

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

Факултет по науки за образованието и изкуствата

Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“

Автореферат

на дисертационен труд на тема:

**ЕМОЦИОНАЛНИ И СОЦИАЛНИ АСПЕКТИ
НА УЧИЛИЩНАТА ГОТОВНОСТ И АДАПТАЦИЯ:
СПЕЦИФИКА ПРИ ДЕЦА С ХИПЕРАКТИВНОСТ
И ДЕФИЦИТ НА ВНИМАНИЕТО**

Дисертант:

Стратигула Димитриос Парису

Научен ръководител:

проф. дн Розалина Енгелс-Критидис

София, 2021

В този важен за мен момент, изпитвам желание да изразя своята благодарност и дълбока признателност към тези, които ми помогнаха в това начинание и допринесоха за завършването на дисертационния ми труд.

Благодаря на всички родители и деца, които взеха участие в това изследване, на всички мои колеги, които ми помогнаха в частта със събирането на участниците, както и на Църквата, която ми предостави мястото.

Специални благодарности на моето семейство, съпруга ми Статис и децата ми Димитрис и Атанасия, които споделиха мечтите ми, както и на моя скъп професор Розалина Енгелс-Критидис, която стоеше неотлъчно до мен през целия път до тук, като наставник, подкрепяйки ме не само научно, но и емоционално.

Благодаря на всички вас!

Дисертационният труд е обсъден и приет за защита от катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийски университет „Св. Климент Охридски“. Съдържанието на дисертационния труд включва: въведение, 6 глави, заключение и препоръки, библиография и приложения. Дисертацията е с обем 265 страници, от които 39 страници са библиография и 8 страници са приложения. Текстът включва 18 таблици и 20 диаграми. Библиографията включва 326 заглавия на английски език и 36 заглавия на гръцки език. Авторефератът следва структурата на дисертацията и запазва оригиналната номерация на таблиците и диаграмите, включени в нея.

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ	5
Глава 1: Дискутиране и анализ на терминологията	6
1.1. Социално-емоционално развитие	6
1.2. Концепции за готовността за училище	6
1.3. Концепции на приспособяването и училищната адаптация	7
1.4. Особенности на Синдрома на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ)	8
1.4.1 Симптоматология на СДВХ	8
1.4.2 Ученици със СДВХ в училище	8
Глава 2: Успешна социално-емоционална готовност и адаптация: ролята на семейството	10
2.1 Ролята на семейството за социално-емоционалната готовност и адаптация на детето към детската градина	10
2.2 Ролята на семейството за социално-емоционалната готовност и адаптация на детето към училище	12
2.3. Деца със СДВХ и социално-емоционална готовност и адаптация: специфични характеристики	13
2.3.1. Проблеми, пред които са изправени учениците със СДВХ в училище	13
2.3.2. Ролята на родителите на деца със СДВХ за тяхната социално-емоционална готовност и адаптация към училище	14
Глава 3: Успешна социално-емоционална готовност и адаптация: ролята на средата в детската градина	16
3.1. Ролята на средата в детската градина за развитието на социалната готовност и адаптацията към детската градина	17
3.2. Ролята на средата в детската градина за развитието на социалната готовност и адаптацията към училище	18
3.3. Ролята на средата в детската градина за развитието на емоционалната готовност и адаптацията към детската градина	18
3.4. Ролята на средата в детската градина за развитието на емоционалната готовност и адаптацията към училище	19
3.5. Ролята на учителите за социално-емоционалната готовност и адаптацията на децата със СДВХ	20
Глава 4: Образователни инструменти за успешна социално-емоционална готовност и адаптация към училище на деца със СДВХ	22
4.1. Инструменти за успешна социално-емоционална готовност и адаптация на деца със СДВХ, които се използват в детската градина	22
4.2. Инструменти за успешна социално-емоционална готовност и адаптация на ученици със СДВХ, които се използват в първи клас	23
4.3. Образователна програма, базирана на художествено-творчески активности, целяща подобряване на социално-емоционалната готовност и адаптацията към училище при деца на възраст 5-8 години със Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност.	24
4.3.1. Първа част от програмата: социо-емоционална готовност за училище - взаимодействие в детската градина	26
4.3.2. Втора част от програмата: социо-емоционална адаптация към училищната среда - приложение в първи клас	26
Глава 5: Дизайн на изследването	28
5.1. Цел и задачи на изследването	28

5.2. Хипотези	28
5.3. Участници и организация на изследването	30
5.4. Етапи и методи на изследването	31
5.4.1. Част 1: Художествено творчество за деца със и без СДВХ за училищна готовност	31
5.4.1.1. Диагностична рейтинг скала за СДВХ на Vanderbilt ADHD	31
5.4.1.2. Въпросник на Baldwin въз основа на докладите на родителите за училищната готовност на малките деца	31
5.4.1.3. Кратък индекс за ранни умения и подкрепа (BESSI)	32
5.4.2. Част 2: Художествено творчество за деца със СДВХ за адаптация към училище	32
5.4.2.1. Адаптацията към училище - Доклад на родителите	32
5.4.2.2. Адаптацията към училище - Доклад на учителите	32
5.5. Ограничения	32
Глава 6: Анализ и интерпретация на резултатите	34
6.1. Резултати от Част 1 на изследването	34
6.1.1. Оценка на наличието на СДВХ - резултати от предварителния тест	34
6.1.1.1. Наличие на СДВХ: отговори на родителите	34
6.1.1.2. Наличие на СДВХ: отговори на учителите	34
6.1.2. Оценка на готовността за училище	34
6.1.2.1. Готовност за училище: отговори на родителите	34
6.1.2.2. Готовност за училище: отговори на учителите	34
6.1.3. Наблюдения на учениците по време на Част 1 от изследването	34
6.1.4. Преоценка на училищната готовност след прилагането на програмата	35
6.1.4.1. Готовност за училище: преоценка на родителите	35
6.1.4.2. Готовност за училище: преоценка на учителите	38
6.2. Резултати от Част 2 на изследването	39
6.2.1. Оценка на наличието на СДВХ според оценката на учителите	39
6.2.2. Оценка на приспособяването към училище	39
6.2.2.1. Приспособяване към училище: оценка на родителите	39
6.2.2.2. Приспособяване към училище: оценка на учителите	40
6.2.3. Наблюдения на учениците по време на Част 2 на изследването	41
6.2.4. Приспособяване към училище - преоценка след прилагане на програмата	42
6.2.4.1. Приспособяване към училище: преоценка на родителите	41
6.2.4.2. Приспособяване към училище: преоценка на учителите	44
Заключение	48
Препоръки	50
Приноси	51
Списък на публикациите на автора	52

ВЪВЕДЕНИЕ

Училищната готовност може да бъде разглеждана в плана на развитието на емоционалните, поведенчески и когнитивни умения на детето, които са необходими за успешната адаптация към училището и ученето (Fantuzzo, et al., 2005). Детето е подготвено да влезе в среда, която е фокусирана върху образователни проекти (Rafoth et al., 2004). Като многоизмерна концепция (Janus & Offord, 2000), която се отнася до готовността на децата да влязат в училище, се разглежда и готовността на училището за децата и подкрепата на семейството и общността, които допринасят за готовността на децата (National Education Goals Panel, 1997). Училищната готовност демонстрира адекватна социална и емоционална зрялост, развити речеви умения, умения, свързани с подготовката за ограмотяване не само в езиков, а и в пред-математически план, така и някои общи знания и умения. Също така от голяма значимост е и освен умения за самопомощ, детето да покаже подходящо ориентирано към групата социално поведение и поведение в класната стая, включващо способността за успешна ангажираност в действия, свързани с изпълнението на задачи. Когато подобно поведение и споменатите умения са налице, детето е готово да заеме мястото си като член на учебната общност в класната стая и училището.

Адаптацията към училище може да се определи като динамична и хармонична връзка между ученика и училището, което за постигането му, се изисква придобиване на академични (четене, писане и др.), но и на социално-емоционални умения (спазване на инструкциите, постоянство към целите и др.) от страна на ученика (Κακαβούλης, 1984; Κρεμλς, 2011; Χατζηχρήστου, και συν, 2011). Приспособяването към училище е пряко повлияно от индивидуални, социални, но също и фактори на заобикалящата среда, като хора, междуличностни взаимоотношения, учене и училищни дейности (Κακαβούλης, 1984; Κρεμλς, 2011). Приспособяването към училище носи практически и емоционални затруднения за детето. Социално-емоционалното развитие играе важна роля за способността на учениците да бъдат функционални в училищната среда и при необходимите преходи от едно място на друго.

Това проучване е насочено към деца със СДВХ (синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност) и към това как те се чувстват и как се справят с проблемите си с неприспособяването в семейството, детската градина и училището, способността им да разпознават и контролират емоциите си, дори по време на адаптацията си към високотелна среда, каквато е тази на първото начално училище. Особените характеристики на децата със СДВХ, които са генетично предразположени към липса на концентрация и трудността да бъдат в определени граници, както и липсата на специални грижи и превенция от класа в детската градина, тъй като повечето от тях не са потвърдени като деца със СДВХ, ме подтикнаха да изследвам как се чувстват тези деца по време на процеса на адаптация. Колко способни са да разпознават емоциите си и да ги контролират в строго структурирана среда.

Глава 1

Дискутиране и анализ на терминологията

1.1. Социално-емоционално развитие

Изхождайки от приложения в дисертационния труд подход, концепцията за социално-емоционално развитие в призмата на училищната готовност и адаптация към училище, е представена като набор от умения, отношения, способности и др., които едно дете е необходимо да придобие, за да бъде готово да преодолее многобройните предизвикателства в първи клас на училището. Това е процесът на оформяне на начини за преживяване, изразяване и управление на емоции, чрез постоянно взаимодействие с другите, както и за придобиване на знания, ценности, правила и конвенции на обществото като цяло, по отношение на емоциите и поведението в различни контексти.

Социално-емоционалното развитие е част от цялостното развитие на индивида. От една страна социално-емоционалното развитие се отнася до възприемането на себе си по отношение на другите, способността за влизане във взаимоотношения и способността да се разбират и прилагат правилата на социалното поведение (Department for Children, Schools and Families, 2008.); от друга страна включва способността за разпознаване, изразяване и управляване нечий емоции, както и способността за разбиране поведението и мотивацията на другите, чрез собствената си перспектива (често наричана съпричастност) (Department for Children, Schools and Families, 2008); способностите да възприемаш себе си като отделна единица със собствени възприятия, чувства, мисли и отношения, да поемаш отговорност за себе си, своите чувства и действия, да отразяваш, да развиваш позитивен образ за себе си и да се грижиш за себе си (Department for Children, Schools and Families, 2008). Освен това социално-емоционалното развитие е и личностно развитие, което включва физически характеристики, личностни черти (способности, ценности), елементи на социална идентичност като полова идентичност, националност и религия (Χατζηχρήστος, 2011).

Социално-емоционалното развитие е свързано със социално-емоционалната компетентност - това е самосъзнание, самоуправление, социално осъзнаване и отговорно вземане на решения - всички работещи заедно, в пряка връзка със способностите на децата да изразяват, интерпретират и регулират по подходящ начин своите емоции, както и да разбират емоциите на другите. Социално-емоционалната компетентност е от основно значение за способността на децата да си взаимодействат и да формират взаимоотношения. Употребата от малките деца на тези развиващи се емоционални компетенции в рамките на социалните процеси, допринасят за успеха във взаимодействието с човека (Denham & Burton, 1996). Социално-емоционалната компетентност е важен компонент от готовността на малките деца за училище и включва, както междуличностна компетентност (т.е. поведения, които довеждат детето в близък контакт и комуникация с другите), така и поведенчески проблеми (т.е. външно поведение, дистанциране на детето от другите). Науката е установила непреодолима връзка между социалното и емоционалното развитие и поведението и успеха в училище (Raver, 2002; Zins, Bloodworth, Weissberg и Walberg, 2004), взаимоотношенията и емоционалните процеси, влияят върху това как и какво научаваме (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

1.2. Концепции за готовността за училище

Оперативната дефиниция за панелът за готовност за училище включва: здраве и физическо развитие; емоционално благополучие и социална компетентност; подходи към ученето; комуникативни умения; когници и общи познания (National Education

Goals Panel, 1991, U.S. Department of Health Human Services, 2015; Altun, 2018). Включва готовността на отделното дете, готовността на училището за децата и способността на семейството и общността да подкрепят оптималното ранно детско развитие. Отговорност на училищата е да бъдат готови за всички деца по всички нива на готовност. Има някои дефиниции за училищна готовност, които са холистични и включват пет области, свързани с по-късните училищни резултати и поведение: добро физическо състояние и двигателно развитие, социално и емоционално развитие, подходи за учене, езиково развитие и познание и общи знания. Готовността на семействата за училището е част от родителските вярвания, нагласи и практики, които трябва да се разберат в социално-икономически и културен контекст, като последици за успеха на децата в училище (Britto, 2012; Snow & Van Hemel (2008).

По-специално, готовността за училище може да бъде разглеждана като мярка за това колко подготвено е детето да успее в училище - когнитивно, социално и емоционално, и на нея може да се гледа като на жизнеспособна стратегия за преодоляване на пропуските в обучението и осигуряване на равен старт при постигане на обучение през целия живот и развитие на пълния потенциал на малките деца, фокусиращи се върху бъдещия си и настоящия си успех (Britto, 2012). Трите качества, необходими и повлияни от здравето и благосъстоянието на семействата и околната среда, в която децата се отглеждат, за да бъдат децата готови за училище, са интелектуални умения, мотивация за учене и силен социално-емоционален капацитет и подкрепа (Shonkoff & Phillips, 2000).

Готовността за училище се различава от готовността за учене. Докато готовността за училище предполага подготовка за успех в структурирана учебна среда, готовността за учене е характеристика от раждането. Всички деца се раждат готови да учат. Това обучение се случва преди постъпване в училище и се простира отвъд стените на класната стая до ежедневието (Britto, 2012).

1.3. Концепции на приспособяването и училищната адаптация

Процесът на приспособяване е непрекъснат. Започва с раждането на човек и продължава без спиране до смъртта му. Човек, както и неговата среда, непрекъснато се променят, както и неговите нужди, в съответствие с изискванията на променящата се външна среда. Адаптацията към училищната среда е свързана с влизане в тази среда за първи път и началните периоди, които едно дете прекарва там. Адаптацията може да се тълкува както като процес, така и като резултат от процеса под формата на някои постижения (Toheed, 2012). Важно е да се идентифицира как променливите на семейно ниво, като поведението на родителите, влияят на адаптацията и постиженията в училище, чрез показатели за готовност за училищното ниво на детето (Walker & MacPhee, 2011).

