва да се учат от ранна възраст да се срещат с негативни емоции и може би подсъзнателно, неволно да развият механизми, които могат да им помогнат да превърнат негативните емоции в по-позитивни. Тук литературните произведения могат да дойдат като източник на помощ. Въпреки че гореспоменатият факт е валиден за всички деца, за децата със СОП понякога той може да се превърне в доста трудна процедура, където са необходими повече усилия в сравнение с децата без СОП. Ето защо ние се фокусираме върху децата със СОП и ги сравняваме с деца без СОП, за да разберем дали нашата програма може да бъде ефективна и в двата случая.

5.1.2. Задачи на изследването

Бяха поставени няколко основни задачи:

- Чрез изследване на различни научни източници, да се разкрие и анализира в теоретичен аспект психологическото развитие на децата в предучилищна възраст, особено в областта на емоционалното регулиране при деца с типично развитие, както и при деца със специални образователни потребности;
- Разкриване на ролята на литературата в цялостното развитие на децата и по-специално в процеса на преодоляване на негативните емоции при децата;
- Да се избере и приложи изследователски набор и процедура, за да проучи нивото на емоционално регулиране при децата;
- Да се разработи и приложи образователна програма, базирана на специално подбрани литературни произведения, насочена към преодоляване на негативните емоции и превръщането им в положителни при децата в предучилищна възраст, като се имат предвид спецификите на децата със специални образователни потребности.

- Да се анализират всички данни, получени чрез изследователските процедури и да се представят резултатите с помощта на статистически методи, за да се определи дали детското педагогическо взаимодействие, с някои специфично подбрани възрастово-ориентирани литературни произведения, с подходящи за възрастта педагогически методи, ще подпомогне процеса на трансформиране на негативните емоции на някои деца в положителни.

5.1.3. Хипотези

На базата на нашето, както и на предишни изследвания, стигнахме до следната водеща хипотеза:

Водеща изследователска хипотеза: Можем да предположим, че запознаването на децата чрез подходящи педагогически методи, съобразени с възрастта, с някои специално подбрани литературни произведения, би спомогнало за процеса на превръщане на негативните емоции на децата в положителни.

Водещата хипотеза проверихме и в по-специфичния контекст на следните три подхипотези:

Подхипотеза 1: Децата със СОП, както в експерименталната, така и в контролната група, в сравнение с деца без СОП в експерименталната и контролната група, ще покажат по-лоши резултати, както в Контролния списък за регулиране на емоциите (Emotion Regulation Checklist), така и в 2-5R въпросника в началото на проучването.

Подхипотеза 2: В края на проучването очакваме, че емоционалното регулиране ще бъде подобро както при деца със, така и при деца без СОП в експерименталната група (както ще бъде показано от Контролния списък за регулиране на емоциите).

Подхипотеза 3: В края на изследването очакваме, че поведението на децата в различни области на развитие (внимание, концентрация, възприятие, продуктивната дейност, комуникация и социални умения), ще се подобри и при децата със, и при децата без СОП в експерименталната група (както ще бъде показано с въпросник 2-5R).

5.2. Изследователски методи

Изследователските методи, които използвахме, бяха следните:

a.i.1. Въпросници

a.i.2. Наблюдение

a.i.3. Статистически анализ, с цел да се направят изводи

• Въпросници

Контролен лист за регулиране на емоциите (Emotion Regulation Checklist (ERC))

Контролният лист за регулиране на емоциите (Emotion Regulation Checklist ERC) е конструиран от Shields и Cicchetti (1997) и е насочен към процеси, които са централни за емоционалността и регулирането, като ефективност, лабилност, интензивност, валентност, гъвкавост и контекстуална целесъобразност на емоционалните изрази. Той съдържа 24 елемента в 4-точкова скала от тип Ликерт, разделена на две субскали: субскала за регулиране на емоциите, която отразява процесите, централна до адаптивна регулация, и субскала за отговорност / негативност, която включва елементи, оценяващи промени в настроението, реактивност на ядосаност и интензивност на положителни и негативни емоции. Вътрешната консистенция на субскалата е адекватна с $\alpha = .81$ (Shields & Cicchetti, 1997; Shields et al., 2001).

От учителите се изисква да попълнят *Контролен лист за регулиране на емоциите (Emotion Regulation Checklist (ERC))* в началото и в края на програмата, поотделно за всяко дете.

2-5R: Въпросник за оценка на развитието и поведението при деца на 2-5 годишна възраст

2-5R се състои от въпроси, свързани с уменията и поведението на децата в различни области на развитие. (Kadesjo, Miniscalco, Hagberg, Haavistson & Gillber, 2017). Той е насочена към деца от 2-годишна възраст до 5-годишна възраст и обикновено се отговаря от родителите, но на него може да се отговори и от учител, който има ежедневен контакт с детето. Въпросникът съдържа разнообразни скали, засягащи целия спектър на детството. В резултат на това избираме някои от тези скали, които са подходящи за това изследване. В това изследване ние използваме следните скали: Внимание и концентрация (отнасящи се до способността на детето да бъде внимателно и концентрирано в играта и други дейности), свръхактивност и импулсивност (отнасящи се

до импулсивността или склонността на детето да е твърде активно), Пасивност / неактивност (отнасяща се за неактивността на детето или тенденцията да стане твърде пасивно), Възприятие (отнасящо се до това как детето реагира на различни сетивни впечатления), Комуникация (отнасяща се до способността на детето да общува с другите) и Социални умения (отнасящи се до способността на детето да участват в различни социални ситуации и взаимодействие с другите).

От учителите се изисква да попълнят *2-5R: Въпросник за оценка на развитието и поведението при деца на 2-5 годишна възраст* в началото и в края на програмата, поотделно за всяко дете.

- **Психопедагогическо наблюдение**

По време на нашето взаимодействие с малки деца, беше изключително важно да наблюдаваме как те взаимодействат в околната среда и с други деца от групата. Ето защо в същото време проведохме психопедагогическо наблюдение, като си отбелязахме нещата, които децата са направили или как те се променят по време на сесиите.

Наблюдението, което направихме, включваше всичко, което изглеждаше полезно за разбирането на нашата тема. Например, ние се интересувахме от точките, които децата изглежда не са в състояние да разберат, в смисъл, че ги интересуваха и привличаха вниманието им, точки, които учителите откриха за полезни, точки, отнасящи се до взаимодействието между децата (както със СОП, така и без СОП) и взаимодействието между децата и учителя и т.н.

- **Статистически анализ**

Тъй като използвахме въпросници, в нашите изследователски методи трябва да посочим факта, че използвахме статистически анализ, използвайки SPSS 20.0, за да анализираме използваните въпросници и да разберем нашите открития. Сравняваме средното и стандартното отклонение на децата със СОП и без СОП в няколко етапа, като правим заключение при големи разлики. Също така, алфа на Кронбах е използвана за проверка на надеждността на използваните скали и субскали. Най-накрая използваме *t-test*, за да проверим дали средната проба (от нормално разпределена интервална променлива) значително се различава от хипотетичната стойност.

За да се постигне функционално и педагогическо взаимодействие както с децата, така и с техните преподаватели са използвани следните **методи на педагогическо**

взаимодействие: дискусия /беседа/; разказване на история/приказка; практико-изпробващи методи, свързани с подготовка на драматизацията и ролеви игри (изработване на маски и декори и др.); драматизация; ролеви игри; видео и др.

5.3. Изследователска извадка

Участниците в изследването са както следва:

- 288 деца на възраст 4-6 години без СОП (145 в експерименталната група и 143 в контролната група);

-28 деца със СОП в общите детски градини (15 в експерименталната група и 13 в контролната група);

-34 учители в общи детски градини и частни учебни центрове.

Имаше сравнително еднакъв брой (или най-равен възможен) за контролната група в сравнение с експерименталните данни по показатели: възраст, брой, пол, СОП и вид образование - общообразователно. Това означава, че **общият брой на всички деца, участващи** в двете групи от експеримента (експериментална и контролна), е **316**. От тези 100 деца (50 са в експерименталната и 50 - в контролната група) са в детски градини на Крит, Гърция, докато останалите са в частни учебни центрове в Крит, Гърция.

Учителите от детските предучилищни заведения бяха помолени да отговорят на въпросниците в началото и в края на процеса.

Експерименталната група е наблюдавана по време на дейностите по четене, анализиране, ролеви игри, дискусии и всички методи, описани в Програмата и в Таблица 2 на дисертационния труд, четири литературни произведения за деца. Наблюдават се децата със СОП и техните връстници. Регистрират се негативните емоции от историите и се работи по посока трансформирането им в окуражаване.

Контролната група е изследвана само по смисъла на теста в началото на изследователския период (февруари 2017 г.) и в края му (юни 2017 г.).

Учителите на децата са помолени да да попълнят гореспоменатите въпросници, в началото и в края на програмата, за да може да бъде сравнено емоционалното развитие на децата със и без СОП, които участват в изследването.

Глава 6:

Резултати

6.1. Извадка

Извадката се състои от две групи: експериментална и контролна. Децата от експерименталната група, са избрани от самото начало, така че да са сходни по възраст, брой, пол, СОП и тип образование – общообразователно, с децата в експерименталната група.

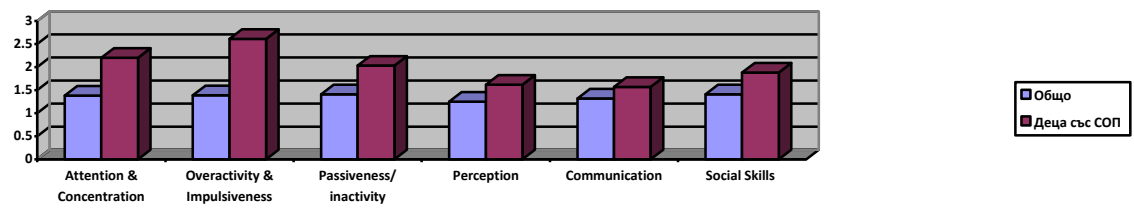
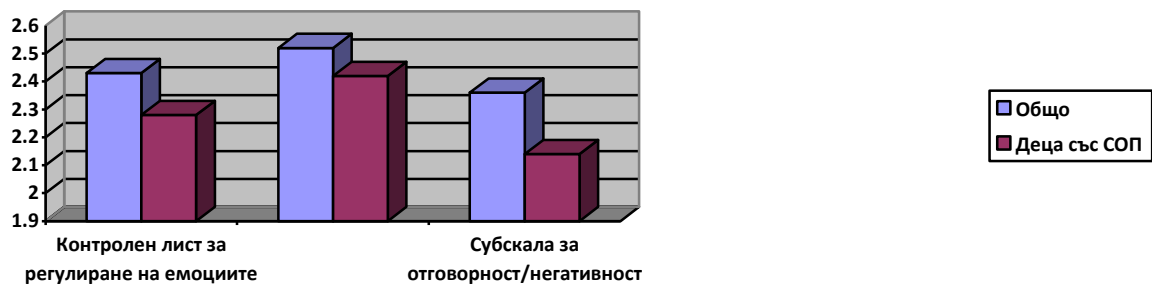
Резултатите показват, че извадката в експерименталната група се състои от 158 деца, 15 от които имат някакъв вид СОП. Контролната група се състои от 158 деца, 13 от които имат някакъв вид СОП.

6.2. Алфа на Кронбах и стойности на скалите

Използва се алфа на Кронбах, за да се провери надеждността на използваните скали и субскали. Всички използвани скали са показали адекватна вътрешна консистенция с алфа на Кронбах > 75 .

За всички субскали се използват стойности, които са извлечени след връщане на необходимите въпроси. Във въпросите, свързани с контролния лист за регулиране на емоциите, въпросите от списъка за проверка са били върнати, така че по-високите резултати означават повече положителни емоции и като цяло по-добри умения за регулиране на емоциите, докато във въпросника 2-5R, тъй като всички въпроси показват отрицателни аспекти, не се връщат въпроси и по-високи резултати показват по-лоши умения. Стойностите, извлечени в този етап, бяха използвани във всички следващи анализи. Стойностите бяха оценени за всяка скала, както за експерименталната, така и за групата, поотделно за общата извадка, деца със СОП и деца без СОП. Стойностите бяха извлечени за всички скали в края на програмата, за да се направят сравнения. Стойностите на всички скали в края на програмата са показани в Таблица 7 и Таблица 8 на дисертацията, съответно за експерименталната и контролната група.

Стойности от скалите в експерименталната група в края на процеса



6.3. Сравнения между децата в експерименталната група в началото

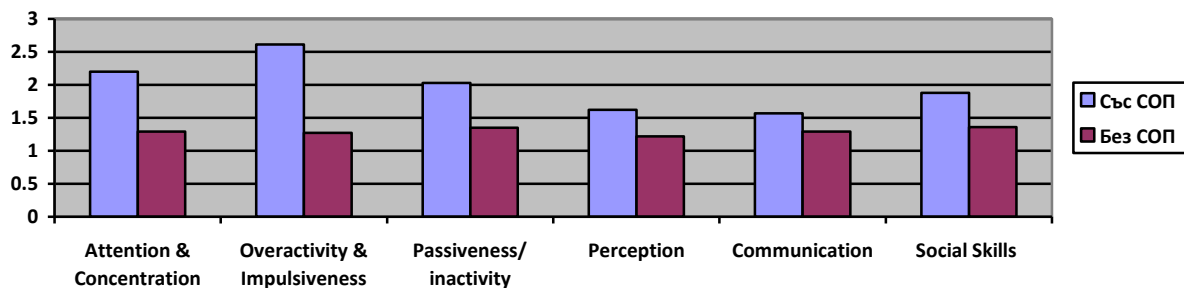
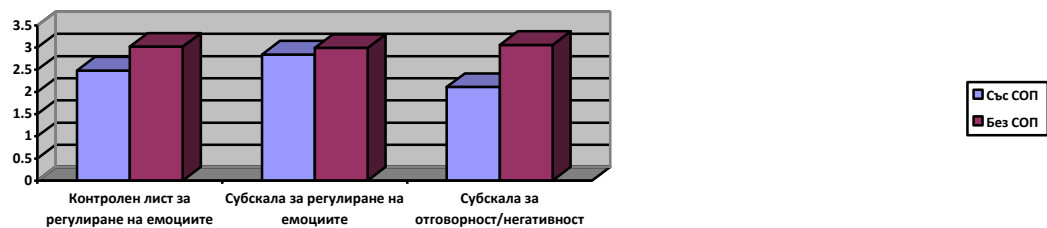
Т-тест за независими извадки са проведени така, че да се открият разликите между децата в експерименталната група във всички използвани скали. Разликите са контрола в случаи: въз основа на деца, които имат или нямат СОП и въз основа на техния пол.

Статистически значими разлики между децата със и без СОП в експерименталната група бяха намерени в скалата на отговорността / негативността $t(156) = 7.741, p = .007$, където децата без СОП са имали по-добри умения за регулиране на отговорността / негативността ($M = 3.05, SD = .69$), отколкото децата със СОП ($M = 2.11, SD = .42$), в скалата на вниманието $t(156) = 8.231, p = .008$, където децата със СОП проявиха по-слабо внимание $M = 2.20, SD = .65$, отколкото децата без СОП ($M = 1.29, SD = 0.37$), в скалата на свръхактивност и импулсивност $t(156) = 13.371, p = 0.000$, където децата със СОП са проявили повече свръхактивност и импулсивност ($M = 2.61, SD = 0.70$), отколкото децата без СОП ($M = 1.28, SD = 0.33$) и в комуникационна скала $t(156) = 1.755, p = 0.039$, където децата със СОП имат по-лоши комуникационни скали ($M = 1.57, SD = .32$) отколкото децата без СОП ($M = 1.29, SD = .58$). Резултатите са показани в Таблица 9 на дисертационния труд.

Що се отнася до половите различия в експерименталната група, статистически значимите разлики са открити в скалата на отговорността / негативността $t(156) = 2.658$,

$p = .000$, където момичетата имат по-добри умения за регулиране на отговорността / негативността ($M = 3.07$, $SD = .50$), отколкото момчета ($M = 2.85$, $SD = .53$), във вниманието $t(156) = 1.335$, $p = .006$, където момичетата са имали по-добри умения за внимание ($M = 1.33$, $SD = .47$) от момчетата ($M = 1.43$, $SD = .50$), при пасивност $t(156) = 3.472$, $p = .000$, където момичетата са имали по-добри умения за управление на пасивността ($M = 1.27$, $SD = .46$), отколкото момчетата ($M = 1.57$, $SD = .61$), при възприятие $t(156) = 2.428$, $p = .000$, където момичетата са имали по-добри умения за възприятие ($M = 1.18$, $SD = .37$) от момчетата ($M = 1.34$, $SD = .44$), в комуникацията $t(156) = 3.204$, $p = .000$, където момичетата са имали по-добри комуникационни умения ($M = 1.16$, $p = .35$), отколкото момчета ($M = 1.56$, $SD = .69$) и в социалните умения $t(156) = 3.204$, $p = .000$, където момичетата също са имали и по-добри комуникационни умения ($M = 1.27$, $p = .41$) от момчетата ($M = 1.56$, $p = .69$).