Когато детето тръгне на училище, то се сблъсква с много предизвикателства. Личните предизвикателства възникват, когато децата приемат нова идентичност в училище. Адаптацията към училище може да се разглежда от гледна точка на академичните постижения, напредъка или постиженията на учениците, когнитивните умения, академичните и социалните, емоционални и поведенчески изисквания на училището. Това е процесът на адаптиране към ролята на ученик и към различни аспекти на училищната среда и е повлиян от разнообразие от лични и семейни характеристики, социална тенденция и взаимодействието на личните характеристики на детето и неговите преживявания, които в крайна сметка определят как детето се настройва към училище (Margetts, 2002 от Toheed, 2012). Доказано е, че успешният преход към детската градина подкрепя и поддържа когнитивните ползи, получени през предучилищната възраст (Clark & Zygmunt - Fillwalk, 2008), както и подпомага прехода

към училищна среда. Взаимоотношенията на децата с учителите са важен компонент на адаптацията в училище и те могат да играят роля в отклоняването на хода на развитието в училищния контекст (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995). Адаптацията на ученика към училище зависи от съответствието между неговите компетенции и нужди и изискванията на училищната среда.

1.4. Особености на Синдрома на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ)

1.4.1 Симптоматология на СДВХ

Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност е психиатрично разстройство от невноразвитиен тип (Sroubek, Kelly, Li, 2013; Caroline, 2010). Характеризира се с проблеми, свързани с концентрация на вниманието, прекомерна активност или затруднено контролиране на поведението, което не е уместно за възрастта на лицето (Attention deficit hyperactivity disorder, n.d.). Тези симптоми започват на възраст от шест до дванадесет години, присъстват повече от шест месеца и причиняват проблеми в поне две области (като училище, дом или развлекателни дейности) (Symptoms and diagnosis, n.d.; Dulcan, Lake, 2011). Диагнозата СДВХ има три основни критерия. Шест или повече симптоми на невнимание или на хиперактивност, трябва да продължат поне шест месеца до степен, която е неадаптивна и не съответства на нивото на развитие на детето. Нарушението от симптома трябва да е очевидно в две или повече условия, като например в дома и училището. Този последен критерий означава, че често учителите са важни за диагностицирането на СДВХ (American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 1994).

Диагнозата на СДВХ при деца в предучилищна възраст е трудна. Високото ниво на активност, импулсивността и краткият обхват на вниманието - до известна степен - са присъщи за възрастта характеристики на децата с типично развитие в предучилищна възраст. Стресовите фактори от околната среда, неадекватните родителски умения и други диагнози като опозиционно предизвикателно разстройство, посттравматичен стрес или нарушения на адаптацията могат да имитират СДВХ. Около 70% от децата със СДВХ имат поне още едно коморбидно разстройство (напр. опозиционно предизвикателно разстройство, тревожни разстройства и нарушения на ученето). Те показват множество проблеми с поведението, както в екстернализиращите, така и в интернализиращите се области (DuPaul, McGoeu, Eckert и VanBrakle, 2001), като е известно, че са свързани с такова самочувствие, което се определя като положително или отрицателно отношение на човека към себе си и по-слабо самовъзприятие (Wehmeyer, Schacht & Barkley, 2010) и са склонни да имат нарушения по отношение на академичните постижения, семейните взаимодействия и връзките с връстници, както и да имат повишен процент на психиатрична коморбидност.

1.4.2 Ученици със СДВХ в училище

При деца със СДВХ, проблемите с вниманието могат да доведат до лошо представяне в училище. Адаптацията към училище и подготовката за училище при деца със СДВХ са въпроси, които е важно да се наблюдават тук като важен фактор за приспособяване към училищната среда. Оскъдността на изследванията, свързани с преодоляване именно чрез училищно управление е поразителна, особено като се има предвид високите нива на суспендиране и експулсиране от предучилищните условия, изпитвани от малките деца със СДВХ. Учениците със СДВХ са оценявани като значително по-стресиращи за преподаване (по отношение на множество области), в сравнение със своите съученици без СДВХ, като стресът на учителите обаче, се оказва силно индивидуализиран (Greene, Beszterczey, Katsenstein, Park & Goring, 2002).

Случаите на деца със СДВХ и адаптацията им към училище са от значение за работата на този дисертационен труд. Те ще бъдат наблюдавани и изследвани, за да бъде допринасено към текущите изследвания по въпроса. Освен това има проблем и относно СДВХ и съпътстващата го агресия и интернализиране на симптомите. Не е необичайно, ако дете със СДВХ е агресивно и/или самоагресивно. Това е един от интернализиращите симптоми на дезадаптация или труден процес на приспособяване към определени обстоятелства.

Глава 2

Успешна социално-емоционална готовност и адаптация: ролята на семейството

В тази глава ще направим по-задълбочен анализ на ролята, която семейството играе за социално-емоционалната готовност на децата от детската градина и за социално-емоционалната адаптация на учениците в началното училище.

Взаимоотношенията на родителите с детето допринасят положително или отрицателно за формирането на личността им, интеграцията им в училищната среда и обществото като цяло, училищното им представяне, напредъка в следващите училищни часове и формирането на тяхната социално-културна идентичност (Duda & Minick, 2006, Μπαμπάλης, 2005β). Те могат да развият самочувствие в децата си, което им позволява да се интегрират плавно във всяка социална група (Χριστάκης, 2012). Освен това семейството чрез своите социално-икономически характеристики и културно ниво, влияят динамично не само върху психологията на детето и формирането на неговия образ за себе си, но и върху формирането на педагогическите отношения, като възприятията на детето за неговата семейна среда влияят и често определят поведението му в училищната среда (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Семейните рутини могат да бъдат важен инструмент за подготовка и подкрепа на деца и родители за прехода преди влизането в училище.

Взаимоотношенията родители-деца, социалната подкрепа на семейството и преживяванията и възприятията на различни измерения от семейната среда, са свързани с приспособяването към училище (Ferretti & Bub, 2016). Качеството на връзката на двойката, степента, в която родителите общуват ефективно и осигуряват взаимна емоционална подкрепа, оказва положително въздействие върху поведението на децата (Goldberg & Carlson, 2014), ранният интерактивен обмен между майката и бебето е от основно значение за насърчаване на последващото социално и когнитивно развитие, тъй като те водят до стабилен социален обмен по време на ранната детска възраст и детството (Festante, et al., 2019), чувствителното поведение на майката (Leerkes, Blankson & O'Brien, 2009) и участието на родителите в учебни дейности, като пеене, четене на книги, разказване на истории и игра (Britto, et al., 2002; Bradley; Pan, et al., 2005). Семейството е отговорно за а) задоволяване на основните биологични нужди, осигуряване на физическа цялост и здраве на детето, б) осигуряване на всички онези елементи за изграждане на здрава личност, които ще осигурят емоционален баланс и социална адаптация, в) осигуряване на среда, богата на образователни стимули за активиране и използване на всички познавателни способности на детето и г) насърчаване на социализацията на детето, за да се култивират в детето всички онези форми на поведение, които са необходими и приети от обществото (Τζάνη, 1988).

2.1. Ролята на семейството в социално-емоционалната готовност и адаптация на детето към детската градина

На възраст между 4 и 6 години се очаква малките деца да извършат основен жизнен преход от относителната безопасност на дома, от семейните дневни грижи към детската градина или друга предучилищна институция, или от предучилищното към началното училище. Този преход включва много промени и предизвикателства. Децата трябва да притежават различни регулаторни стратегии за социални умения, за да се справят успешно с тези променящи се изисквания и очаквания. Въпреки че те постепенно развиват тези социални и регулаторни умения в предучилищното заведение или центровете за детска грижа, преходът към детската градина или първи клас понякога натоварва възможностите на малките деца в тези области (Booth & Crouter, 2007).

Семейният контекст показва значителна корелация в адаптацията към училище и особено в социалното приспособяване (DuBois, Eitel & Felner, 1994). Три измерения на родителското поведение са силно предсказуеми за социално-емоционалното обучение и когнитивно развитие на децата: (а) родителска топлина и чувствителност, (б) подкрепа при нововъзникваща автономия на детето и (в) активно участие в ученето (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird & Kupzyk, 2010).

Диадичните връзки на детето и взаимодействията с членовете на семейството, изглеждат особено важни за социалната адаптация в училище (DuBois, Eitel & Felner, 1994). Участието на родителите в началния период от формалното образование, може да бъде описано от гледна точка на поведение, модели, практики и правила, свързани с образованието в дома и участие в училищни дейности (доброволчество или участие в управлението на училището) (Stan, 2014). Родителският маниер представлява съзвездие от нагласи, проявявани към децата, които създават емоционален климат, в който се проявява родителското поведение и е мощен предиктор за училищните постижения на детето, по-мощен от социално-демографските характеристики (Stan, 2014).

Взаимоотношенията на родителите, които те изграждат с децата си, са свързани с редица адаптивни характеристики при децата в предучилищна възраст (Booth & Crouter, 2007). Децата, които са в силно свързани взаимоотношения родител-дете, са склонни да показват положителни социално-емоционални резултати, като силна просоциална ориентация, многобройни и висококачествени приятелства и високи нива на приемане от връстниците в детската градина (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird and Kupzyk, 2010). Родителските практики, като четенето на споделена книга и общуването с учителя на детето, могат да насърчат готовността на детето за училище. Разказването на истории изглежда най-важната рутина за социално-емоционалните резултати на децата, като се има предвид, че рутините преди лягане, най-силно прогнозираат разликите в академичните и социалните умения на децата (Ferretti & Bub, 2016; Lau, Li & Lao, 2010). Родителите, които подкрепят автономията на детето си, обикновено отглеждат деца, които самоинициират по-голямата част от връзките си с връстниците и насърчават децата да станат по-автономни и да се чувстват по-комфортно в нови среди и да са по-умели в установяването на нови взаимоотношения, обикновено тези деца са склонни да бъдат по-просоциални и по-малко отдръпнати сред съучениците си в училище.

Положителната, интерактивна игра, изложена в домашната среда, е значително свързана с просоциалното поведение в класната стая, мотивацията за учене, постоянството при задачите и автономността. Разрушителните или несвързани игрови поведения у дома са значително свързани с модели на разрушителни и нерегулирани преживявания в класната стая с връстниците и с учебния процес (Fantuzzo & McWayne, 2002).

Суровото родителство, когато децата са малки, предсказва реактивна и проактивна агресия на шестгодишна възраст, както и в юношеството. Силно агресивните деца са двойно изложени на риск в училище, защото имат повече академични затруднения и са по-изолирани от връстниците си, което от своя страна допринася за множество отрицателни детски резултати. Използвайки принудителни стратегии за контрол, тогава децата им са по-малко склонни да мотивират самостоятелно умишлено поведение, когато външната авторитетна фигура отсъства. (Walker & Mac Phee, 2011). Деца от семейства с по-високи нива на риск стават по-малко социално адаптирани и по-агресивни, в сравнение с децата от семейства с по-ниски нива на риск (Mistry, Benner, Biesanz, Clark & Howes, 2010; Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins, 2006; Janus & Duku, 2010). Семейните несгоди са свързани с едновременни външни симптоми и по-ниска ангажираност в училище, както и с

увеличаване на външните симптоми и намаление на просоциалното поведение и ангажираността в училище през годините в детската градина.

2.2. Ролята на семейството в социално-емоционалната готовност и адаптацията на детето към училище

Успешният преход от една образователна среда към друга, изисква два вида умения: конвенционални академични умения и практически умения за „оцеляване“ или адаптивно поведение, тъй като децата се сблъскват с академичните, физическите, социалните и емоционалните предизвикателства, започвайки училище. Тези умения включват способността да работят самостоятелно и да реагират на поведенческите очаквания, продължителността на учебния ден, взаимодействието с другите, приемането на правила и размера на класа (Margetts, 2002; Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Също така, в сферата на поведението и поведенческото функциониране, способността за регулиране както на вниманието, така и на емоциите, се разглежда като посредничество на способностите на децата да извършват свързани с целта дейности (Perry & Weinstein, 1998; Correia & Marques - Pinto, 2016).

Семейството играе ключова роля в емоционалната адаптация и готовност на децата (Raver, 2002). Има много начини, по които родителите се намесват и влияят на емоционалното състояние на децата си, когато започват да посещават училище. Корелатите на емоционалната адаптация включват нива на семейни и брачни разногласия и възприятията на детето или юношата за различните измерения на семейния климат, включително качеството и подкрепящите взаимоотношения между членовете на семейството, общите нива на академичните стремежи на семейството и ориентацията към постиженията, степента, в която семейната среда се характеризира с ред и рутина и относителните степени на автономност и контрол, които характеризират семейните взаимоотношения и стиловете на родителство (DuBois, Eitel & Felner, 1994).

Степента на готовността зависи и от начина, по който участниците, учителите и родителите, гледат на образователния процес (Carlton & Winsler, 1999). Участието на родителите / настойниците в подготовката на децата в предучилищна възраст за началното училище, довежда до успешни преходи. Тъй като родителите помагат на децата да изграждат увереност, да се адаптират бързо към училищната среда, да поддържат самочувствие и увереност в себе си, на училищата се препоръчва да възприемат партньорства между родители и училища и положителен подход при общуването с родителите, осигурявайки достъпна информация и редовна подкрепа (Choy & Karrayiah, 2016).

Родителите могат да получат устна и писмена информация за училището, а участието в процеса на преход, може да включва ориентировъчни посещения за родители и деца; включване на родителите в занимания в клас за улесняване на плавните преходи, представяне на образователна програма за родители на деца; организиране на разговори в местните предучилищни служби с преподаватели на деца, както в предучилищна, така и в училищна възраст; организиране на социални събития преди и след започване на училище (Margetts, 2002). Собственият опит на родителите в училище, може да формира сегашната им увереност да помагат на децата си да успеят в академичен план (Barnett & Taylor, 2009).