Разлики между децата със и без СОП в експерименталната група в началото



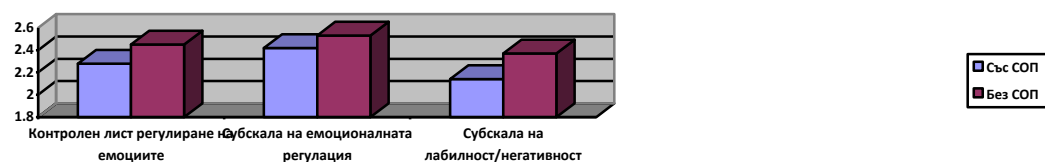
6.4. Сравнения между децата в контролната група в началото

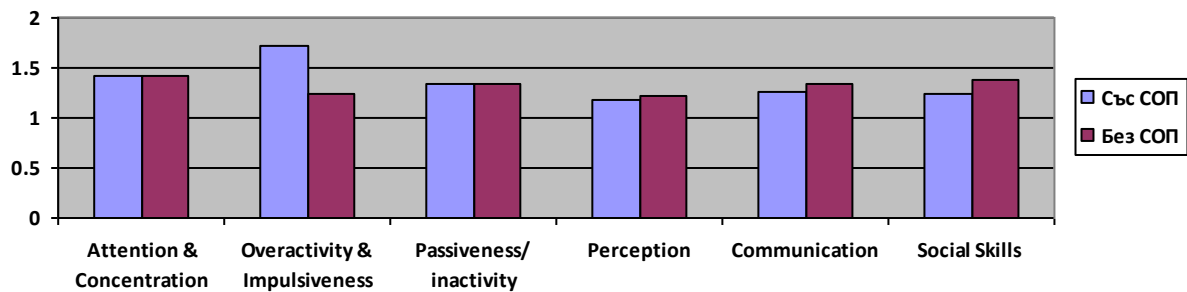
T-тест за независими извадки също бяха проведени така, че да се открият разликите между децата в контролната група във всички използвани скали. Разликите са контрола в случай: въз основа на деца, които имат или нямат СОП и въз основа на техния пол.

Между децата със и без СОП в контролната група са установени статистически значими разлики в субскалата за емоционално регулиране $t(156) = .871, p = .019$, където децата без СОП имат по-добри емоционални регулаторни умения ($M = 2.53, SD = .26$), отколкото децата със СОП ($M = 2.42, SD = 0,26$), в субскалата на отговорността / негативността $t(156) = 3.796, p = .000$, децата без СОП са по-добри в управлението на негативността ($M = 2.37, SD = .19$) в сравнение с децата със СОП ($M = 2.14, SD = .35$), в субскалата за вниманието $t(156) = .023, p = .010$, в субскалата на свръхактивност и импулсивност $t(156) = 5.120, p = 0,000$, в комуникационната субскала $t(156) = .509, p = .001$ и в субскалата за социални умения $t(156) = 1.135, p = .004$.

Разликите между половете също бяха контролирани за всички субскали в контролната група. Статистически значими разлики са открити в подскалата за внимание $t(156) = 3.236, p = .000$, където момчетата имат по-добри умения за внимание ($M = 1.32, SD = .34$), отколкото момчетата ($M = 1.52, SD = .40$), в субскалата на пасивност $t(156) = 2.166, p = .012$, където момчетата са по-пасивни ($M = 1.41, SD = .39$), отколкото момчетата ($M = 1.28, SD = .37$), в комуникационната субскала $t(156) = 3.851, p = .000$, където момчетата са имали по-добри комуникационни умения ($M = 1.18, SD = .38$), отколкото момчета ($M = 1.46, SD = .49$) и в субскалата на социалните умения $t(156) = 3.303, p = .000$, където момчетата са имали по-добри социални умения ($M = 1.24, SD = .35$), отколкото момчетата ($M = 1.48, SD = .48$).

Разлики между децата със и без СОП в контролната група в началото



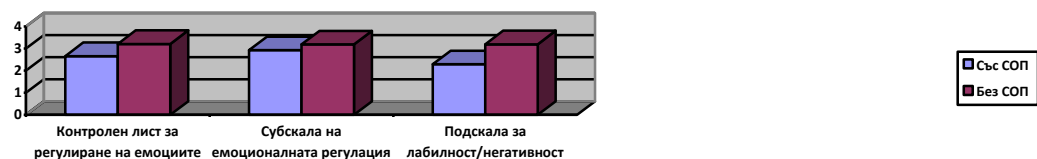


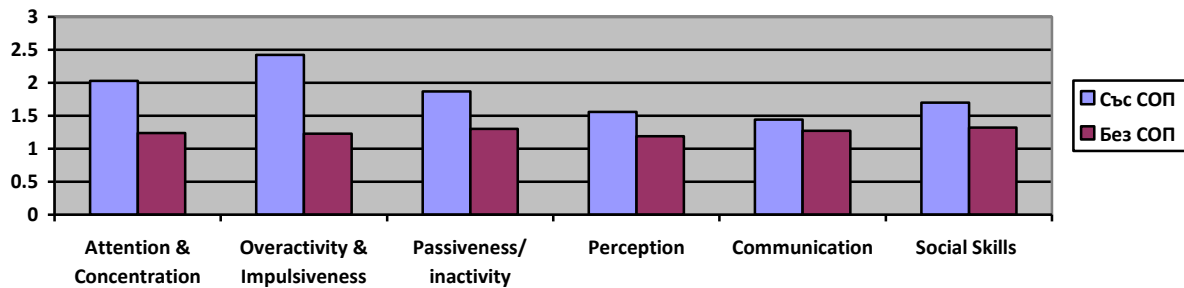
6.5. Сравнения между децата в експерименталната група в края на процеса

След приключване на програмата, анализът се извършва по същия начин, както в началото. Т-тест за независими извадки бяха проведени за всички субскали, за да се оценят разликите между децата със и без СОП в експерименталната група в края на програмата.

Статистически значими разлики са открити в субскалата за отговорността / негативността $t / 156 = 7.877$, $p = .009$, където децата без СОП имат по-добри умения за управление на негативността ($M = 3.20$, $SD = .39$), отколкото децата без СОП ($M = 2.29$, $SD = .65$), в субскалата за внимание $t (156) = 8.272$, $p = .005$, където децата без СОП са имали по-добри умения за внимание ($M = 1.24$, $SD = .33$), отколкото децата със СОП ($M = 2.06$), $SD = .57$), в субскалата свръхактивност и импулсивност $t (156) = 12,747$, $p = 0,000$, децата без СОП са по-малко свръхактивни ($M = 1,23$, $SD = 0,29$), отколкото децата със СОП ($M = 2,42$, $SD = .64$) и в комуникационната субскала $t (156) = 1.238$, $p = .029$, децата без СОП са имали по-добри комуникационни умения ($M = 1.27$, $SD = .53$), отколкото децата със СОП ($M = 1.44$, $SD = .28$).

Разлики между децата със и без СОП в експерименталната група в края на програмата





6.6. Т-тест за двойки извадки в експерименталната група

За да се оцени ефикасността на предложената програма, беше проведен t-test с двойки извадки, за да се сравнят стойности на всички субскали в началото и в края на процеса. Резултатите показват, че има значителни разлики във всички субскали между началото на процеса и края му за всички деца (със и без СОП) в експерименталната група. По-конкретно:

- Имаше значителна разлика в резултатите от *Контролен лист за регулиране на емоциите* (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.97$, $SD = .64$) и в края на процеса ($M = 3.17$, $SD = .56$); $t(157) = 6.921$, $p = .000$. В края на процеса се подобри способността на децата от експерименталната група да управляват емоциите си.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорността / негативност в началото на процеса ($M = 2.97$, $SD = .53$) и в края на процеса ($M = 3.12$, $SD = .50$); $t(157) = 4.508$, $p = .000$. Способността на децата в експерименталната група да регулират отговорността / негативността се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за регулиране на емоциите в началото на процеса ($M = 2.97$, $SD = .52$) и в края на процеса ($M = 3.17$, $SD = .49$); $t(157) = 6.193$, $p = .000$. Способността на децата в експерименталната група да регулират емоцията се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата на вниманието в началото на процеса ($M = 1.38$, $SD = .49$) и в края на процеса ($M = 1.32$, $SD = .43$); $t(157) = 7.966$,

$p = .000$. Уменията за внимание на децата в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.

- Имаше значителна разлика в резултатите от хиперактивността и импулсивността в началото на процеса ($M = 1.39, SD = .54$) и в края на процеса ($M = 1.35, SD = .49$); $t(157) = 6.524, p = .000$. Свърхактивността и импулсивността на децата в експерименталната група бяха намалени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субкалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 1.41, SD = .55$) и в края на процеса ($M = 1.38, SD = .48$); $t(157) = 7.619, p = 0,000$. Пасивността / неактивността на децата в експерименталната група е намалена в края на процеса.
- Налице е значителна разлика в резултатите от субкалата на възприятието в началото на процеса ($M = 1.25, SD = .41$) и в края на процеса ($M = 1.23, SD = .38$); $t(157) = 4.580, p = .000$. Уменията за възприемане на децата в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Налице е значителна разлика в резултатите от комуникационната подскала в началото на процеса ($M = 1.32, SD = .57$) и в края на процеса ($M = 1.28, SD = .51$); $t(157) = 5.257, p = .000$. Способността на децата от експерименталната група да развият умения за общуване се подобриха в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субкалата на социалните умения в началото на процеса ($M = 1.41, SD = .58$) и в края на процеса ($M = 1.36, SD = .52$); $t(157) = 7.915, p = .000$. Социалните умения на децата в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.