Емоционалната настройка и готовност зависи до голяма степен и от комуникацията и афективната подкрепа на родителите. Ограничението в автономността и липсата на афективна подкрепа, предсказват ниски училищни резултати. Децата, които се чувстват обичани и които чувстват участието на родителите си, имат добър старт за постигане на академичен успех (Stan, 2014), знаят повече за емоциите и са по-склонни да реагират по-скоро по просоциални, отколкото по агресивни начини (Raver, 2002), докато децата, които демонстрират по-ниска емоционална компетентност и

повече емоционални трудности са в семейства, където родителите изразяват по-негативна емоция, участват в повече конфликти и са неефективни в подпомагането на децата да се справят с чувствата си.

Неефективният контрол на родителите може да причини интернализиращо поведение на децата. Родителите, които са непоследователни в своите изисквания и правила, могат да увеличат честотата на предпазливо, недоверчиво и зависимо поведение в социалните взаимодействия (интернализиране), а по-малко активните, тревожните деца могат да предизвикат толерантно и (свръх) защитно родителство (Zurancic & Kavcic, 2011). Ориентацията на майките към задачите, положителната емоция и разрешаването на автономност, са предсказващи емоционалната компетентност на децата в предучилищна възраст. Емоционалната подкрепа и прехвърлянето на отговорност са в пряка зависимост с постоянството и поведенческия контрол на децата в училище, по-тясно свързани с мотивационните и афективни регулаторни процеси (Neitzel & Stright, 2003).

В заключение, качеството на връзката родител-дете през предучилищните години, може или да подкрепи, или да изложи на риск развитието на социално-емоционално справяне и способностите на детето в училищните условия (Denham, Renwick и Holt, 1991, Knollmann & Wild, 2007).

2.3. Деца със СДВХ и социално-емоционална готовност и адаптация: сецифични характеристики

2.3.1. Проблеми, пред които са изправени учениците със СДВХ в училище

Неблагоприятните ефекти на СДВХ върху децата и техните семейства, се променят от предучилищната възраст до началното училище и юношеството, като различни аспекти на синдрома са по-забележими на различни етапи (Harpin, 2005). Има много случаи на деца със СДВХ, които представят допълнителни социално-емоционални трудности като опозиционно предизвикателно разстройство, разстройство на поведението, тревожност и разстройства на настроението, както и функционални увреждания, включително академичен неуспех, отрицателно социално поведение и влошени взаимоотношения с връстниците си (Deault, 2010; Chronis-Tuscano, Lewis-Morrarty, Woods, O'Brien, Mazursky-Horowitz & Thomas, 2016). Децата в предучилищна възраст, които представят поведение от типа СДВХ, заедно с агресивни и поведенчески проблеми, са особено изложени на риск от сериозни социални, образователни и психиатрични затруднения, които могат да доведат до постоянен проблемен ход на асоциално поведение в юношеска и зряла възраст (Matos, Bayermeister & Bernal, 2009), показват по-проблемно поведение и имат по-малко социален опит в детската градина, в сравнение с техните връстници с типично развитие, според оценките за поведение (DuPaul, McGoeu, Eckert & VanBrakle, 2001) и имат високи нива на коморбидна психопатология и значително нарушение в училищното, социалното и цялостното функциониране (Matos, Bayermeister & Bernal, 2009).

Както симптомите на СДВХ, така и нарушените изпълнителни функции, действат като ранни предиктори на проблемното поведение, въпреки че е ясно, че прогнозите, базирани на симптомите на СДВХ, обхващат по-широк спектър от проблеми при децата в ранна училищна възраст (Wahlstedt, Thorell и Bohlin, 2008), са по-малко социално квалифицирани от техните връстници с типично развитие и проявяват повече проблемно поведение (DuPaul, McGoeu, Eckert & VanBrakle, 2001). Поради лоши социални умения, над половината от децата със СДВХ, ще бъдат изправени пред социално отхвърляне от връстниците им (Beyer, 1994).

Децата със СДВХ изпитват повече емоционална дисрегулация (Herbert, Harvey, Roberts, Wichowski & Lugo-Candelas, 2013) и също са изложени на повишен риск от депресия; показват множество проблеми с поведението, както във външни, така и във вътрешни области (Chronis-Tuscano, Lewis-Morrarty, Woods, O'Brien, Mazursky-Horowitz & Thomas, 2016; DuPaul, McGoey, Eckert & VanBrakle, 2001; Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Емоционалните нарушения при деца и юноши със СДВХ, могат да включват лоша саморегулация на емоциите, по-голяма прекомерна емоционална експресия, особено гняв и агресия, по-големи проблеми при справяне с фрустрацията, намалена емпатия и намалена възбуда към стимулация (Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Те също имат по-лошо самовъзприятие, което изглежда е свързано с лошо самочувствие (Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010).

При децата в училищна възраст симптомите на СДВХ обикновено се влошават от редица усложнения, свързани с неуспех в училище и социално изключване. Предучилищните години могат да предложат по-добра възможност за намеса, за да се модифицира състоянието, преди да се влоши ситуацията, а най-подходящото средство за психосоциална намеса е родителят (Sonuga-Barke, Daley, Thompson, Laver-Bradbuty & Weeks, 2001).

2.3.2. Ролята на родителите на деца със СДВХ за тяхната социално-емоционална готовност и адаптация към училище

За всички родители, но особено за родителите на деца със СДВХ, всеки етап от развитието представлява нови предизвикателства, които изискват усъвършенстване на техните родителски умения. Симптомите на СДВХ и свързаното с тях негативно и несъответстващо поведение, могат да доведат до родителски предизвикателства, неадекватно родителство, конфликти и родителска тревожност и проблеми с настроението, особено при техните майки (Gau & Chang, 2013). Родителите на деца със СДВХ са изправени пред това да помогнат на детето си да се адаптира към академичните и социални изисквания (като способността да седи неподвижно, да слуша, да присъства, да си сътрудничи, да си взаимодейства добре с другите и да възпрепятства импулсивното поведение), както и да помагат на детето си с домашните. Също така, те играят критична роля в насърчаването на капацитета на децата им за ефективно регулиране на емоциите. Техните практики за социализация на емоциите играят ключова роля в развитието на емоционалната компетентност на децата (т.е. емоционално познание / разбиране, регулиране на емоциите, изразяване на емоция).

Смята се, че три категории поведение за социализация на родителските емоции, ръководят регулирането на емоциите, придобиването на стратегии за регулиране и разбирането на емоциите и регулацията: (а.) отговор на родителите към детските емоции, (б.) дискусия на родителите за детските емоции и (в.) собствен израз на емоция от родителите. (Chronis-Tuscano, Lewis-Morrarty, Woods, O'Brien, Mazursky-Horowitz & and Thomas, 2016).

Децата със СДВХ, които имат по-голяма вероятност да изпитват социални затруднения с връстници и отхвърляне от връстници, влиянието на родителите върху социалното развитие, може да бъде особено очевидно за по-късното функциониране на връстниците. Децата със СДВХ, които смятат, че родителите им са топли и отзивчиви към техните нужди, може да са по-склонни да бъдат тясно ангажирани в семейните взаимодействия, предоставяйки повече възможности за усвояване на ефективни социални умения. За разлика от тях, децата, които се чувстват емоционално несвързани с родителите си, може да имат намалени възможности да практикуват ключови социални умения, които са важни за децата със СДВХ.

Взаимоотношенията и дейностите в семейството могат да бъдат нарушени, а в някои случаи семейните отношения могат да се разрушат, което води до допълнителни

социални и финансови затруднения, което кара децата да се чувстват тъжни или да проявяват опозиционно или агресивно поведение. Връзката между родители и деца със СДВХ е свързана с повече конфликти и е значително по-стресираща от връзката родител-дете в семейства без член на семейството, засегнат от СДВХ (Wehmeier, Schacht & Barkley, 2010). Невниманието и съпътстващото състояние на детето, и депресията на майката са в значителна корелация с намалената привързаност / грижа на майката и повишен контрол на майката; хиперактивността на детето - импулсивността и невротичната черта на майката са в значителна корелация с майчината свръхзащита; и невниманието и коморбидността на детето, както и майчините невротични / депресивни симптоми са в значителна корелация с нарушените взаимодействия майка-дете и по-малко подкрепа от семейството. Независимо от постоянството, диагностиката на СДВХ в детска възраст, особено симптомите на невнимание и коморбидността, комбинирането с майчините невротични / депресивни симптоми е свързано с нарушен майчин процес (Gau & Chang, 2013).

Предучилищният период представя пред родителите особени проблеми в управлението на децата и е свързан с високи нива на родителски стрес и ниско самочувствие на родителите. Проблемите с несъответствието са особено остри през предучилищната възраст и остават основно оплакване на родителите на деца със СДВХ (Pisterman, McGrath, Firestone, Goodman, Webster & Mallory, 1989). Те често са с необичайно слаба интензивност на играта и прекомерно двигателно безпокойство, проявяват негативно поведение към децата си три пъти по-често, отколкото родителите на деца без СДВХ, особено когато молят децата си да изпълняват дейности и задачи. Родителите се нуждаят от информация за състоянието и терапията на детето си (Ryan, Haroon & Melvin, 2015).

Глава 3

Успешна социално-емоционална готовност и адаптация: ролята на средата в детската градина

Децата, получили висококачествено образование и обучение в ранните си години, демонстрират по-добри когнитивни и езикови умения от тези, които са посещавали институции с по-ниско качество. Децата, които са посещавали програми с по-ниско качество, могат да имат проблеми с езика, поведението, социални трудности и трудности с развитието.

От учителите в детските градини се изисква да подготвят децата за изискванията на прехода, докато учителите трябва да се грижат правилно и по подходящ начин за учениците за по-добрата им интеграция (Μτρούζος, 2011). Ролята на учителя е доста важна, тя значително определя поведението на децата и техния характер и създава силна мотивация по много въпроси (Σταμάτης, 2015). Връзката учител-дете в детската градина е важен корелат на ранното приспособяване на децата към училище. Близките взаимоотношения между учител и дете, предсказват повишена готовност за училище, насърчават по-положителни нагласи, имат последици за самовъзприятието на децата, отколкото за възприятието на децата за връстниците (Colwell & Lindsey, 2003), а зависимите или конфликтни връзки, предсказват понижени нива на готовност за училище и повишени нива на проблеми с приспособяването към училище, малките деца са склонни да бъдат по-малко просоциални и по-агресивни с връстниците си (Howes, Hamilton et al., 1994; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Също така се свързва положително с харесването на училището от децата в детската градина, самонасочването и академичните постижения и намаляващите нива на детската агресия (Hughes et al., 1999). Установени са отрицателни връзки в училищните резултати за зависимостта и конфликта между учител и дете. Конфликтните взаимоотношения учител-дете са положително свързани с избягването на училището от децата в детската градина и негативно свързани с харесването на училището, самонасочването и сътрудничеството в класната стая и са свързани с намалено просоциално поведение и повишено агресивно поведение в първи клас (Birch & Ladd, 1998, Birch & Ladd, 1997). Освен това е установено, че самооценките на малките деца са особено податливи на оценъчни коментари от учители (Neuman, et al., 1992).

Добрите взаимоотношения с връстниците предоставят богати възможности за учебно сътрудничество, получаване на подкрепа или развиване на междуличностни умения; или че постоянните трудности при разбирателство с връстниците от детството вероятно ще предвещават трудности с другите по-късно в живота и, в крайна сметка, клинично значими поведенчески и афективни разстройства. Успешното ангажиране в социалния контекст на връстниците, насърчава развитието на много умения, които са от съществено значение както за социалната, така и за академичната област на училищната готовност, като например развитието на умения за регулиране на емоциите, решаване на проблеми, съпричастност, когнитивни и езикови умения (Coolahan, et al., 2000; Fantuzzo, et al., 2004; McClelland & Morrison, 2003; Zigler & Bishop-Josef, 2006). Приемането на връстниците и приятелството, свързани с показателите за приспособяване на децата (напр. самота, академична компетентност), децата се възползват от това да бъдат приети от групата и да имат приятелства (Ladd et al., 1997; Parker & Asher, 1993), развивайки детското лидерство и усещането, че те са част от по-голяма общност (Furman & Robbins, 1985). Децата, които са изключени и жертви на своите връстници, също са по-малко искани от техните приети връстници, да

участват в занимания в класната стая и да посещават училище и в крайна сметка, те се представят по-слабо при тест за постижения на учениците (Buhs et al., 2006, Buhs et al., 2010).

3.1. Ролята на средата в детската градина за развитието на социалната готовност и адаптация към детската градина

При повечето деца предучилищната възраст предоставя първия контекст извън дома, където те са в състояние да се научат да бъдат функционални към социалния свят с непознати възрастни и голям брой връстници за продължителен период от време. Това може да е ключов преходен период, който да формулира очакванията за това какво поведение е приемливо и неприемливо в официалната училищна среда и може да предостави на децата възможности да усвоят основни социални умения, необходими за социалната компетентност в по-късните класове (Spivak & Farran, 2016).

Средата на детската група е най-прякото влияние в живота на децата в предучилищна възраст. Авторитетният климат в занималнята може да има важен принос за социалната компетентност на децата в предучилищна възраст (Brophy-Herb, Lee, Nievar and Stollak, 2007). Дейностите в образователната организирана среда могат да имат медиращ ефект върху социалните мрежи на децата (Lin, Justice, Emery, Mashburn & Pentimonti, 2017; Broekhuizen, Mokrova, Burchinal & Garrett-Peters, 2016; Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007).

Поведението на децата към останалите деца в групата и към учителите, както и взаимоотношенията, които те формират с тези лица, могат да играят важна роля за установяване на социалните и психологическите условия (напр. любопитство, интерес, внимание, мотивация, подкрепа и сигурност), които дават възможност на децата да решават успешно входните задачи, адаптират се към училище и напредват в академичен план в този контекст (Ladd, Herald & Kochel, 2006). Освен това социалните компетенции, свързани емпирично с успеха в училище, включват просоциално поведение, което насърчава положителните връзки между връстници и учители (напр. помагане, споделяне, редуване) и умения за саморегулация, които подпомагат инхибиторния контрол на агресията (Bierman et al., 2008; , Birch & Buhs, 1999).

Децата, които са имали по-високи нива на емоционално и организационно качество на класната стая, както преди детската градина, така и в детската градина, демонстрират по-добри социални умения и по-малко проблеми с поведението, както в детската градина, така и в първи клас в сравнение с децата, които не са имали по-високо качество в класната стая. Емоционалното и организационно качество на предучилищните класни стаи е най-силната прогноза за детските социални умения и проблеми с поведението в първи клас (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal & Garrett-Peters, 2016).