Разликите между началото и края на процеса бяха оценени за всички субскали в експерименталната група, също контролирани за деца със и без СОП поотделно. Използва се t-тест с двойки извадки.

Резултатите показват, че има значителни разлики във всички субскали между началото на процеса и края му за деца със СОП в експерименталната група. По-конкретно:

- Имаше значителна разлика в резултатите от контролен списък за емоционално регулиране (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.84$, $SD = .62$) и в края на процеса ($M = 2.93$, $SD = .58$); $t(14) = 3.251$, $p = .006$. Способността за емоционално регулиране на децата със СОП в експерименталната група се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорността / негативност в началото на процеса ($M = 2.11$, $SD = .69$) и в края на процеса ($M = 2.29$, $SD = .65$); $t(14) = 9.822$, $p = .000$. Способността на децата със СОП в експерименталната група да регулират отговорността / негативността се подобри в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от субскалата за емоционално управление в началото на процеса ($M = 2.48$, $SD = .65$) и в края на процеса ($M = 2.66$, $SD = .58$); $t(14) = 3.805$, $p = .002$. Способността на децата със СОП в експерименталната група да регулират емоцията се подобри в края на процеса.
- Налице е значителна разлика в резултатите от субскалата за внимание в началото на процеса ($M = 2.20$, $SD = .64$) и в края на процеса ($M = 2.05$, $SD = .57$); $t(14) = 5.406$, $p = .000$. Уменията за внимание на децата със СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от свръхактивността и импулсивността в началото на процеса ($M = 2.61$, $SD = .67$) и в края на процеса ($M = 2.42$, $SD = .64$); $t(14) = 3.585$, $p = 0.003$. Свръхактивността и импулсивността на децата със СОП в експерименталната група е намалена в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 2.03$, $SD = .58$) и в края на процеса ($M = 1.87$, $SD = .48$); $t(14) = 4.357$, $p = .001$. Пасивността / неактивността на децата със СОП в експерименталната група е намалена в края на процеса.

- Налице е значителна разлика в резултатите от субскалата за възприятие в началото на процеса ($M = 1.62$, $SD = .43$) и в края на процеса ($M = 1.56$, $SD = .39$); $t(14) = 4.379$, $p = .001$. Уменията за възприятие на децата със СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от комуникационната субскала в началото на процеса ($M = 1.57$, $SD = .32$) и в края на процеса ($M = 1.44$, $SD = .28$); $t(14) = 2.998$, $p = .010$. Уменията за комуникационни умения на децата със СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- В началото на процеса има значителна разлика в резултатите от субскалата на социалните умения ($M = 1.88$, $SD = .55$) и в края на процеса ($M = 1.70$, $SD = .46$); $t(14) = 5.308$, $p = .000$. Социалните умения на децата със СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.

Що се отнася до децата без СОП в експерименталната група, резултатите показват, че има значителни разлики във всички субскали между началото на процеса и края му. По-конкретно:

- Имаше значителна разлика в резултатите от *Контролен лист за регулиране на емоциите* (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.99$, $SD = .64$) и в края на процеса ($M = 3.19$, $SD = .55$); $t(142) = 6.681$, $p = .000$. Способността на емоционалната регулация на децата без СОП в експерименталната група се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорност / негативност в началото на процеса ($M = 3.06$, $SD = .42$) и в края на процеса ($M = 3.20$, $SD = .39$); $t(142) = 3.983$, $p = .000$. Способността на децата без СОП в експерименталната група да регулират отговорността / негативността, се подобри в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от субскалата за регулиране на емоциите в началото на процеса ($M = 3.02$, $SD = .48$) и в края на процеса ($M = 3.21$, $SD = .45$);

$t(142) = 5.678, p = .000$. Способността на децата без СОП в експерименталната група да управляват емоцията се подобри в края на процеса.

- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата на вниманието в началото на процеса ($M = 1.29, SD = .37$) и в края на процеса ($M = 1.24, SD = .33$); $t(142) = 6.843, p = .000$. Уменията за внимание на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за свръхактивност и импулсивност в началото на процеса ($M = 1.24, SD = .33$) и в края на процеса ($M = 1.23, SD = .29$); $t(142) = 7.579, p = .000$. Свръхактивността и импулсивността на децата без СОП в експерименталната група бяха намалени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 1.35, SD = .51$) и в края на процеса ($M = 1.30, SD = .45$); $t(142) = 6.874, p = .000$. Пасивността / неактивността на децата без СОП в експерименталната група е намалена в края на процеса.
- Налице е значителна разлика в резултатите от възприемащата субскала в началото на процеса ($M = 1.22, SD = .39$) и в края на процеса ($M = 1.19, SD = .36$); $t(142) = 3.641, p = .000$. Уменията за възприемане на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от комуникационната подскала в началото на процеса ($M = 1.29, SD = .58$) и в края на процеса ($M = 1.27, SD = .52$); $t(142) = 4.623, p = .000$. Способността на комуникационните умения на децата без СОП в експерименталната група се подобри в края на процеса.
- В началото на процеса има значителна разлика в резултатите от субскалата на социалните умения ($M = 1.36, SD = .56$) и в края на процеса ($M = 1.32, SD = .51$); $t(142) = 7.198, p = .000$. Социалните умения на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.

6.7. Сравнения между децата в контролната група в края на процеса

След приключване на програмата, анализът се извършва по същия начин, както в началото. Т-тестове за независими извадки бяха проведени за всички субскали, за да се оценят разликите между деца със и без СОП в контролната група в края на програмата. Статически значими разлики бяха открити в субскалата за емоционално регулиране $t(156) = 3.864, p = .025$, където децата без СОП са имали по-добри умения за управление на емоциите ($M = 2.42, SD = .27$), отколкото децата със СОП ($M = 2.53, SD = .42$), в субскалата за отговорност/негативност $t(156) = 3.864, p = .000$, където децата без СОП са имали по-добри умения за управление на негативността ($M = 2.38, SD = .19$), отколкото децата със СОП ($M = 2.15, SD = .35$), в субскалата за внимание $t(156) = 5.134, p = .018$, в субскалата на свръхактивност и импулсивност $t(156) = 5.134, p = .000$, където децата без СОП са по-малко свръхактивни ($M = 1.24, SD = 0.31$), отколкото децата със СОП ($M = 1.72, SD = 0.47$), в комуникационната субскала $t(156) = 0.550, p = 0.001$ и в субскалата на социалните умения $t(156) = 1.119, p = .004$.

6.8. Т-тест за двойки извадки в контролната група

Извършен е t-тест с двойки извадки, за да се сравнят стойностите на всички субскали в началото и в края на процеса за контролната група. Резултатите показват, че има значителни разлики във всички субскали, между началото на процеса и края му за всички деца (със и без СОП) в контролната група, с изключение на субскалата на социалните умения. По-конкретно:

- Имаше значителна разлика в резултатите от *Контролен лист за регулиране на емоциите* (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.43, SD = .21$) и в края на процеса ($M = 2.44, SD = .27$); $t(157) = 3.182, p = .002$. В края на процеса се подобри способността на децата от експерименталната група да управляват емоцията.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорност/негативност в началото на процеса ($M = 2.35, SD = .22$) и в края на процеса ($M = 2.36, SD = .21$); $t(157) = 4.563, p = 0.000$. Способността на децата в експерименталната група да регулират отговорността / негативността се подобри в края на процеса.

- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за регулиране на емоциите в началото на процеса ($M = 2.51$, $SD = .41$) и в края на процеса ($M = 2.53$, $SD = .41$); $t(157) = 5.398$, $p = .000$. Способността на децата в експерименталната група да регулират емоцията се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата на вниманието в началото на процеса ($M = 1.43$, $SD = .38$) и в края на процеса ($M = 1.42$, $SD = .39$); $t(157) = 3.095$, $p = .002$. Уменията за внимание на децата в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за свръхактивност и импулсивност в началото на процеса ($M = 1.28$, $SD = .35$) и в края на процеса ($M = 1.27$, $SD = .35$); $t(157) = 3.708$, $p = .000$. Свръхактивността и импулсивността на децата в експерименталната група бяха намалени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 1.35$, $SD = .38$) и в края на процеса ($M = 1.34$, $SD = .38$); $t(157) = 2,158$, $p = 0,032$. Пасивността / неактивността на децата в експерименталната група е намалена в края на процеса.
- Налице е значителна разлика в резултатите от възприемащата субскала в началото на процеса ($M = 1.22$, $SD = .33$) и в края на процеса ($M = 1.21$, $SD = .33$); $t(157) = 2,256$, $p = 0,025$. Уменията за възприемане на децата в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за комуникация в началото на процеса ($M = 1.33$, $SD = .46$) и в края на процеса ($M = 1.32$, $SD = .46$); $t(157) = 2,544$, $p = 0,012$. Способността на децата от експерименталната група да развият умения за общуване се подобриха в края на процеса.
- Не е имало значителна разлика в резултатите от субскалата за социални умения в началото на процеса ($M = 1.37$, $SD = .44$) и в края на процеса ($M = 1.37$, $SD = .44$); $t(157) = 1,969$, $p = 0,051$ (статистически незначително).

Разликите между началото и края на процеса бяха оценени за всички субскали в контролната група, също контролирани за деца със и без СОП поотделно. Т-тест за двойки извадки е бил използван.

Резултатите показват, че няма статистически значими разлики във всяка от субскалите, с изключение на тази за свръхактивността и импулсивността между началото на процеса и края му, за деца със СОП в контролната група. По-конкретно:

- Няма значителна разлика в резултатите от *Контролен лист за регулиране на емоциите* (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.28$, $SD = .28$) и в края на процеса ($M = 2.29$, $SD = .28$); $t(12) = 1.435$, $p = .177$.
- Не е имало значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорност/негативност в началото на процеса ($M = 2.14$, $SD = .35$) и в края на процеса ($M = 2.15$, $SD = .35$); $t(12) = 1.161$, $p = .268$.
- Не е имало значителна разлика в резултатите от субскалата за емоционално регулиране в началото на процеса ($M = 2.42$, $SD = 0,26$) и в края на процеса ($M = 2.43$, $SD = .27$); $t(12) = 1.416$, $p = .182$.
- Не е имало значителна разлика в резултатите от субскалата на вниманието в началото на процеса ($M = 1.43$, $SD = .49$) и в края на процеса ($M = 1.42$, $SD = .48$); $t(12) = 0,951$, $p = 0,360$.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за свръхактивност и импулсивност в началото на процеса ($M = 1.73$, $SD = .47$) и в края на процеса ($M = 1.72$, $SD = .47$); $t(12) = 9.886$, $p = .000$. Свръхактивността и импулсивността на децата със СОП в експерименталната група е намалена в края на процеса.
- Няма значителна разлика в резултатите от субскалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 1.34$, $SD = .39$) и в края на процеса ($M = 1.34$, $SD = .39$); $t(12) = 1.000$, $p = .337$.

- Съществува значителна разлика в резултатите от възприятието в началото на процеса ($M = 1.19$, $SD = .37$) и в края на процеса ($M = 1.19$, $SD = .37$); $t(12) = 0,951$, $p = 0,360$.
- Няма значителна разлика в резултатите от комуникационната субскала в началото на процеса ($M = 1.27$, $SD = .34$) и в края на процеса ($M = 1.26$, $SD = .35$); $t(12) = 1.000$, $p = .337$.
- Не е имало значителна разлика в резултатите от субскалата за социални умения в началото на процеса ($M = 1.24$, $SD = .33$) и в края на процеса ($M = 1.24$, $SD = .33$); $t(12) = .344$, $p = .737$.

Що се отнася до децата без СОП в контролната група, резултатите показват, че има значителни разлики във всички субскали, с изключение на субскалата пасивност / неактивност между началото на процеса и края му. По-конкретно:

- Съществува значителна разлика в резултатите от *Контролен лист за регулиране на емоциите* (общ резултат) в началото на процеса ($M = 2.45$, $SD = .27$) и в края на процеса ($M = 2.46$, $SD = .27$); $t(144) = 2,863$, $p = 0,005$. Способността за емоционална регулация на децата без СОП в експерименталната група се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за отговорност/негативност в началото на процеса ($M = 2.37$, $SD = .19$) и в края на процеса ($M = 2.38$, $SD = .19$); $t(144) = 4.401$, $p = .000$. Способността на децата без СОП в експерименталната група да регулират отговорността / негативността се подобри в края на процеса.
- В началото на процеса има значителна разлика в резултатите от субскалата за регулиране на емоциите ($M = 2.37$, $SD = .19$) и в края на процеса ($M = 2.38$, $SD = .19$); $t(144) = 5.199$, $p = .000$. Способността на децата без СОП в експерименталната група да регулират емоцията се подобри в края на процеса.

- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за внимание в началото на процеса ($M = 1.43, SD = .37$) и в края на процеса ($M = 1.42, SD = .37$); $t(144) = 3.030, p = 0.003$. Уменията за внимание на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за свръхактивност и импулсивност в началото на процеса ($M = 1.24, SD = .31$) и в края на процеса ($M = 1.23, SD = .31$); $t(144) = 3.527, p = .001$. Свръхактивността и импулсивността на децата без СОП в експерименталната група бяха намалени в края на процеса.
- Няма значителна разлика в резултатите от субскалата за пасивност / неактивност в началото на процеса ($M = 1.35, SD = .39$) и в края на процеса ($M = 1.35, SD = .39$); $t(144) = 1.953, p = 0.53$.
- Налице е значителна разлика в резултатите от субскала за възприятие в началото на процеса ($M = 1.22, SD = .33$) и в края на процеса ($M = 1.21, SD = .33$); $t(144) = 2.077, p = 0.040$. Уменията за възприятие на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.
- Имаше значителна разлика в резултатите от комуникационната субскала в началото на процеса ($M = 1.34, SD = 0.47$) и в края на процеса ($M = 1.33, SD = 0.47$); $t(144) = 2.411, p = .017$. Способността за комуникационните умения на децата без СОП в експерименталната група се подобри в края на процеса.
- Съществува значителна разлика в резултатите от субскалата за социални умения в началото на процеса ($M = 1.39, SD = .45$) и в края на процеса ($M = 1.38, SD = .45$); $t(144) = 1.902, p = 0.048$. Социалните умения на децата без СОП в експерименталната група бяха подобрени в края на процеса.

6.9. Сравнения между експерименталната и контролната група

В началото на процеса

За да се разбере дали има някакви различия между двете групи в началото на процеса преди провеждането на програмата, бяха проведени t-тестове на независими

извадки между децата в експерименталната и контролната група (за всички деца, за децата със СОП и за децата без СОП поотделно), за всички изследвани субскали.

По отношение на всички деца (както със СОП, така и без СОП) в експерименталната и контролната група в началото на процеса бяха установени статистически значими разлики в субскалата за емоционално управление $t(314) = 11.418, p = .000$, където децата в експерименталната група имат по-добри умения за общо емоционално управление ($M = 2.97, SD = .52$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.44, SD = .27$), в субскалата за емоционално управление $t(314) = 7.544, p = .000$, където децата в експерименталната група са имали по-добри специфични умения за управление на емоциите ($M = 2.97, SD = .64$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.52, SD = 0.41$), в субскалата t на отговорността и негативността $t(314) = 13.482, p = .000$, където децата в експерименталната група са имали по-добри умения за управление на отговорността / негативността ($M = 2.97, SD = .53$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.36, SD = .22$), в субскалата за отговорност/негативност $t(314) = 1.069, p = .022$, където децата в експерименталната група са имали по-добри умения ($M = 1.38, SD = 0.49$) в сравнение с децата в контролната група ($M = 1.43, SD = 0.38$), в субскалата на свръхактивност и импулсивност $t(314) = 2.163, p = 0.000$, децата в експерименталната група са по-свръхактивни и импулсивни ($M = 1.39, SD = 0.54$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.28, SD = 0.35$), в субскалата на пасивност и неактивност $t(314) = 1.238, p = .000$, децата в експерименталната група са по-пасивни ($M = 1.41, SD = .55$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.35, SD = .38$), в скалата на възприятието $t(314) = .886, p = .000$, където децата в експерименталната група са имали по-лоши способности за възприемане ($M = 1.25, SD = .41$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.22, SD = 0.33$), а в субскалата на социалните умения $t(314) = .681, p = .009$, където децата в експерименталната група са имали по-лоши социални умения ($M = 1.41, SD = .58$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.37, SD = .44$).