Взаимоотношенията учител-дете в ранна детска възраст са ключова предпоставка за емоционалното, социалното и академичното развитие на децата (Gluer & Athanasios, 2016). Когато учителите приемат сигналите от децата и са фасилитатори на детските взаимодействия, децата демонстрират социална компетентност (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007). Дори при липса на конкретна социално-емоционална учебна програма, поведението и взаимодействието на учителите в предучилищна възраст между техните ученици, може да има трайни последици за социалното развитие на децата (Spivak & Farran, 2016). Начинът, по който учителят в предучилищното образование се държи и преподава, е много важен за социалната адаптация на ученика. Учителите, които имат по-голяма подкрепа при взаимодействието с деца и осигуряват по-активно управление на класната стая, също разбират по-добре социалното развитие на децата и по този начин могат да оценят децата по-състрадателно.

3.2. Ролята на средата в детската градина за развитието на социалната готовност и адаптация към училище

Децата, които изпитват по-високи нива на емоционално и организационно качество на класната стая, както преди детската градина, така и в детската градина, демонстрират по-добри социални умения и по-малко проблеми с поведението, както в детската градина, така и в първи клас (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal & Garrett-Peters, 2016).

Изглежда, че взаимоотношенията учител-дете „изпълняват регулаторна функция по отношение на социалното и емоционално развитие на децата“ и могат да насърчат адаптацията, социалното поведение и успеха на децата в училище (Gluer & Athanasios, 2016). Характеристиките на взаимодействията между деца и учители, като използването на учителя като източник на подкрепа и помощ, са свързани с ползи в социалните и емоционални резултати на децата в класните стаи в ранна детска възраст (Downer, Vooren, Lima, Luckner & Pianta, 2010; Webster-Stratton & Jamila, 2004). Позитивните взаимоотношения учител-дете, осигуряват на децата емоционалната сигурност, необходима за пълноценно участие в учебни дейности и създаване на скелета за развитието на ключови социални, поведенчески и саморегулиращи се компетенции, необходими в училищната среда (Baker, 2006).

Учителите, които демонстрират по-одобрително поведение, по-малко неодобрително поведение и по-позитивен емоционален тон, показват значителни успехи в положителното социално поведение на децата и по-ниски нива на проблемно поведение и по-положителни и кооперативни взаимодействия сред връстниците. Способността на детето да търси и поддържа позитивни връзки с връстниците си в ранна детска възраст е основен показател за социална компетентност и постоянен предиктор за цялостната училищна готовност (Downer, Vooren, Lima, Luckner & Pianta, 2010).

3.3. Ролята на средата в детската градина за развитието на емоционална готовност и адаптация към детската градина

Психолозите и педагозите засенчват значението на социалното и емоционално развитие на децата за ранна училищна готовност (Raver, 2002). Естеството и качеството на ранните училищни преживявания, дават нови доказателства, че средата в класната стая и поведението на учителите са свързани в „добавена стойност“ с емоционалните резултати на учениците (Hamre & Pianta, 2005).

Качеството на взаимоотношенията учител-дете изпълнява регулаторна функция по отношение на социалното и емоционално развитие на децата и може да насърчи адаптацията, социалното поведение и успеха на децата в училище (Gluer & Gregoriadis, 2016). Учителите влияят върху своите ученици не само с това как и какво преподават, но и от това как те се свързват, преподават и моделират социални и емоционални конструкции и управляват класната стая (Jennings & Greenberg, 2009). Нещо повече, начинът, по който учителите взаимодействат с тези ученици, влияе върху техните социални и емоционални резултати (Webster-Stratton & Reid, 2004). Положителната и топла връзка с учител помага на детето да се чувства прието и емоционално сигурно да изследва училищната среда и го мотивира да влага повече усилия в училищния опит (Gluer and Gregoriadis, 2016), може да насърчи тяхната социално-емоционална адаптация в училище, тяхното просоциално поведение и тяхното обучение (Aydogan, Farran and Sagsoz, 2015). Отрицателната връзка, от друга страна, може да повлияе отрицателно на академичните траектории и постижения на децата, както и на тяхното поведение (Gluer & Athanasios, 2016). Емоционалната подкрепа на учителя и

управлението на класната стая в детската градина, насърчава социалните и поведенчески умения на децата през годините в детската градина (Broekhuizen, et al., 2016).

Показателите за социално-емоционална компетентност, включително ефективното регулиране на емоциите, както и ефективните социални взаимодействия с учители и връстници, също са от съществено значение за академичното обучение (Blair, McKinnon & Daneri, 2018). Постиженията в предучилищна възраст в социално-емоционални умения, допринасят по един уникален начин за резултатите от детската градина при постигане на четене и ангажираност с ученето. Емоционалните взаимодействия с възрастни и положителният социален и емоционален климат в класната стая, ще насърчат ученето и че положителните, отзивчиви взаимодействия с учителите са необходими, за да се осигурят на малките деца емоционалната подкрепа, от която се нуждаят, за да придобият нови умения и знания, особено за изучаването на пред-академични умения, свързани с ранна грамотност, езиково развитие и ориентация в задачите (Burchinal et al., 2008; Nix, Vierman, Domotrivich & Gill, 2013).

Ефективни стратегии за управление на класната стая (като високи нива на похвала и насърчение, стимули, предвидими правила и графици, ефективно определяне на граници, проактивни стратегии за преподаване и подходяща за развитието дисциплина), използвани заедно с подход, насочен към децата, който насърчава емоционалната и социалната грамотност, намаляване на агресията и отхвърлянето, както и подобряване на социалната, емоционална адаптация (Webster-Stratton & Reid, 2004). Учителят, който разпознава емоциите на отделния ученик, разбира когнитивните оценки, които могат да бъдат свързани с тези емоции, и как тези познания и емоции мотивират поведението на ученика да може ефективно да отговори на индивидуалните нужди на ученика (Jennings & Greenberg, 2009). Нещо повече, подобряването на взаимоотношенията учител-дете по време на детската градина е доказано, че предсказва положителна адаптация в първи клас (Pianta & Nimetz, 1991). Емоционалната саморегулация на децата също влияе на ранните постижения, като улеснява положителните взаимодействия с учители и връстници, които насърчат училищната ангажираност, харесването на училището и ранното обучение и постижения (Ursache, Blair & Raver, 2011)

3.4. Ролята на средата в детската градина за развитието на емоционална готовност и адаптация към училище

Качеството на ежедневните взаимодействия в класната стая под формата на обучителна и емоционална подкрепа, модерира риска от ранен неуспех в училище (Hamre & Pianta, 2005). Висококачествената връзка ученик-учител, подкрепя детето (напр. правенето на похвала, насърчение, насоки и дисциплина), през предизвикателната и нова образователна среда, към която детето трябва да се адаптира. По-добрите умения за регулиране на емоциите, улесняват способността на децата да посещават самостоятелно и да научават нова информация, представена от техните учители. Атрибуциите на учителите, взаимодействието с децата, очакванията и нагласите - както и чувствата на учениците към учителите – всички те са свързани с адаптацията към класната стая от децата (Pianta, 1994).

Степента, в която учителят показва положителни (топли и уважителни) или отрицателни (гняв, сарказъм и раздражителност) емоции към децата, колко е чувствителен към нивото на академично и социално функциониране на децата, както и колко отзивчив е към нуждите на децата в тези области на функциониране, определят нивото на емоционална подкрепа, предоставяна на децата. Емоционално подкрепящите учители, също са склонни да осъзнават нивото на академично и социално функциониране на децата и да отговарят на техните нужди в тези области. Ролята на

регулирането на емоциите в ранния академичен успех на децата, също е свързана с ранния академичен успех на децата (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Неспособността на децата да се адаптират към промените в началното училище през този училищен период, може да има дългосрочни ефекти върху по-нататъшното им академично развитие, тяхната социализация, но също така и при оформянето на по-дълбоки характеристики на личността им (Bagakis et al., 2006).

Ролята на учителите в детската градина в процеса на преход е важна, тъй като тя е свързващото звено за цялото действие, което свързва детската градина с нея в началното училище. В същото време сътрудничеството и участието на родителите в такива програми, автоматично повишава увереността на децата в техните способности.

3.5. Ролята на учителите в социално-емоционалната готовност и адаптация на учениците със СДВХ

Поведенческите прояви, като високи нива на активност, лош инхибиторен контрол и кратък период на внимание, са нормативни при децата с типично развитие в предучилищна възраст (Cherkasova, Sulla, Dalena, Ponde & Hechtman, 2013). Важно е децата със СДВХ да получават правилното отношение възможно най-рано, за да може да се постигне тяхното социално и емоционално развитие (Chang, Tsoul, Shen, Wong & Chao, 2004). Тъй като нуждите на децата със СДВХ са специализирани, те могат да се възползват от специализирани програми на предучилищно ниво, ако техните учители са обучени да отговарят на техните нужди (Singh & Jane, 2014).

Адаптационният към училищната или друга структурирана среда период е много труден за децата със СДВХ. Класната стая може да представлява едно от най-трудните места за деца със СДВХ, най-вероятно защото тази обстановка изисква децата да участват в поведение, което противоречи на основните симптоми на нарушението. Децата с емоционални затруднения е вероятно да „загубят академичност“ по редица начини. Първо, „разрушителните“ деца са трудни за обучение. Установено е, че отрицателните и конфликтни взаимоотношения с един учител в детската градина, прогнозира по-късните академични трудности на децата през ранното начално училище. Също така емоционално негативните, ядосани деца могат да загубят възможности да се учат от своите съученици, докато децата се събират, за да работят заедно по проекти, да си помагат взаимно с домашните и да си осигуряват подкрепа и насърчение в класната стая. Децата, които не са харесвани от учители и съученици, растат, харесвайки училището по-малко, чувстват по-малко любов към ученето и избягват училище по-често, с по-ниска посещаемост на училище (Raver, 2002).

Много деца в предучилищна и градинска възраст със значителни характеристики на СДВХ, се нуждаят от взаимодействие и подкрепа, предназначени да повишат техните социално-емоционални умения (Merrell & Wolfe, 1998). Социално-емоционалните компетенции (в области на просоциално поведение, контрол на агресията, емоционално разбиране, умения за решаване на социални проблеми и ангажираност с ученето) могат да бъдат подобрили чрез използването на систематични инструктажни подходи в класната стая. Предучилищните педагози влияят върху социално-емоционалното развитие както по формален, така и по неформален начин (Bierman et al., 2008). Социално-емоционалните и саморегулиращите се компетенции, включват способността да участват съвместно в заниманията в класната стая и да контролират вниманието и да поддържат ангажираността на задачите (Bierman et al., 2008).

Децата със СДВХ са склонни да се представят по-добре, когато учебната програма е променена в съответствие с техните способности и им се разрешават почивки по време на часовете (Kos, Richdale & Nau, 2006). С тези настройки на класа,

учениците се чувстват по-емоционално сигурни и могат да участват в образователния процес. В традиционните модели за управление на класната стая, подчертаващи значението на социалната учебна програма, учениците се подпомагат, за да разберат индивидуалните различия, преподават се стратегии за взаимно подпомагане и се насърчават да гледат на класната стая като общност от ученици, в която всички ученици имат силни страни и ограничения (Greene, Beszterczey, Katsenstein, Park & Goring, 2002). Рисквите ученици, настанени в класните стаи на първи клас, предлагащи силна инструктажна и емоционална подкрепа, са имали оценки за постижения и взаимоотношения ученик-учител, съизмерими с техните нискорискови връстници; рисковите ученици, настанени в по-малко подкрепящи класни стаи, имат по-ниски постижения и по-голям конфликт с учителите (Hamre и Pianta, 2005). Освен това нивото на комфорт на учениците и ефективността в класната стая, могат да се подобрят в среди, в които нивата на шума и визуалните стимули са съвместими с техните нива на внимание (Sherman, Rasmussen, & Baydala, 2008).

В момента интервенциите в класната стая за деца със СДВХ, се фокусират върху намаляване на проблемното поведение и увеличаване на ангажираността със задачи (Singh & Jane, 2014). Педагогическото взаимодействие в предучилищната класна стая трябва да подчертаят необходимостта от силна връзка между възрастни и деца, съчетана със стратегии за проактивно управление на поведението за подобряване на детското поведение (Williford & Shelton, 2014). В допълнение са осигурени директни обучения за умения за управление на гняв и самоконтрол.

Глава 4

Образователни инструменти за успешна социално-емоционална готовност и адаптация към училище на деца със СДВХ

4.1 Образователни инструменти за успешна социално-емоционалната готовност и адаптация на деца със СДВХ, които се използват в детската градина

Деца със СДВХ са изложени на риск от експулсиране от предучилищните заведения поради „разрушително“, несъответстващо поведение (McGoeu, Eckert & DuPaul, 2002). Невниманието, разсеяността, импулсивността и хиперактивността, които продължават в училищна възраст и юношеството, пречат на способността за вътрешно регулиране на поведението и допринасят за социални проблеми (Houck, King, Tomlinson, Vrabel & Weeks, 2002).

Важно е да се проектират, изследват и прегледат интервенции, които се фокусират върху симптомите на СДВХ и са подходящи за развитието на детето в предучилищна възраст (McGoeu, Eckert & DuPaul, 2002). Често срещани и широко проучвани лечения на СДВХ включват психотропни медикаменти (предимно психостимуланти) и стратегии за модифициране на поведението, прилагани в домашни и училищни условия. Поведенческите интервенции подобряват успешната социално-емоционална готовност и адаптация на обучаемите в предучилищна възраст със СДВХ (DuPaul & Weyandt, 2006). Управлението на поведението в класната стая за деца със СДВХ има силни последици за детето, когато то се премести в начално училище (McGoeu, Eckert и DuPaul, 2002). Тези интервенции включват стратегии, базирани на предишни такива, базирани на последствия, стратегии и подходи за самоуправление (DuPaul & Weyandt, 2006) и възнаграждаване на подходящото поведение, даване на ефективни указания и искания, преподаване на самоконтрол и използване на последователни методи на дисциплина (McGoeu, Eckert & DuPaul, 2002). Стратегиите за самоуправление, са интервенции, които се изпълняват от ученика и са предназначени да увеличат самоконтрола на поведението. При влизане в училище се очаква малките деца да се саморегулират по много начини - да се интернализират и да следват правилата (Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyadd & Perna, 2012).