По отношение на децата със СОП в експерименталната и контролната група в началото на процеса бяха установени статистически значими разлики в общата емоционална регулация $t(26) = .95, p = .026$, където децата със СОП в експерименталната група са с по-добро общо емоционално регулиране ($M = 2.48, SD = .65$) в сравнение с

децата със СОП в контролната група ($M = 2.28$, $SD = .28$) и в субскалата за управление на емоции $t(26) = 2.259$, $p = .009$, където децата със СОП в експерименталната група са имали по-добри умения за регулиране на емоциите ($M = 2.84$, $SD = 0.22$), отколкото децата със СОП в контролната група ($M = 2.42$, $SD = 0.26$). Що се отнася до децата без СОП в експерименталната и контролната група в началото на процеса, статистически значими разлики са открити в общата емоционална регулация $t(286) = 12.532$, $p = .000$, където децата без СОП в експерименталната група имат по-добра обща емоционална регулация ($M = 3.02$, $SD = .48$), отколкото деца без СОП в контролната група ($M = 2.45$, $SD = .27$), в субскалата за емоционално регулиране $t(286) = 7.224$, $p = .000$, където децата без СОП в експерименталната група са имали по-добри специфични умения за емоционално регулиране ($M = 2.99$, $SD = .64$), отколкото децата без СОП в контролната група ($M = 2.53$, $SD = .42$), в субскалата на отговорността / негативността $t(286) = 17.817$, $p = .000$, където децата без СОП в експерименталната група са имали по-добри умения за управление на отговорността / негативността ($M = 3.06$, $SD = .42$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.37$, $SD = .19$), в субскалата на пасивност / неактивност $t(286) = .026$, $p = .010$, където децата в експерименталната група са по-пасивни ($M = 1.36$, $SD = .51$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.35$, $SD = .38$), а в субскалата за възприемане $t(286) = .069$, $p = .022$, децата в експерименталната група са имали по-лоши способности за възприемане ($M = 1.23$, $SD = .039$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.22$, $SD = .33$).

В края на процеса

По отношение на всички деца (както със СОП, така и без СОП) в експерименталната и контролната група в края на процеса бяха установени статистически значими разлики в общата емоционална регулация $t(314) = 16.101$, $p = 0.000$, където децата в експерименталната група са имали по-добра обща емоционална регулация ($M = 3.16$, $SD = .49$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.44$, $SD = .27$), в субскалата за емоционално регулиране $t(314) = 11.694$, $p = .000$, където децата в експерименталната група са имали по-добри специфични умения за емоционално регулиране ($M = 3.17$, $SD = .56$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.53$, $SD = .41$), в субскалата на отговорността/негативността $t(314) = 17.386$, $p = .000$, където децата в експерименталната група са имали по-добри умения за контролиране на отговорността /

негативността ($M = 3.12$, $SD = .50$), отколкото децата в контролната група ($M = 2.36$, $SD = .22$), в субскалата на свръхактивност и импулсивност $t(314) = 1.424$, $p = .008$, където децата в експерименталната група са по-свръхактивни и импулсивни ($M = 1.34$, $SD = 0.49$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.28$, $SD = 0.36$), в субскалата на пасивност / неактивност $t(314) = .233$, $p = .011$, където децата в експерименталната група са по-пасивни ($M = 1.36$, $SD = .48$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.34$, $SD = .38$), а в субскалата за възприятие $t(314) = .372$, $p = .011$, където децата в експерименталната група са имали по-лоши възприятия ($M = 1.23$, $SD = .38$), отколкото децата в контролната група ($M = 1.21$, $SD = .33$).

По отношение на децата със СОП в експерименталната и контролната група в края на процеса са установени статистически значими разлики в субскалата за емоционално регулиране $t(26) = 2.855$, $p = 0.024$, където децата със СОП в експерименталната група са имали по-добри специфични умения за емоционално регулиране ($M = 2.93$, $SD = .58$) от деца със СОП в контролната група ($M = 2.43$, $SD = .27$). По отношение на децата без СОП в експерименталната и контролната група в края на процеса, статистически значими разлики са открити в общата емоционална регулация $t(286) = 17.373$, $p = .000$, където децата без СОП в експерименталната група са имали по-добро общо емоционално регулиране ($M = 3.21$, $SD = .45$) отколкото децата без СОП в контролната група ($M = 2.45$, $SD = .27$), в субскалата за управление на емоциите $t(286) = 11.445$, $p = .001$, където децата без СОП са имали по-добри специфични умения за емоционално регулиране ($M = 3.19$, $SD = .55$), отколкото деца без СОП в контролната група ($M = 2.53$, $SD = .42$), в субскалата на отговорността / негативността $t(286) = 22.451$, $p = .000$, където децата без СОП в експерименталната група са имали по-добри умения за управление на отговорността / негативността ($M = 3.20$, $SD = .39$) от децата без СОП в контролната група ($M = 2.38$, $SD = .19$), а в субскалата на вниманието и концентрацията $t(286) = 4.320$, $p = .002$, където децата без СОП в експерименталната група имат по-добро внимание и умения за концентрация ($M = 1.24$, $SD = .33$) от деца без СОП в контролната група ($M = 1.43$, $SD = .38$).

Глава 7: Дискусия

Това проучване се опитва да покаже как литературата може да бъде в помощ при образованието на деца от 4 до 6 годишна възраст, както при деца със СОП, така и при деца без СОП. Чрез експеримент, който проведохме, използвахме поредица от литературни произведения на деца на възраст от 4 до 6 години със и без СОП в класната стая в детската градина, чрез измерване на техните умения за управление на емоциите и други аспекти на тяхното поведение, в началото и в края на експеримента, с цел да се оценят всички възможни промени. Нещо повече, за да подчертаем и да бъдем по-сигурни в нашите резултати, не само използвахме експериментална група, но и контролна група от деца, в която не се използват целенасочено допълнителни литературни произведения. Въпросници също бяха използвани в контролната група в началото и в края на процеса, за да се проучат всички възможни промени.

Образованието - от ранния му етап, какъвто е предучилищната възраст и детската градина, чак до висшето образование - играе изключително важна роля в развитието на децата във всички аспекти. Bisquerra (2000, 2009) се отнася към емоционалното образование и споменава, че благополучието е една от основните цели на личния и социалния живот. А когато децата започнат училищния си живот, поне половината от деня им преминава в училищната среда. Би било повече от грешка да не инвестираме в това време и среда, за да им помогнем колкото е възможно повече.

Като се има предвид значението на управлението на емоциите в живота на човека, нашата програма е от жизненоважно значение за малките деца и техния бъдещ живот като възрастни. Регулирането на емоциите е от решаващо значение за оптималното функциониране и адаптация в дългосрочните резултати, тъй като детето е в състояние да използва подходящи реакции в социалните взаимодействия и е в състояние да се справи с нови ситуации и стимули (Gross, 1998, 2007; Samson, Hardan, Podell, Phillips & Gross, 2014; Silk, Steinberg & Morris, 2003). Въпреки това, за децата със СОП този процес може да бъде много по-труден. Децата със СОП понякога са раздразнителни, имат темпераментни изблици, може да има тенденция към интернализация на ситуации, изпитват затруднения да се изразяват и да разбират чувствата си и тези на другите

(Samson et al., 2014). Децата със СОП могат да използват адаптивни стратегии за регулиране на емоциите, като например целенасочено поведение или търсене на социална подкрепа (Jahromi et al., 2012), но в същото време могат да разчитат и на дезадаптивни стратегии като избягване, изпускане на емоциите, отбрана, плач, избягване на контакт с очите, което води до проблеми с управлението на емоциите и невъзможност за управление на негативните емоции (Dalton et al., 2005; Jahromi et al., 2012; Konstantareas & Stewart, 2006; Laurent & Rubin, 2004; Samson et al., 2014) ,

7.1 Оценка на ефективността на програмата и доказване на хипотезите на изследването

Всички деца. За всички деца в двете групи (включително деца със СОП и деца без СОП) са открити различия в следните субскали: субскала за управление на емоциите, отговорност / негативност, внимание и концентрация, свръхактивност и импулсивност, пасивност и бездействие, възприемане и социални умения. За субскалите за контролен списък за емоционално регулиране (емоционално регулиране и отговорност / негативност), както и при субскалите за вниманието и концентрацията, децата в експерименталната група са имали по-добри резултати (по-добри умения за регулиране на емоциите и по-добри умения за внимание и концентрация) от децата в контролната група. Въпреки това, за останалите субскали, децата в експерименталната група имат по-лоши резултати от децата в контролната група. Това означава, че децата в експерименталната група са по-свръхактивни и импулсивни, по-пасивни и неактивни, имат по-лошо възприятие и социални умения от децата в контролната група.

Въпреки това, след като програмата с литературните произведения е била проведена и в двете групи, се появила промяна в горепосочените връзки. Между всички деца (както при децата със СОП, така и при децата без СОП) в експерименталната група и контролната група са отбелязани различия в следните субскали: субскала за емоционално регулиране, отговорност / негативност, свръхактивност и импулсивност, пасивност и неактивност и умения за възприемане. И в двете субскали на Контролния лист за регулиране на емоциите (регулиране на емоцията и отговорност / негативност) децата в експерименталната група са имали по-добри резултати и по-добри умения за управление на емоциите, отколкото децата в контролната група, но също и в субскалата на

свърхактивност и импулсивност, в скалата на пасивност и неактивност, както и при субскалата за възприятието, децата в експерименталната група все още имаха по-лоши резултати от децата в контролната група. Въпреки, че разликите остават в тези три субскали на въпросника 2-5R, между децата в експерименталната и контролната група, в края на програмата, разликата е много по-ниска, отколкото в началото, а субскалите на контролните списъци на емоциите са по-високи между двете групи.