Интервенциите в социалните взаимоотношения са насочени към дефицит в уменията, а не върху представянето. Тъй като проблемите със социалната ефективност възникват в различни настройки (например в класната стая, детската площадка, квартала), адресирането на интервенциите, тези трудности трябва да бъдат приложени от различни индивиди в различни ситуации. Връстниците без СДВХ могат да бъдат включени във всички фази на интервенция за социални взаимоотношения, за да насърчават общите резултати като „модел за подражание“ в сесиите за обучение на умения и като „учители“ на социални умения в естествената среда, като подтикват и засилят прилагането на социални поведения, които са били насочени към обучителните сесии (DuPaul & Weyandt, 2006). Обучението с връстници е инструкционна стратегия, при която двама ученици работят заедно върху академична дейност, като единият ученик предоставя помощ, инструкции и обратна връзка на другия. Интервенцията в класната стая в детската градина е далеч по-ефективна за намаляване на възприеманите поведенчески проблеми и увредените социални умения на тези деца (Barkley, Shelton, Crosswait & Moorehouse, 2000).

Психосоциалните подходи не се препоръчват като самостоятелни, първични лечения на СДВХ и се разглеждат като компонент в мултимодална стратегия, насочена

към по-широкия спектър от поведенчески и емоционални проблеми, които често съпътстват нарушението. Те играят важна роля за насърчаване на психологическото развитие в съответните области на вниманието, контрола на импулсите и самоорганизацията през ранното детство (Sonuga-Barke, Thompson, Abikoff, Klein & Brotman, 2006).

4.2 Образователни инструменти за успешна социално-емоционална готовност и адаптация на ученици със СДВХ, които се използват в първи клас

Приспособяването към училище, за децата в първи клас, е трудно за всички деца, но е още по-трудно за учениците със СДВХ. Интервенциите в класната стая имат ефективност за ученици с дефицит на вниманието и хиперактивност (Abramowitz & O'Leary, 1991).

Учителите съобщават за променливо прилагане на различни управленски стратегии, с по-често използване на структурна и организационна намеса в целия клас и по-редки промени в задачите и индивидуални планове за поведение. Съобщава се за по-широко използване на някои стратегии за невнимателни ученици и тези с допълнителни рискови характеристики като опозиционно поведение и училищно-базирани препоръки (Murray, Rabiner & Hardy, 2011). Изключително важно е да се идентифицират базирани на доказателства интервенции, които могат да подобрят социалните умения на деца със СДВХ (Corkum, Corbin & Pike, 2010). Ефективните интервенции в настройките на класната стая са от съществено значение за академичния напредък и емоционалното благосъстояние на децата с диагноза СДВХ (Anhalt, McNeil & Bahl, 1998).

Техниките за управление на поведението са съществени компоненти на всеки метод за лечение на ученици със СДВХ, особено когато те са в първите класове на училище и включват: структура на класната стая, модификации на преподаването, интервенции от връстници, токенова икономика и самоуправление (Reiber & McLaughlin, 2004). Децата в училищна възраст реагират на поведенческите интервенции, когато са подходящо приложени както в класната стая, така и у дома (Daly, Creed, Xanthopoulos & Brown, 2007).

Има три важни принципа, които трябва да се вземат предвид при проектирането и изпълнението на училищни интервенции за ученици със СДВХ, които влизат в първи клас на училището. Първо, плановете за лечение трябва да бъдат балансирани, като включват както проактивни (т.е. базирани на предишни), така и реактивни (т.е. базирани на последствия) поведенчески интервенции. На второ място, данните от оценката трябва да се използват за проектиране, оценка и модификация на интервенциите в рамките и през учебните години. И накрая, многобройни медиатори (например връстници, компютърна технология и ученици със СДВХ), трябва да бъдат използвани за провеждане на лечение, така че учителите в класната стая да не поемат цялата отговорност за интервенцията. Интервенции за взимане на решения (DuPaul, Weyandt & Janusis, 2011), прекъсване на положителна подкрепа, са стратегии, използвани за намаляване на проблемното поведение, за кратко премахване на отделна част от класната стая или извън класната стая след „разрушително“ поведение. Прекъсването трябва да се използва само в комбинация с програма за подкрепа на предимно положително поведение (DuPaul, Weyandt & Janusis, 2011).

Интервенциите, основани на последствия, които имат най-силна емпирична подкрепа, включват процедури за подсилване на символи и отговор. Първата стъпка от прилагането на тази процедура е да се обсъди проблемът с ученика, както неподходящото, така и желаното поведение (Reibe & McLaughlin, 2004). Кратките

поведенчески интервенции могат да намалят импулсивността при деца със СДВХ в краткосрочен план (Cocciarella, Wood and Low, 1995).

Относно правилата в класната стая трябва да бъдат изяснени, представени прости и ясни, поставени в предната част на класната стая и поставени по примамлив начин. Правилата трябва да бъдат прости и пълни. Логическите последици помагат да се затвърди правилото (Reiber & McLaughlin, 2004).

Осигуряването на положителна подкрепа в отговор на адаптивното поведение е ефективна стратегия за ученици от първи клас със СДВХ. Потенциално обещаваща намеса може да бъде и съсредоточавено при изграждането на силно диадично приятелство между детето със СДВХ и негов връстник (Power, Tresco & Cassano, 2009). Има два вида интервенции от връстници. Връстниците могат да се използват като част от непредвидена ситуация или като преподаватели (DuPaul & Henningson, 1993).

Самоконтролът е критичен процес на саморегулация, тъй като засяга поведението. Самоконтролът е необходим за ученици със СДВХ, които започват училище и се опитват да бъдат социално-емоционално адаптирани. Това им позволява да регулират собственото си поведение, така че да не се налага постоянно да им се напомня от учителя какво да правят и да се открояват от останалите съученици. Такива стратегии за „управление“ могат да се играят в класните стаи по изключващ и репресивен начин (Graham, 2008). Полезно е да се концептуализират интервенциите за самоуправление на континуум (Reib & McLaughlin, 2004).

Някои цялостно разработени програми, които се прилагат, са: *Първа стъпка към успеха* (Seeley, Small, Walker, Feil, Severson, Golly and Forness, 2009), ADHD Classroom Kit (Anhalt, McNeil and Bahl, 1998) и програмата *The Working Together* (Corkum, Corbin & Pike, 2010), и др.

4.3. Образователна програма, базирана на художествено-творчески активности, целяща подобряване на социално-емоционалната готовност и адаптация към училище при деца на възраст 5-8 години със Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност

Тази програма е предназначена да подпомага и улеснява прехода на децата от 5-до 8-годишна възраст със и без СДВХ, от страна на семейството и от средата в детската градина към училище. Програмата може да се прилага в детската градина, в първи клас, както и в някои извънкласни дейности с посочената възраст деца. Адаптирането на децата към училище може да бъде концептуализирано като многостранна задача, включваща справяне с интелектуалните, социално-емоционални и поведенчески изисквания на класната стая, което се отразява в придобиването на умения в тези области (Corgreia & Marques-Pinto, 2016). Тъй като процесът на социална и емоционална адаптация към училище всъщност започва на по-ранен етап, те са предоставили график на дейностите за периода на детската градина при децата със СДВХ, заедно с училищния период. Счита се, че използването на художествено творчество, може да развие социална и емоционална готовност и адаптация при 5-8-годишните деца със и без СДВХ, както и може да помогне при управлението на симптомите на дезадаптация на всички нива на проява.

Програмата се фокусира най-вече върху предотвратяването на проблемите с адаптацията. Всички дейности в двете части на програмата са насочени към укрепване и овластяване на социално-емоционалните компетенции за избягване на проблеми с адаптацията към училище. Също така се стреми да модифицира негативно поведение или чувство, което детето изпитва, както и да се справи и да модифицира разстройство

на приспособяването (вътрешно- и междуличностно) и да търси начините за тяхното разрешаване, ако са се появили.

Програмата е предназначена да улесни децата и учениците *със* и *без* СДВХ, за да подобрят своите социално-емоционални способности, за да се адаптират към първи клас на началното училище. Това ги прави пряката целева група на Програмата. Всички, които са в заобикалящата среда на децата и учениците със СДВХ: техните семейства, роднини, приятели, връстници, съученици и учители ще се възползват.

Програмата разчита на различни художествени техники, включително: драматични методи, актьорско майсторство, пеене, рисуване, оцветяване, игра. Отнася се за „художествено творчество“ като към всякакъв вид художествени дейности (например драматизация, рисуване, оцветяване, занаяти, музика, имитация, роли и други игри, готвене/печене, правене на колаж, йога, алтернативна гимнастика (като подготовка за театър и други).

Първият фокус тук е промяната на социалната роля на детето със СДВХ -

- 1) от „дете“ в семейството, в дете в групата в детската градина и
- 2) от „детето в детска градина“ в „ученик“ в училище.

Най-добрият начин детето да се справи с проблемите с неприспособяването е, когато всъщност разпознава, назовава, изправя и се справя със своите емоции и вътрешни дискомфортни. Вторият фокус в това изследване са чувствата и поведението на децата. Особено важни за дете със СДВХ са социалната информираност, контрол на импулсите, управление на стреса, постоянство, поставяне на цели и мотивация (Singh & Jane, 2014). Програмата се занимава с управление на чувствата и емоциите.

Програмата за художествено творчество (20 дейности) е приложена от изследователя. Някои дейности са от общите познания, за които е установено, че отговарят на целите на Програмата и дейности, които са измислени лично от изследователя за целите на Програмата. Дейностите имат положителни „странични ефекти“, един от които е изграждане на екип и доверие в групата / класа. Това прави децата по-близки едно с друго, учи ги на толерантност, обвързва ги и ги кара да разберат гледната точка на другите хора (например страховете на другите деца), без да им се смеят, без да ги тормозят и без да ги обиждат. Този страничен ефект е много важен, за да има приемственост на резултатите от програмата в дълъг период от време.

Основните социално-емоционални ядра, фокусирани в програмата, която дейностите предвиждат, са: страх, безпокойство, демонстрация на емоции, проява и самосъзнание, дефицит на внимание и хиперактивност. Това са основните области, в които децата със СДВХ трябва да се справят социално и емоционално, след като влязат в училищната среда.

Програмата е разделена на две части. Всяка част включва 10 дейности, които се провеждат веднъж седмично; общата продължителност е 20. Децата в детската градина са 40, но само 20 са участници в програмата. През януари 2018 г., малко преди старта на програмата, колеги от образователната общност от различни префектури, съседни и по-отдалечени, бяха помолени за помощ при намирането на родители, чиито деца са имали симптоми на СДВХ и родители на деца без никаква специална образователна нужда. След тяхното посредничество, родителите бяха информирани за темата, целите на изследването и бяха помолени да сътрудничат, след което дадоха съгласие да участват в изследването.

И така, диагностичната рейтинг скала на Vanderbilt ADHD е изпратена (две седмици преди стартирането на програмата) по имейл на 23 родители, чиито деца са имали симптоми на СДВХ, 11 в префектура Пела и съседните префектури и 12 в по-отдалечените краища. Накрая бяха събрани 21 деца със симптоми на СДВХ. 11-те деца, за които програмата можеше да бъде приложена, бяха относително близо до мястото на

провеждане на програмата, а 10-те в останалата част на страната действат като контролни групи. И накрая, в изследването не беше включено едно дете, което има симптоми на СДВХ, но идва от силно нарушена семейна среда и по време на процеса на изследването, родителите му не се съгласиха детето да участва и така окончателният брой деца със СДВХ, за които програмата може да бъде приложена е 10 и 10 деца, които функционираха като контролна група. За децата без СДВХ нещата са по-лесни, те са избрани по същия начин и от същите райони и където беше възможно от същата детска градина, с децата, които имат симптоми на СДВХ.

Първата и втората част на програмата се преведоха в извънучилищни часове в църквата, организирани от изследвателя. Класовете, организирани изключително за конкретното изследване.

Първата част беше приложена от март до юни 2018 г., а втората част от октомври до декември 2018 г. С други думи, когато децата са в края на детската градина и когато започват първи клас. Децата бяха едни и същи и за двете части на изследването.

Продължителността на всяка дейност варира от 30 минути до 1 час. Поради наличието на деца със СДВХ, програмата се прилага както поотделно, индивидуално, така и в групи според свободното им време, след училище. Частната класна стая беше декорирана като типична класна стая за детска градина в първата част на изследването и като училищна класна стая за втората част. Основно изследвателят прилага програмата следобед. Някои дейности са били повтаряни в домовете им от техните родители.

4.3.1 Първа част от програмата: социо-емоционална готовност за училище - взаимодействие в детската градина

Част 1 се провежда през последната година на детската градина, когато децата се подготвят да влязат в началното училище. Целта е да оцени готовността за училище чрез оценките на родителите и учителите на децата. Чрез поредица от дейности, предложени (и анализирани по-долу), ние се стремим да подобрим училищната готовност на децата (особено тези, които имат СДВХ и обикновено имат проблеми с училищната готовност).

Дейностите бяха насочени към разбиране и демонстриране на настроението / емоциите и тяхната динамика през определен период от време - например преди да отидат и след като се върнат от детската градина, за справяне със страха и да намерят и да подобрят способностите на децата, да разпознават емоциите на другите хора, за да се държат според своите нагласи (напр. ако връстникът е тъжен, детето със СДВХ трябва да го утеши, ако приятел е щастлив, тогава детето би могло да сподели неговата радост), да подготви децата в предучилищна възраст за училищно поведение и маниери, да се отпусне и да се опита да се съсредоточи върху вътрешния свят на чувства и емоции, разбиране на същността си, да развие в децата чувство за начало, същина и край на дадена дейност, за да покажем, че всеки е различен и уникален – както на външен вид, така и като личност, като човек и да даде на децата да разберат и осъзнаят, че споделянето, сътрудничеството и помощта е добродетел, който помага през целия живот.

4.3.2. Втора част от програмата: социо-емоционална адаптация към училище - приложение в първи клас

Част 2 се провежда в първата година на началното училище. Целта ѝ е да оцени приспособяването към училище чрез оценките на родителите и учителите. Чрез поредица от дейности, предложени (и анализирани по-долу), ние се стремим да

подобрим училищната готовност на децата (особено тези, които имат СДВХ и обикновено имат проблеми с адаптацията към училище).