Горепосочените резултати показват, че приказките и произведенията на литературата като цяло и разработването им при деца, могат да бъдат значим педагогически инструмент на децата (независимо дали имат СОП или не), как да превърнат негативните си емоции в по-позитивни и как да се подобрят техните общи умения. Приказките и особено тези с положителен край, показват на малките деца как да управляват собствените си емоции и как да използват своите различни социални и комуникационни умения в различна среда. Дори когато все още има различия между групите, децата в експерименталната група след края на програмата с произведенията на литературата, имат по-благоприятни резултати от децата в контролната група. Това може да е показателно, че такава програма може би се нуждае от повече време през учебната година (повече месеци, отколкото сме я провели ние) или повече време през седмицата, за да покаже желаните резултати.

Деца със СОП. По отношение на децата със СОП и в двете групи (експериментална и контролна) преди провеждането на програмата бяха отбелязани различия в субскалите на Контролния списък за регулиране на емоциите (субскала за регулиране на емоциите и субскала за отговорност / негативност), където децата със СОП в експерименталната група са имали по-добри умения за регулиране на емоциите от децата в контролната група. След провеждане на програмата с литературните произведения, резултатите показват, че между експерименталната група и контролната група има само статистически значима разлика в субскалата на отговорността / негативността на Контролния лист за регулиране на емоциите. Може би това е показателно за факта, че с течение на времето, климатът в класната стая и взаимодействието с деца без СОП, могат да помогнат за подобряване на уменията за управление на емоциите, дори ако не се прилага специализирана програма. Въпреки това, фактът, че все още има статистически значими разлики в субскалата на отговорността / негативността, може да показва, че

знанието как да се управляват отрицателните емоции, се нуждае от повече от простото течение на времето и взаимодействието с други деца, които нямат СОП. Обучаването на деца със СОП за управление на негативните емоции изисква специфични методи, подходящи за тяхната възраст и особености.

Деца без СОП. Изучаването на деца без СОП поотделно показва, че в началото на процеса, преди програмата с литературните произведения да бъде проведена, разликите между децата без СОП в експерименталната група и контролната група са открити в следните субскали: субскала за регулиране на емоциите, субскала за отговорността / негативността, скалата за пасивност и неактивност и скала на възприятието. В субскалите на контролните списъци за регулиране на емоциите, децата без СОП в експерименталната група са имали по-добри умения за управление на емоциите, отколкото децата в контролната група, чиито разлики се запазват дори след приключване на програмата. Някои деца без СОП е възможно и да не се нуждаят от специализирана програма, за да се научат как по-добре да управляват и регулират емоциите си и да подобряват своите комуникационни и социални умения, както и децата без СОП, независимо от това колко развлекателни и образователни са тези програми.

В заключение, доказва се основната ни хипотеза на изследването, а именно, че запознаването на децата чрез възрастово подходящи педагогически методи с някои специално подбрани литературни произведения за деца, би помогнало при процеса на превръщане на някои негативни емоции на децата в положителни. Освен това се доказва, че и децата със СОП, и децата без СОП ще бъдат повлияни от детската литература и ще покажат по-добро регулиране на емоциите и това също е доказано.

Не на последно място, предположихме, че ще има подобрение в поведението на децата в различни области на развитие (внимание, концентрация, възприятие, комуникация на продуктивната дейност и социални умения) и отново данните, които сме събрали чрез нашите изследователски методи, стигат до това заключение.

7.2 Концентриране върху експерименталната група

За да разберем всичко по-добре, ще коментираме поотделно експерименталната и контролната група, както и всички деца, деца със СОП и деца без СОП във всяка група поотделно. В тази глава ние се концентрираме върху експерименталната група.

Проведохме t-тестове за независими извадки, за да открием разликите между децата със и без СОП в експерименталната група. Установихме различия в субскалата на емоционалното регулиране, в субскалата на вниманието, в свръхактивността и импулсивността, както и в комуникационната субскала. Във всички субскали децата със СОП притежават по-лоши умения от децата без СОП. В края на процеса същият анализ показва различия в субскалата на отговорността / негативността, в субскалата на вниманието, в субскалата за свръхактивност и в комуникационната субскала. Разликите обаче бяха много по-ниски в края на процеса, отколкото в началото поради програмата с произведенията на литературата.

За да се разберат по-добре връзките и разликите между резултатите в началото и в края или процеса, беше избран t-тест за двойки извадки, тъй като той е най-подходящ за повтарящи се мерки от същата група. За всички деца бяха проведени t-тестове за двойки извадки, за деца със СОП и за деца без СОП поотделно. За всичките три групи анализ бяха открити различия във всички измерени субскали (субскала за регулиране на емоциите, отговорност / негативност, субскала на вниманието, свръхактивност и импулсивност, субскала за пасивност и неактивност, субскала за възприемане, субскала за комуникация и социални умения), с по-добри умения в края на процеса, отколкото в началото.

Въпреки, че литературата е доказана преди, че е ефективна за децата и им помага, използването ѝ по начина, по който сме я използвали и включването на деца със и без СОП в същата група е нов елемент, който се оказва успешен. Разликите, показани във всички субскали по t-тестове за двойки извадки между резултатите в началото и в края, както за деца със СОП, така и при деца без СОП, показват, че такава програма може да бъде ефективна за всички деца.

Програмата, базирана на избраните литературни произведения, е програма, която насочва малките деца към игра и социални взаимодействия, което теорията на Ериксон споменава в етапа на развитие, че децата (със и без СОП) са в тази възраст. Децата, които отстояват правилните умения на тази възраст, могат да поемат инициатива и способност да работят с другите. За да направят това, те първо трябва да се научат как да управляват своя вътрешен свят, който включва техните емоции. Когато децата се научават да управляват собствените си емоции и подобряват умения като внимание,

възприятие и комуникация, те са по-способни в общуването (нашите резултати дори показват подобрене на социалните умения както при децата със и без СОП), така и при взаимодействие с други хора, които при необходимост не само в училищната среда или на този етап на развитие, но и за тяхната готовност и приспособяване в училищната среда и дори към бъдещия им живот като възрастни.

Горното изглежда доказва нашата хипотеза. Децата със и без СОП в експерименталната група имат по-добри умения за регулиране на емоциите след провеждането на програмата. Въпреки това, в края на процеса децата без СОП в експерименталната група все още имат по-добри умения и умения за регулиране на емоциите при управление на негативните емоции, отколкото децата със СОП; ако някой забележи стойностите при деца със СОП за проучената в началото на в края на процеса субскала, е ясно, че децата със СОП са имали забележително подобрене. Децата със СОП са тези, които се нуждаят от повече помощ. Те трябва да се ръководят, да се взаимодействат активно с тях в тази връзка и да им показват в практически план специфични стратегии. Фактът, че изследването ни показва дори по най-малкия начин, че децата със СОП по някакъв начин са се възползвали по добър начин от нашата програма с произведенията на литературата, отколкото децата без СОП, показва, че постигането на разлика в развитието на тези деца и по-късния живот може да стане реалност чрез едни по-лесни пътища, отколкото сме мислили.

7.3 Концентриране върху контролната група

Същият анализ, споменат по-горе за експерименталната група, също се провежда за контролната група поотделно. Независимата извадка t-тест за контролната група показва, че в началото и в края на процеса са налице едни и същи разлики между децата със и без СОП в контролната група за следните субскали: субскала за регулиране на емоциите, отговорност / негативност, внимание, свърхактивност и импулсивност, комуникативни и социални умения. Това може да е показателно за факта, че тъй като в тази група не е имало програма с литературни произведения, детските умения не се подобряват толкова, колкото при децата в експерименталната група, както беше споменато по-горе.

Както и в експерименталната група, проведохме и t-тестове с двойки извадки в контролната група за всички деца, за деца със СОП и за деца без СОП поотделно. За всички деца има статистически значими разлики за всички субскали, с изключение на

субскалата за социални умения, а в края на процеса децата показват по-добри резултати, отколкото в началото. За децата със СОП в контролната група единственият мащаб, при който са открити статистически разлики, е прекалената активност и импулсивност. За деца без СОП в контролната група бяха установени статистически разлики между резултата в началото и края на процеса за всички субскали, с изключение на субскалата за пасивност и неактивност. Във всички открити разлики, в края на процеса уменията на децата бяха по-добри от тези на началото.

Тук е важно да се сравнят тези резултати с резултатите, споменати по-горе за експерименталната група. Въпреки, че за всички деца и за децата без СОП в контрола открихме разлики за почти всички субскали между началото и края на процеса, разликите в оценките бяха много по-ниски от съответните за експерименталната група, които бяха много по-високи. Най-важното обаче е да се отбележи фактът, че за децата със СОП в контролната група няма разлики за почти всички субскали, за разлика от децата със СОП в експерименталната група. Това е показателно за факта, че за децата със СОП е необходим специализиран подход (например чрез предложената от нас програма с литературни произведения), които могат да помогнат на тези деца на много нива и да подобрят различните им психични процеси, свойства и умения и най-важното - умения им за регулиране на емоциите и способността им да ги контролират, както и да трансформират негативните емоции в по-позитивни.

Заслужава да се отбележи, че нашата хипотеза относно контролната група беше потвърдена. Горепосочените резултати показват, че в контролната група не са настъпили значителни промени в стойностите за субскалите и особено при децата със СОП. Всички намерени промени вероятно се дължат на течение на времето или взаимодействие в ежедневни ситуации. Дори ако не се прилага специализирана програма, можем да очакваме някои незначителни промени като нормалните, тъй като децата са склонни да се адаптират и да адаптират уменията си за регулиране на емоциите към различни обстоятелства, въпреки че децата със СОП могат да имат повече трудности в тази област. Например малките деца в детската градина играят игри с други деца и рисуват, които макар и да не са част от специализирана програма, могат да имат ефект върху регулирането на емоциите. Дори и без да го осъзнават, при тези дейности (играенето на детски игри на групи или искането за рисуване или създаване на занаяти) учителите в

детските градини им помагат да развият умения за регулиране на емоциите, които са от решаващо значение за тяхното общо развитие.

7.4 Ограничения и бъдещи изследвания

Въпреки предимствата, изводите и констатациите от това проучване и тяхната ефективност в подпомагането и развитието на емоционалното регулиране при малки деца със и без СОП, има някои ограничения, които трябва да бъдат споменати. На първо място, може би периодът на обучение не е бил достатъчен и цяла учебна година вероятно е необходима, за да има по-пълна оценка. Бъдещите изследвания могат да планират такава по-трайна намеса.

Нещо повече, тъй като се интересуваме от изучаването на училищната (по-скоро предучилищната) среда, това се счита за ограничение, че част от изследването е проведено в частни учебни центрове, а не в предучилищни и детски градини. Едно бъдещо изследване може да се проведе в училищна среда и да комбинират количествен метод (като използваните тук въпросници) с качествен такъв, като директно наблюдение на деца един или два пъти седмично в класната стая. За такова изследване, разбира се, са нужни повече изследователи.

В ограниченията бихме могли да включим и факта, че са използвани само четири литературни произведения. Ако се провежда целогодишна програма, могат да се използват повече произведения, например различно за всяка две до три сесии. Също така, ако говорим за годишна програма, използваните литературни произведения могат да се променят в зависимост от промените в нуждите на децата през учебната година, а не всички да бъдат определени от самото начало.

Едно последно ограничение, което не можем да пропуснем да споменем, е фактът, че резултатите показват, че нашите две групи - експериментална и контролна - не са сходни, но са имали статистически значими разлики от началото на процеса. Две други подобни групи могат да бъдат по-практични и подходящи за такова изследване.

В едно бъдещо изследване би било също така ефективно, ако бъде отделено повече време на учителите. Могат да се използват специални въпросници, които оценяват метода, който учителите вече използват и как оценяват тяхната ефективност. Бихме могли също така да вземем под внимание предисторията на учителите, като например

техните проучвания, техният опит с деца със СОП и комбинирано обучение на деца със и без СОП.

7.5. Заключение

Това изследване има за цел да разбере как малките деца със и без СОП регулират емоциите си и ги превръщат от негативни в по-положителни. То използва метод, много харесван от малките деца, за литературни произведения на изкуството и конкретно за истории. Изследването има за цел една програма с четири истории, за да накара децата да научат повече за своите емоции, как да ги регулират и как да подобрят общите си умения. Въпреки че у дома децата могат да слушат много истории, нашата програма ги използва по съвсем различен начин. Историите бяха обсъждани и изучавани, анализирани, коментирани и децата бяха насърчавани да извличат заключения и да научат начини, по които да приложат този вид знания и практики в ежедневието си живот и емоциите си.

Нашето проучване показва, че литературните произведения на изкуството, използвани по образователен начин чрез програма за интервенция, могат да помогнат на децата да подобрят уменията си за регулиране на емоциите и уменията си за управление и трансформиране на негативни емоции. Ефективността обаче не включва само умения за регулиране на емоциите, но и общи умения като внимание, свръхактивност или пасивност, възприятие, комуникация и социални умения. Чрез развиване на умения за регулиране на емоциите, децата дори могат да бъдат по-готови за прехода и приспособяване към средата на началното училище. Piaget (1958) използва термина "активен обучаем" за малките деца и това е, което действително прави нашата програма. Това прави децата активни ученици. Тъй като използването на истории е активен метод на преподаване, учителите могат да помогнат на децата си да преоткрият и реконструират своята реалност.

ПРИНОСИ НА АВТОРА

Времето между 4 и 6 годишна възраст при растящото дете е от голямо значение поради емоционалните и социалните постижения. Това, което е по-важно да се спомене, е безспорният факт, че през този период малките деца със специални образователни потребности, могат да поставят основите на един прост живот, при условие че им се оказват насоки. Когато е зададен въпросът е доста вероятно, повечето от нас да са в състояние да разберат в кое емоционално състояние сме в момента. Нашите емоции са движещата сила зад много от нашите поведения: полезни и вредни. “По същество, първия прочит на нова ситуация, винаги е центрирано в нашите емоции: чувства и нагласи. Като такива, нашите емоции полагат основите на мисленето, което предстои”, казва Ron Richard за нагласите и навичките; Ето защо е настъпила ценна необходимост от емоционално регулиране. “Емоционалната регулация се състои от вътрешни и външни процеси, включени в иницирането, поддържането и модулирането на появата, интензивността и изразяването на емоциите” (Parthasarathy, 2016). За добра мярка, научаването как да се регулират емоционалните реакции и свързаното с тях поведение по социално подходящи и адаптивни начини, е съществен компонент на успешното развитие на децата.

Като автор на тази работа, моята основна грижа е дисертацията да служи на собствената си цел, като показва способността да се докладват изследователски находки и да се анализират паралелите от данни и съществуващите теории на други специалисти, между типично развиващите се деца и деца със СОП - литературата има важна роля в „пренавиването“ на мозъка чрез наблюдение, разпознаване и окончателно адаптиране на емоциите, оптимално според ситуацията. Моето изследване под научното ръководство на доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис, има както теоретичен, така и практически принос в областта. По отношение на теоретичното четене има широк, но внимателен подбор на теории и теоретици за развитие на детето (както психоаналитични, така и когнитивни) (като Freud, Erikson, Kohlberg, Piaget и т.н.). Освен това, има подробни препратки за определяне и идентифициране на деца със СОП; преглед на категориите и методите за „доближаване“ до емоциите чрез детските книги. Не на последно място, налице е

исторически преглед на детската литература; жанр, възникнал като отделна и независима форма на литературата през втората половина на 18-ти век; едно откритие на дете, неговите променящи се видения и дидактиката срещу въображението. Динамичен обект сам по себе си, който предлага на читателите си много пътища за удоволствие, размисъл и емоционална ангажираност, имайки ключови думи кат: ценности, реакция на читателя, когнитивни поетични механизми и механизми за преодоляване. От практическа гледна точка, приносите са свързани главно с разработената образователна програма, предназначена за деца - типично развиващи се и със специални образователни потребности - на възраст от 4 до 6 години. Целта на програмата е да помогне на децата да преживеят по-леко своите негативни емоции, като ги трансформира в положителни такива, но също така и да им помогне да намалят скритата причина за тези негативни емоции.

Оценка на ефективността на програмата:

- Изграждане на психологически репертоар;
- Разширяване на репертоара на мислите и действията;
- Повишаване на устойчивостта.

Програмата се оказа умен начин да се отговори на негативните емоции, докато се справяме с тях.

Списък с публикациите на автора по темата на дисертацията

Baila, D. & Engels-Kirtidis, R. Literature as a rudder to children’s critical thinking. In: Book of Proceedings from 2016 Autumn PhD Conference of the Faculty of Primary and Preschool Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Volume II, pp. 381-385, 2016 ISSN 2534-9252

Baila, D. Emotional development in preschool children. In: Book of Proceedings from 2016 Autumn PhD Conference of the Faculty of Primary and Preschool Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Volume II, pp. 386-394, 2016 ISSN 2534-9252

Baila, D. Fostering the diversity; The efficacy of peer support to enhance positive social interaction for student with special needs. In: Young Researchers. Conference proceedings 2018. St. Kliment Ohridski University Press, Volume 1, pp. 406-415, Sofia, 2019, ISBN 978-954-074-611-1