Дейностите имат за цел да отговорят на тези въпроси по отношение на успокояването на тревожността и да облекчат процеса на приспособяване към училище, да търсят, намират и представят ученика на останалите в светлината, която ученикът иска другите да го познават, да разберат, че времето лети и нещата непрекъснато се променят (например ако сега се чувстват зле, утре могат да се чувстват щастливи, ако смятат, че не принадлежат към училище, това може да изглежда по друг начин след три дни), до продължителна активност за забелязване и отбелязване на напредъка на всяко дете, което демонстрира в различни области (поведение, изразяване на емоции, комуникация, академични резултати), да осъзнаят, че те растат много бързо, променят се физически, както и когнитивно, емоционално, социално и нещата се променят неизбежно във времето, за да научат децата, че всяко едно живо същество заслужава уважение - от хората до най-малките насекоми, както и да си поставят краткосрочни и дългосрочни цели пред себе си, да вземат предвид какво пропускат в социалния си живот, поведение или емоции, за да се направят ясни разлики между отсъствието от училище (преди първи клас) и сега, да се научат да уважават чуждото имущество, като оценяват тежестта на различни вредни действия и да наблягат на разликите и все още равенството между всички деца респективно хора).

Някои от важните компетентности, разработени след изпълнението на Програмата с деца в предучилищна възраст и ученици в началното училище в първи клас, са следните: Емоционално самосъзнание; Социална компетентност; Добро устно общуване; Емпатия; Връзка с другите по добър и подходящ начин; Комуникативни умения; Самоконтрол; Самопроявление; Изразяване на емоции; Разбиране на чуждите емоции; Запознаване се с детската среда; Работа в екип с връстници; Създаване и поддържане на приятелства с връстници; Решаване на конфликти; Завършване на дейности; Развиване на сензомоторни умения; Развиване на личността на децата; Справяне с негативни преживявания; Управление на различни социални ситуации и Управление на различни емоционални състояния.

Глава 5

Дизайн на изследването

5.1 Цел и задачи на изследването

Настоящото проучване има за **цел** да проучи ефектите от авторска образователна програма, базирана на художествено-творчески дейности, върху развитието на училищната готовност и адаптацията към училище на деца от 5 до 8 години със СДВХ, в сравнение с деца без СДВХ.

Провеждаме проучване, разделено на две части. Част 1 се провежда с деца (както със, така и без СДВХ) през последната година на детската градина преди постъпване в началното училище, за оценка и въздействие върху училищната готовност, а Част 2 се провежда със същите деца в първата година от началното училище, за оценка и въздействие върху адаптацията им към училище. Чрез поредица от предложени дейности, се има за цел да се подобри готовността на децата за училище в част 1 и приспособяването на децата към училищната среда в част 2.

Задачите на изследването са следните:

- Чрез проучване на различни научни източници, да се разкрият и анализират теоретичните причини за важността на социално-емоционалната готовност и процеса на адаптацията към училище за всички деца и, от друга страна, да се фокусира върху особеностите на децата със Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност;
- Да се разработи и апробира образователна програма за развиване на социално-емоционална готовност и приспособяване чрез програма от творчески дейности в предучилищното образование и началното училище, насочена и към деца с типично развитие, и към деца със СДВХ, като се вземат предвид спецификите на втория тип;
- Да се анализират всички данни, получени чрез изследователските процедури и да се представят резултатите, използвайки статистически методи, дали образователната програма за социално-емоционална готовност с творчески дейности подобрява готовността и адаптацията на децата към училище;
- Да се направят препоръки въз основа на резултатите от изследването, за да се осигури, доколкото е възможно, социалното и емоционално подобрене и за двата типа деца - с типично развитие и за деца със СДВХ, в готовност и приспособяване към училище и особено в социалните и емоционалните аспекти от тях чрез художествено-творческите дейности, заложи в експерименталната програма.

Етика на изследването: анонимност; поверителност, съгласие; събраните данни ще бъдат използвани само за целите на това проучване, изследването се провежда в подходящо време и място за участниците.

5.2 Хипотези

Въз основа на проучената литература и натрупания опит от практиката, свързан с проблематиката, ние определихме нашата **водеща изследователска хипотеза**: предполагаме, че **провеждането на настоящата образователна програма за художествено творчество, в сътрудничество с учители и родители, би довело до по-високи нива в социално-емоционалната готовност и адаптация към училище при деца със СДВХ, както и при деца без СДВХ.**

Водещата изследователска хипотеза беше специфицирана в следните **осем подхипотези**:

Подхипотеза 1: Както се измерва чрез въпросника на Болдуин (Baldwin's Questionnaire - Baldwin, 2011), въз основа на докладите на родителите за училищната готовност на малките деца и Краткия индекс за ранни умения и подкрепа (BESSI), в края на детската

градина, **всички деца**, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат по-високи нива на готовност за училище** в сравнение с децата от контролната група.

Подхипотеза 2: Както се измерва на база на Родителския доклад за приспособяване към училище (Fast Track Project, 2011) и Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване на Betts и Rotenberg (2007), както в началото на 1-ви клас, така и три месеца след началото, **всички деца**, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат по-високи нива на адаптация към училище**, в сравнение с децата от контролната група.

Подхипотеза 3: Както се измерва чрез въпросника на Болдуин (Baldwin, 2011), въз основа на Родителските доклади за училищната готовност на малките деца и Краткия индекс на ранните умения и подкрепа (BESSI), в края на детската градина, **децата със СДВХ**, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат почти равни нива на училищна готовност в сравнение с децата без СДВХ.**

Подхипотеза 4: Както се измерва на база на Родителския доклад за приспособяване към училище (Fast Track Project, 2011) и Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване на Betts и Rotenberg (2007), както в началото на 1-ви клас, така и три месеца след началото, **децата със СДВХ**, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат почти еднакво ниво на адаптация към училище в сравнение с децата без СДВХ.**

Подхипотеза 5: Както се измерва чрез въпросника на Болдуин (Baldwin, 2011) въз основа на Родителските доклади за училищната готовност на малките деца и краткия индекс на ранните умения и подкрепа (BESSI), в края на детската градина, **децата със СДВХ**, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат по-високи нива на училищна готовност в сравнение с децата със СДВХ в контролната група.**

Подхипотеза 6: Както се измерва на база на Родителския доклад за приспособяване към училище (Fast Track Project, 2011) и Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване на Betts и Rotenberg (2007), както в началото на 1-ви клас, така и три месеца след началото, **децата със СДВХ**, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат по-високи нива на адаптация към училище** в сравнение с децата със СДВХ в контролната група.

Подхипотеза 7: Както се измерва с Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване на Betts и Rotenberg (2007), в края на програмата **всички деца**, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, **ще покажат по-високи нива на степента на харесване на училището, сравнение с децата от контролната група.**

Подхипотеза 8: Както се измерва чрез въпросника на Болдуин (Baldwin, 2011) въз основа на Родителските доклади за училищната готовност на малките деца и Приспособяването към училище - Доклад на родителите (преработен) (Fast Track Project, 2011), **всички родители на деца**, участвали в гореспоменатата специфична

образователна програма за художествено творчество, ще покажат **по-положителна представа** за училището и техните деца, в сравнение с родителите на децата от контролната група.

5.3 Организация на изследването и участници

Образователната програма е приложена от изследователя в класна стая, създадена в извънкласния център на Църквата, в Едеса. Децата не бяха всички заедно в класната стая, а в групи, в зависимост от тяхната програма след училище, но обикновено бяха максимум по 4 деца. Понякога децата от експерименталната група са работили в по-малки групи поради детайлите и изискванията на дейността. Дейностите се провеждат след училище в този клас и в домовете на децата, в зависимост от активността. Всяка дейност, по една на седмица, беше завършена в един или два урока.

В началото, използвайки диагностичната рейтинг скала за оценка на Vanderbilt ADHD, са избрани извадка от 40 деца в детската градина, 20 от които със СДВХ и 20 без каквато и да е диагноза за специални образователни потребности. Те са от различни детски градини и райони. Програмата се провежда с 20 деца от тях (10 деца в детска градина със СДВХ и 10 деца без никаква диагноза за специални образователни потребности) са в експерименталната група, останалите деца са в контролната група. Те са избрани поради тяхната възможност да участват в уроците (разстоянието и програмата за следучилищни дейности).

Програмата беше разделена на две части. Първата част беше приложена през последните три месеца на детската градина, а втората част през първите три месеца на 1 клас. Програмата следва същите деца и в 1-ви клас на началното училище.

Въпросниците се предоставят на техните родители, както и на учителите в детските

Експериментална група		Контролна група	
10 със СДВХ	10 без СДВХ	10 със СДВХ	10 без СДВХ

градини и учителите в училищата, в началото и в края на всяка част, за да се оцени училището. Въпросниците са приложени на техните родители, учителите в детските градини и на учителите в училищата, в началото и в края на всяка част, за да се оцени готовността и приспособяването към училище, както от гледна точка на техните родители, така и от гледна точка на техните учители, за да се получат по-надеждни резултати. Родителите и учителите на учениците, не се характеризират като участници, защото не оценяват реакциите си или се опитват да намерят резултати въз основа на поведението си. Те обаче са източникът на оценка и наблюдение на поведението и усъвършенстването на учениците при попълването на въпросниците и скалите.

Децата, участвали в изследването, са 21 момчета и 19 момичета, на възраст между 5-6,9 години (през първата година от проучването). Те са разделени на две групи с по 20 деца. Изследователската група включва 6 момчета и 4 момичета със СДВХ и 4 момчета и 6 момичета без никаква специфична образователна нужда. Контролната група включва 5 момчета и 5 момичета със СДВХ и 6 момчета и 4 момичета без специфична образователна нужда. Тази възраст беше сметена за подходяща за нашето изследване, тъй като първият ѝ етап изисква деца, които не са започнали началното училище и са посещавали детска градина. В Гърция възрастта, на която децата започват училище, е възрастта от 7 години. Средната възраст на цялата извадка е 6,07 години. Смята се за необходимо да се изчисли отделно, средната стойност на учениците със СДВХ и без СДВХ, за да се установи, че имаме правилно разпределена извадка. Средната възраст на участниците със СДВХ е 6,2 години, докато средната възраст на учениците без СДВХ е 5,9 години. И двете средни стойности са в границите на възрастта. И двамата родители на участващите деца бяха помолени да попълнят въпросниците. Също така помолихме родителите да дадат въпросниците за учителите, на главните учители в класната стая на детето си, за да ги попълнят.

5.4 Етапи и методи на изследването

Преди проучването, родителите и учителите оценяват присъствието на децата със СДВХ и социално-емоционалната готовност и адаптация към училищната среда..

5.4.1 Част 1: Художествено творчество при деца със и без СДВХ за училищна готовност

Част 1 се състои от 10 дейности, които се провеждат след програмата в детската градина, в частния клас на църквата и в домовете на децата (в зависимост от естеството на дейността) за период от два месеца и половина, по една всяка седмица. Времето на всяка среща варира от 30 минути до 1 час, в зависимост от дейността. За някои дейности родителите също са необходими и бяха помолени да си сътрудничат с изследователя, който е основният координатор на програмата. Част 1 започна през март 2018 г. и завърши в края на май 2018 г.

Въпросниците бяха приложени и при двамата родители (майка и баща), където бяха помолени да попълнят въпросниците поотделно. Родителите също бяха помолени да дадат копие от всеки въпросник на главния учител на детето в детската градина, така че имахме 80 родители (40 майки, 38 бащи и 2 баби), както и 40 учители, отговарящи на нашите въпросници. В резултат на това за всяко дете, участващо в програмата, трябваше да анализираме три отделни (но възможно свързани) гледни точки. Използваните въпросници са анализирани по-долу.

5.4.1.1. Диагностична рейтинг скала за СДВХ на Vanderbilt ADHD

За да оценим симптомите на СДВХ при деца, диагностицирани или все още не, и да елиминираме всякакви шансове да имаме деца със симптоми на СДВХ в контролната група, трябваше да използваме диагностичен инструмент за СДВХ, Vanderbilt ADHD Diagnostic Rating Scale (VARDS). Този тест беше много важен, за да се категоризират децата, тъй като в Гърция диагнозата СДВХ се поставя след 7-та година. В началото на процедурата в част 1, родителите бяха помолени да попълнят родителската версия на VARDS. Всеки родител беше помолен да попълни поотделно от другия, за да бъде възможна кръстосана проверка на техните отговори. Всички родители също бяха помолени да дадат копие от версията VARDS за учители на главния учител на детето.

5.4.1.2 Въпросник на Болдуин (Baldwin) въз основа на докладите на родителите за училищната готовност на малките деца

Готовността за училище се оценява в началото и в края на 1-ва част на програмата, чрез оценките на родителите (майка и баща), използвайки въпросника на Болдуин, базиран на докладите на родителите относно готовността на малките деца за училище (Baldwin, 2011).

5.4.1.3 Кратък индекс за ранни умения и подкрепа (BESSI)

За да се оцени готовността за училище от гледна точка на учителите, бяха попълнени Кратките индекси за ранни умения и подкрепа (BESSI) в началото и в края на Част 1. Това е уникален инструмент, тъй като може да оцени както семейни, така и детски фактори, които подпомагат училищната готовност (Field, 2010; Hughes, Daly, Foley, White & Devine, 2015).

5.4.2 Част 2: Художествено творчество за деца със и без СДВХ за приспособяване към училище

Част 2 се състои от 10 дейности, които се провеждат както в частен клас, така и в дома на децата (в зависимост от дейността), за период от два месеца и половина, по едно всяка седмица. Времето за дейност е в зависимост от 30 минути до 1 час. За някои дейности (като първата), родителите също са необходими и ще бъдат помолени да си

сътрудничат. В част 2 ще се опитаме да проследим едни и същи деца, участващи в част 1 през първите им месеци в началното училище. Част 2 се планира да започне в края на септември 2018 г. и да завърши през декември 2018 г. Тъй като през първата година на началното училище, децата имат различни учители от последната година в детската градина, в началото на Част 2 се прилага диагностичната рейтинг скала на Vanderbilt ADHD (VARDS) и трябва да се попълва само от учители на деца със СДВХ и деца без каквато и да е диагноза за специални образователни потребности.

5.4.2.1 Приспособяване към училище - Доклад на родителите

Приспособяването към училището беше оценено в началото и в края на Част 2, с помощта на оценките на родителите. За родителите се използва Приспособяване към училище - родителски доклад (преработен) (Fast Track project, 2011), попълнен от двамата родители (майка и баща).

5.4.2.2 Приспособяване към училище - доклад на учителя

Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване, също се прилага на учители на ученици, участващи в изследването, и те бяха помолени да я попълнят в началото и в края на част 2. В тази част, ние помолихме да попълнят 200 участника, учители на първи клас, по петима различни учители, които преподават във всеки клас. Кратката форма на скалата за оценяване от учители за училищното приспособяване е конструирана от Betts and Rotenberg (2007), като по-кратка и по-лесна алтернатива на рейтинговата скала за учителска оценка (TRSSA; Birch & Ladd, 1997). Тази скала е дадена от родителите на учителите на техните деца.

5.5 Ограничения

В това проучване трябва да се отбележат няколко ограничения.

Първо, констатациите за това не могат да бъдат обобщени, тъй като размерът на извадката в детската градина и в последствие - учениците от първи клас, е малък. Времето, необходимо за изпълнение на програмата за всяко дете поотделно, затруднява увеличаването на участниците в изследването. Така че, въпреки че резултатите от изследването могат да характеризират напредъка в социално-емоционалната готовност и адаптация на учениците, които посещават програма за художествено творчество като тази, не можем да направим безопасни заключения, които могат да бъдат обобщени. Малкият брой на извадката не ни позволява да прилагаме статистически методи и да наблюдаваме различните корелации, които възникват между променливите. Поради тази причина за описание на резултатите се използват преди всичко дескриптивни статистически данни.

Ограничение на това проучване, което също трябва да се отбележи, е, че не е известно подходящата квалификация на родителите да прилагат правилно програмата. Би било полезно да се запознаят с подробностите за дейностите на програмата, така че те да бъдат информирани за целите на всяка една от дейностите и какви средства биха могли да използват. Предполагаме, че предоставянето на учителите с точно определена учебна програма и планове на ситуации/уроци, които са подредени по последователност на развитието, ги улеснява да въвеждат концепции и учебни дейности по систематичен и стратегически начин. Пригодността на учителите в записите, наблюденията и предразсъдъците не се оценява. Също така, може да има съравнение между училищната програма, приложена от тях в класа и програмата на изследователя за творчески дейности.

Трето, тъй като трябваше да оценим малките деца с ограничено внимание върху широк спектър от когнитивни и социално-емоционални области, трябваше да разчитаме на много кратки оценки на дискретни умения, за които се предполага, че отразяват по-широки области на готовност и адаптация към училище. Нашите открития

разчитат на измерването на училищния успех на децата въз основа на докладите на учителите и родителите. Бъдеща работа може също да изследва въздействието на програмата за художествено творчество върху социално-емоционалната готовност и настройка на учениците чрез пряко наблюдение или попълване на въпросник от самите ученици.

Въпреки че това проучване дава представа за ролята на програмните дейности на художественото творчество и за това как тези дейности могат да допринесат за социално-емоционалната готовност и адаптация на децата в училище, не може да се изключи възможността дейности, различни от тези, взети под внимание при тези анализи, да са допринесли за готовността и приспособяването на децата. Нямаше начин да се изолира и измери единствено въздействието на програмата за художествено творчество върху това изследване. Продължителността на програмата продължи 6 месеца, през които учениците промениха училищната си среда и израснаха. Очакваше се тяхната социално-емоционална готовност и приспособяване да бъдат развити така или иначе.

Друго ограничение на настоящото проучване, включва времето за оценка. Приспособяването към училище, което беше оценено във втората част на изследването, не може да бъде оценено правилно, тъй като учениците са само в първите месеци в първи клас. Така че измерването може да не доведе до надеждни резултати.

Въпреки посочените ограничения, това проучване дава добра отправна точка за бъдещи изследвания на проблемите на прехода в областта на социално-емоционалното развитие на учениците *със и без* СДВХ. Основната ни кауза обаче е да намерим основните елементи, които трябва да бъдат включени в образователна програма за ученици със СДВХ, които са преминали от детска градина в начално училище и трябва да развият своята социално-емоционална компетентност, за да се адаптират правилно.

Глава 6

Анализ и интерпретация на резултатите

6.1. Резултати от Част 1 на изследването

6.1.1 Оценка на наличието на СДВХ -Резултати от предварителния тест

Родителите и учителите бяха помолени да попълнят диагностичната рейтингова скала на Vanderbilt ADHD (VARDS) за наличието на СДВХ, въз основа на наблюдението им в дома и в училище.

6.1.1.1 Оценка на наличието на СДВХ: отговори на родителите

Средният резултат на учениците със СДВХ, според отговорите на двамата им родители (нито едно дете не е от семейство с един родител) е 93,6. Всички деца със СДВХ, за които е установено, че са диагностицирани към СДВХ невнимателен подтип и СДВХ хиперактивен подтип. Децата в детската градина без СДВХ не показват симптоми, оценени като характеристика на СДВХ и техният среден резултат е 42,45. Следователно извадката от изследването е надеждна.

6.1.1.2 Оценка за наличието на СДВХ: отговори на учителите

В следващия етап от изследването, родителите на деца със и без СДВХ, предоставиха скалата VARDS за учители на учителите в детските градини. Средната стойност на отговорите на учениците със СДВХ по скалата VARDS е 88, докато средната стойност на учениците без СДВХ е 27,7. Всички ученици със СДВХ, представляваха първите подтипове (невнимателен подтип и хиперактивен подтип).

6.1.2 Оценка на готовността за училище

Първо, анализирахме резултатите от въпросниците за училищната готовност.

6.1.2.1 Готовност за училище: отговори на родителите

Малко преди началото на първата част от програмата, на всички родители (80) беше даден въпросникът на Болдуин за оценка на готовността на децата за училище.

6.1.2.2 Готовност за училище: отговори на учителите

Готовността за училище е оценена от учителите в детската градина (40) на децата в предучилищна възраст, с помощта на Кратък ранен индекс на умения и подкрепа (BESSI). BESSI се състои от четири подскали, измерващи Поведенческото приспособяване, Език и познание, Ежедневни умения за живот и Семейство. Според системата „светофар” (Hughes, Daly, Foley, White & Devine, 2015) за BESSI, децата със СДВХ са в червено (Таблица 6 *) във всички категории.

	Деца със СДВХ	Деца без СДВХ	BESSI скала за 4.50 – 5.50 годишни		
Поведенческо приспособяване	10,7	3,8	0 – 4	5 – 7	≥8
Език и познание	1,7	0,9	0 – 1	2	≥3
Ежедневни умения за живот	3,8	1	0 – 1	2	≥3
Семейна подкрепа	4,1	0,6	0 – 1	2	≥3

Таблица 6*: Сравнение на резултатите с BESSI „светофар”

* Авторефератът следва структурата на дисертацията и запазва оригиналната номерация на таблиците и диаграмите, включени в нея.

6.1.3 Наблюдения на учениците по време на Част 1 от изследването

Програмата за художествено творчество включва 10 дейности и се прилага на 20 деца (10 със и 10 без СДВХ).

Децата със СДВХ, с течение на времето развиха емоция и се научиха да наблюдават емоциите си и ги дискутираха, с родителите и учителите си. Преди програмата те силно чувстваха, че няма смисъл да споделят чувствата си, защото никой няма да им повярва и да им помогне и че вероятно ще се забъркат в неприятности. Те започнаха да се фокусират повече върху разпознаването на чувствата на другите и се опитваха по-дълго да описват чувствата си, за да изчезват негативните емоции. Въпреки че много добре познават правилата и последиците от тях, не можеха да ги следват на практика с подходящото признание и награда, те завършиха процеса и дори го разработиха и подобриха с течение на времето.

Въпреки че децата със СДВХ се затрудняват да влязат в процеса на необходимата релаксация и да се включат в превръщането на емоциите си в неутрални или позитивни, те показват напредък с подкрепа. Най-честите емоции, за които съобщават, са тревожност и страх. Тези деца се затрудниха, не успяха да завършат работата си или я оставиха напълно. Нещо повече, те осъзнават колко случайни са тяхното положение и черти и го усещат и изразяват по различни начини, че всички са равни. На финалната дейност учениците със СДВХ, показаха водеща роля в развитието на историята и се появиха в очите на своите съученици, които досега ги смятаха за по-малко от очакванията им. Въображението на децата със СДВХ, допринесе значително за обогатяване на дейностите, основани на историята, и използване на материали с въображение и театрални упражнения.

6.1.4 Преоценка на училищната готовност след прилагането на програмата

В края на детската градина въпросникът на Baldwin беше раздаден на всички родители на децата (80 въпросника), а Краткият индекс на ранните умения и подкрепа на учителя в детската градина (40 въпросника), за да се преоцени готовността им за училище.

6.1.4.1 Готовност за училище: преоценка на родителите

Тази част дава доказателства в подкрепа на подхипотези номер 1, 3, 5 и 8. Ефектите от програмата за художествено творчество в социално-емоционални аспекти на готовността за училище за деца *със* и *без* СДВХ и поведението на родителите. Наблюдавайки резултатите от оценката на родителите, се забелязва, че някои категории изобщо не са се променили, защото се отнасят до личните възгледи на родителите, които може да нямат нищо общо с ефекта от прилаганата програма.

Възгледите на родителите за социалното и емоционалното развитие на ученика, бяха изложени в експерименталната група (Диаграма 6). Вероятно децата чрез своето участие в дейностите по програмата, отговарят на техните искания за социално и емоционално развитие и родителите увеличават усилията си за това.



Диаграма 6: Възприятия на родителите социално и емоционално развитие преди и след изпълнението на програмата

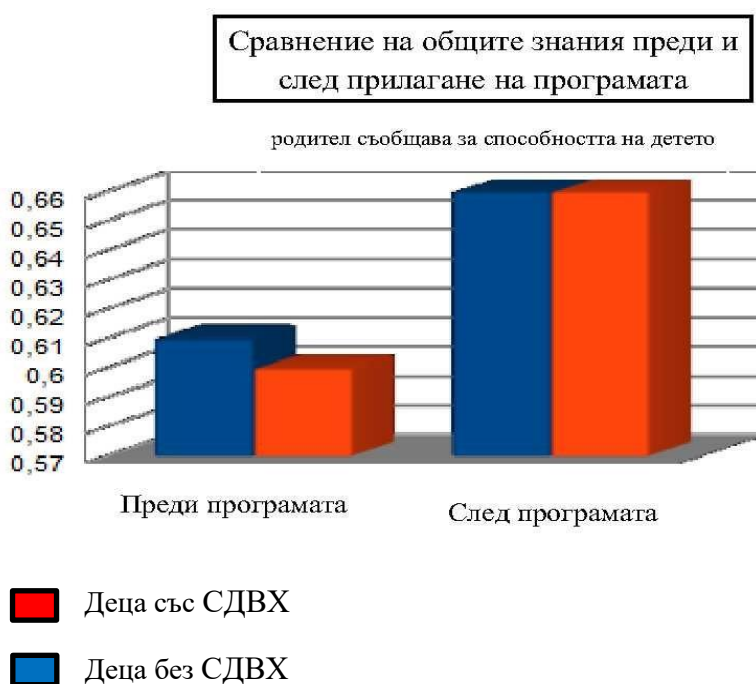
Следващите категории „Поведение на родителите“, „Здраве и физическо развитие“, „Емоционално развитие“ и „Подходи към обучението“ бяха подобрени и при двете групи. Възможно е изпълнението на програмата да е създадо чувство за еуфория и енергия в децата и те да са били по-склонни да правят неща. „Детската способност“ е най-важната категория за това изследване, тъй като тя изобразява образа на подготовка за училище, наблюдаван от родителите при техните деца. Категорията „Социално развитие“ беше подобрена също и за учениците със СДВХ (Таблица 7). Изпълнението на програмата вероятно е довело до увеличение и при двата типа деца. Нараства и подхода на учениците към ученето. Очакваше се, че процентът на децата, които не са със СДВХ, ще бъде по-голям, по-добрият им контакт с училището и положителният им опит. От всичко изброено по-горе, се стига до заключението, че всички деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, са показали по-високи нива на аспекти на готовността за училище, в сравнение с децата от контролната група. Така че подхипотезата 1 беше доказана. Като се има предвид значението, приписвано на променливите на семейството и родителството в развитието на децата в предучилищна възраст, взаимодействието с родителите се смята за основно в програмите за ранна интервенция за тези деца. Става ясно, че подхипотеза 8 е доказана.

	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА				КОНТРОЛНА ГРУПА	
	ДЕЦА, ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ СЪС СДВХ		ДЕЦА, ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ БЕЗ СДВХ		ДЕЦА, ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ СЪС СДВХ	ДЕЦА, ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ БЕЗ СДВХ
	ПРЕДИ ПРОГРАМАТА	СЛЕД ПРОГРАМАТА	ПРЕДИ ПРОГРАМАТА	СЛЕД ПРОГРАМА ТА	КРАЙ НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА	
Социално и емоционално развитие	5,5	6,25	5,9	6,4	5,7	6,2
Подходи към ученето	75,00%	85,00%	85,00%	95,00%	78,00%	89,00%

Комуникация	90,00%	90,00%	90,00%	90,00%	90,00%	90,00%
-------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Таблица 7: Способности на децата преди и след изпълнението на програмата

Децата в предучилищна възраст със СДВХ, след програмата достигнаха почти същите точки с децата в предучилищна възраст без СДВХ от контролната група в социалното и емоционално развитие и се изравняват с децата без СДВХ преди програмата в Подходи към обучението. Тъй като аспектите в тяхната училищна готовност, в сравнение с децата без СДВХ преди програмата се имат предвид, то подхипотезата 3 е доказана. Те също така са показали по-високи нива на социално и емоционално развитие, в сравнение с децата със СДВХ в контролната група. Тези резултати дават доказателства и за подхипотеза 5. Общите познания бяха повишени доста малко и за двата типа (Диаграма 8), но все още дават доказателства за подхипотеза 1.



Диаграма 8: Сравнение на общите знания преди и след прилагане на програмата в експерименталната група

Най-високото ниво, достигнато и от двете групи, при положителни отговори, е 66%, което означава, че се доказва отчасти подхипотеза 3. Има разлика в процента и на двата типа деца преди и след изпълнението на програмата. Очаква се, докато програмата продължи да се прилага, нивото на общите познания на децата в предучилищна възраст, също ще се подобри. Този възглед се засилва и от нивата на контролната група. Резултатите в експерименталната група са по-високи, отколкото в контролната, и при двата типа и тези резултати доказват частично подхипотеза 1.

Тъй като се анализират всички гореспоменати резултати от преоценката на родителите според училищната готовност, ясно се показва, че са доказани подхипотезите 1, 3, 5 и 8. По-конкретно, в края на детската градина всички деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива на готовност за училище, в сравнение с децата от контролната група. Освен това децата със СДВХ, показват почти еднакви нива на

училищна готовност в сравнение с децата без СДВХ от същата група преди стартирането на програмата и по-високи нива на училищна готовност, в сравнение с децата със СДВХ, в контролната група. Освен това всички родители на деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива в аспектите на поведението на родителите, в сравнение с родителите на децата от контролната група.

6.1.4.2 Готовност за училище: преоценка на учителите

В края на част 1 учителите в детските градини попълниха отново Кратък индекс за ранни умения и подкрепа (BESSI) (Таблица 7). Децата със и без СДВХ, подобриха представянето си във всички категории BESSI, след като програмата беше приложена, се доказва частично подхипотеза 1.

При „Поведенческото приспособяване“ (те се отчитат като способности за готовност за училище) децата със СДВХ, показаха по-добри резултати в тази категория. Една от целите на програмата за художествено творчество, е да се справи с проблемите с неприспособяването и изглежда, че в края на първата част на това изследване, то е било успешно до известна степен, както показват оценките. Децата в предучилищна възраст се учат как да фокусират вниманието си върху насочени от учители дейности, да взаимодействат по подходящ начин с връстниците си и с авторитетните фигури и да следват устни и неизречени правила в класната стая. Що се отнася до категорията „Език и познание“, разликите в оценките на двете групи, са много малки (Таблица 8). Тази категория е единствената, в която учениците със СДВХ не са класифицирани в червената зона, което също се съгласява с оценките на родителите и обяснява, че може би учениците със СДВХ, не изпитват основни проблеми в езика и познанието. „Уменията за ежедневен живот“ също показват увеличение на оценката на учениците след програмата. Тя е малка, но се наблюдава и при двете групи ученици. Учениците със СДВХ все още остават в червената зона. За разлика от тях, децата без СДВХ се движат от горната граница на зелената зона. „Семейна подкрепа“ също се подобрява и за двете групи, но отново поставя учениците със СДВХ в червената зона. Но подобренията подкрепа на семейството, освен засилване на подхипотеза 8, показва и че може би изпълнението на програмата е сближило родителите и учениците чрез развиване на чувствата на децата, участвали в програмата.

Скала BESSI	Преди изпълнение на програмата		След изпълнение на програмата		Скала BESSI за 4.50 – 5.50 годишни		
	Деца със СДВХ	Деца без СДВХ	Деца със СДВХ	Деца без СДВХ			
Поведенческо приспособяване	10,7	3,8	8,9	3,3	0 – 4	5 – 7	≥8
Език и познание	1,7	0,9	1,6	0,7	0 – 1	2	≥3
Умения за ежедневен живот	3,8	1	3,6	0,8	0 – 1	2	≥3
Семейна подкрепа	4,1	0,6	3,6	0,4	0 – 1	2	≥3

Таблица 8: Резултати от BESSI и за двете групи преди и след изпълнението на програмата

В сравнение с контролната група (доказва се подхипотеза 1) (Таблица 9) при „Поведенческото приспособяване“ на децата със СДВХ, в контролната група, са редуцирали проблема си, но все още остават в най-ниските области на BESSI, докато в „Семейна подкрепа“ - до 4 (доказва се отчасти подхипотеза 5) и децата без СДВХ в първа категория и в семейната подкрепа, равна на децата без СДВХ в контролната група преди началото на програмата (доказва частично подхипотеза 3).

Контролна група	В края на детската градина	
	Деца със СДВХ	Деца без СДВХ
Поведенческо приспособяване	10	3.6
Език и познание	1,68	0,85
Умения за ежедневен живот	3,75	0,9
Семейна подкрепа	4	3,5

Таблица 9: Резултати от BESSI контролна група

Всички гореспоменати резултати от преоценката на учителите, според училищната готовност, ясно се показват, че са доказани подхипотезите 1, 3, 5 и 8. По-специално, в края на детската градина, всички деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователната програма за художествено творчество, показват по-високи нива на готовност за училище, в сравнение с децата от контролната група. Освен това децата със СДВХ, имат почти равни нива в някои аспекти на училищна готовност в сравнение с децата без СДВХ от контролната група и по-високи нива на училищна готовност в сравнение с децата със СДВХ в контролната група. Освен това всички родители на деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива в аспектите на поведението на родителите, в сравнение с родителите на децата от контролната група.

6.2 Резултати от Част 2 от изследването

В тази 2-ра част се дават доказателства в подхипотеза номер 2, 4, 6, 7 и 8 относно училищното приспособяване в първи клас на началното училище.

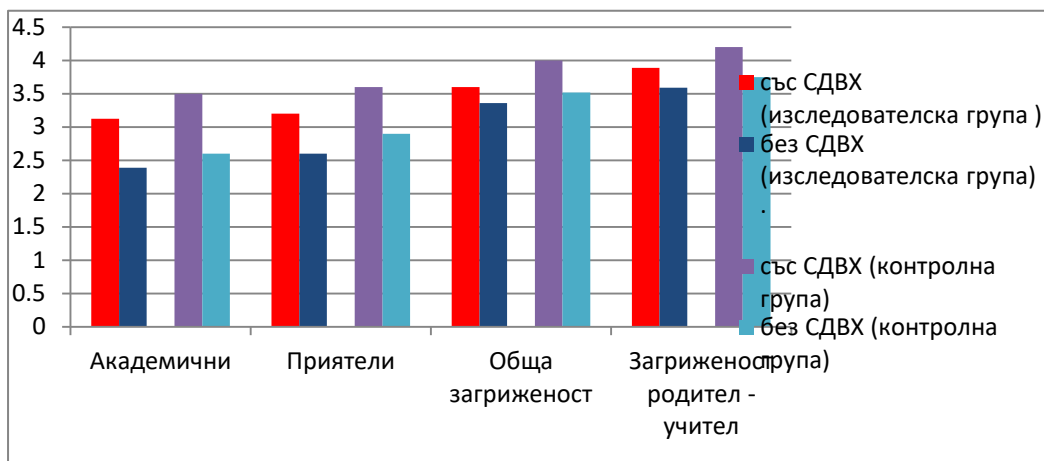
6.2.1 Оценка на наличието на СДВХ, според оценката на учителите

Децата, които участваха в Част 1, посещават първи клас на началното училище. Всички класни ръководители на децата (по 5 във всеки клас) попълниха диагностичната рейтинг скала за СДВХ Vanderbilt ADHD Diagnosing Rating Scale (VARDS), за да възстановят отново децата в изследването и контролната група. Резултатите от VARDS бяха същите като първоначалната оценка на учителите в детските градини.

6.2.2 Оценка на приспособяването към училище

6.2.2.1 Приспособяване към училище: оценка на родителите.

За да се оцени адаптацията към училище на учениците, които са започнали първи клас на началното училище, беше споделен с техните родители (80) „Приспособяване към училище - родителски доклад“. Въпросите са разделени на 4 подскали: Академични, Приятели, Обща загриженост и Загриженост родител - учител. В следващата таблица (Диаграма 9) са поместени всички резултати от приспособяването към училище в съответствие с „Училищно приспособяване – родителски доклад“ и касаят всички децата (40) със и без СДВХ, тези, които са следвали програмата за художествено творчество (експериментална група) и тези, които не са (контролна група). Всички деца от експерименталната група имат по-високи нива в резултатите, според доклада на родителите си и те дават доказателства за подхипотеза 2. Не само се осъзнава разликата между две групи, но и важната роля на 1-ва част от програмата за подобряване аспектите на детската училищна готовност.



Диаграма 9: Сравнение на оценката на родителите за всички детски адаптации

За Академичните, средният резултат за родителите на деца със СДВХ е по-близо до несигурността, относно академичния напредък на детето им и е по-нисък от този на децата със СДВХ в контролната група. Средният резултат при децата без СДВХ, е по-близък до мнението, че те не са съгласни, че има проблем с академичния напредък на детето им по време на приспособяване към училище и много по-нисък от този на децата без СДВХ от контролната група. Най-ниският резултат показва по-ниска проблемна адаптация в училище. Следващата категория е - Приятели и е свързана със социализацията на учениците. Въпросите са свързани с връзката на децата със съучениците им и поведението на съучениците им спрямо тях. Отхвърлянето от връстниците е значителна част от клиничното представяне на много деца със синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност (СДВХ). Общата категория е много интересна, защото освен резултатите се забелязват и проблемите, пред които са изправени всички ученици в нова среда. Разликата в резултатите между децата от експерименталната група е много малка. Всички ученици се сблъскват с едни и същи проблеми при адаптирането към първи клас, но те са в по-добра ситуация в сравнение с контролната група. И накрая, последната категория въпроси засягат чувствата на родителите относно посещаемостта на децата им в новото училище, но също така и отношенията, които родителите развиват с учителите. Изглежда, че повечето родители изпитват затруднения да се справят емоционално с новия процес в училище и да възлагат своите надежди на учителите, с които в по-голямата си част се опитват да имат достатъчно близки отношения.

6.2.2.2 Приспособяване към училище: оценка на учителите

Приспособяването към училище на учениците през първия месец в началното училище, беше оценена чрез кратка форма на рейтинговата скала за учители (TRSSA) (Birch & Ladd, 1997). Има 4 скали: Харесване на училището, Избягване на училище, Кооперативност, Самоуправление (Таблица 10).

Приспособяване към училище от учениците -TRSSA						
	Деца със СДВХ			Деца без СДВХ		
	Експерименталната група	Контролна група	Обхват	Експерименталната група	Контролна група	Обхват
Харесване на училището	2,975	3,2	0,225	2,6	2,9	0,3
Избягване на училище	2,15	1,72	0,43	4,05	3,55	0,5
Кооперативност	4,175	4,58	0,405	1,926	2,65	0,724
Самоуправление	2,525	2,95	0,425	2,35	2,8	0,450

Таблица 10: Оценка на учителите за приспособяването към училище от учениците

Резултатите в експерименталната група са по-високи, отколкото в контролната група, което е подобно на доклада на родителите и засилва значението на 1-ва част на програмата Първата категория, Харесване на училището, се отнася до начина, по който децата изразяват щастието си относно училището, настроението, което изразяват като ходят ежедневно на училище. Децата със СДВХ са много подтиснати от училищните правила, докато децата без СДВХ, много обичат училище и изглежда са се адаптирали в задоволителна степен. В Избягване на училището, което се отнася до това дали учениците в изследването намират оправдания, избягвайки училище и процедурата за обучение. Децата със СДВХ се опитват да избягат за известно време от учебния процес или от цялата училищна среда. Относно кооперативното участие на децата със СДВХ, в експерименталната група не са особено кооперативни по време на училищната им адаптация към началното училище и това е видно от липсата на интерес към това, което казват техните учители и отказват да поемат отговорност в класната стая. И накрая, последната категория – самоуправление, показва подобна оценка и за двете групи, съответстващи на твърдението „Несигурно“. Изглежда, че самоуправлението не се влияе особено от наличието на СДВХ, но се явява при всички деца, които току-що са променили училищната си среда.

6.2.3 Наблюдения на учениците по време на Част 2 на изследването

Както бе споменато в предишната глава, втората част включва 10 дейности и те бяха приложени от края на септември до средата на декември.

Чрез дейностите, децата намериха най-добрите решения, когато се появи негативно чувство, да обсъдят, да се представят (с думи или картинки, колаж или нарисувани на ръка), те разбраха, че ситуацията, пред които са изправени през тази година, са по-скоро преходни, отколкото постоянни и всички трудности ще изглеждат смешни и далечни и лошите чувства ще бъдат забравени, осъзнали са, че адаптирането към началното училище е труден процес за всички ученици. Също така те изразиха чувствата си към човешкото развитие и тяхното съзряване като ученици, изразиха как се чувстват към училищната общност, че са усвоили всички правила, говорят за всичко, което им липсва в техния социален живот, поведение или емоции, децата със СДВХ, изпитват голяма самота при прехода им от детската градина към основното училище, където те чувстват, че се провалят във всички ситуации. Те говореха за всичко, което ги смущаваше и влизаха в пряк контакт със своите чувства и реални трудности, когато се адаптираха към първи клас. Освен това те се справят с емоциите за лична собственост и

споделят нещо, което много харесват.

6.2.4 Приспособяване към училище - преоценка след прилагането на програмата

Преоценката на родителите и учителите се занимава с подхипотеза 2, 4, 6, 7 и 8. Тя се отнася до приспособяването към училище, възгледите на родителите и училищното харесване.

6.2.4.1 Приспособяване към училище: преоценка на родителите

В края на програмата, около средата на декември, беше завършен повторен тест за оценка на ефективността на втората част на програмата. Първоначално всички родители попълниха отново Училищно приспособяване - доклад за родителите. Резултатите бяха доста положителни за всички подскали за двата вида ученици в експерименталната група. Ученическите - Академични - показаха добро подобрение. Подскалата с най-голямо положително несъответствие е развитието на приятелите (Таблица 11). Тази разлика е доста положителна и очаквана, тъй като целта на програмата за художествено творчество, беше да укрепи и развие социално-емоционалния сектор на ученическия живот. Действията, в които децата са участвали, са помогнали за развитието на техния социален статус и емоционалното им поле и, както показват другите категории, това развитие ще окаже влияние и върху останалите области. Това означава, че подхипотезата 2 се доказва.

ОЦЕНКА НА РОДИТЕЛИТЕ	Родители на деца със СДВХ	
	ПРЕДИ ПРОГРАМАТА	СЛЕД ПРОГРАМАТА
Академични	3,125	2,86
Приятели	3,2	2,67
Обща загриженост	3,61	3,68
Загриженост родител-учител	3,89	3,55

Таблица 11: Сравнение на ученици със СДВХ - преди и след изпълнението на програмата

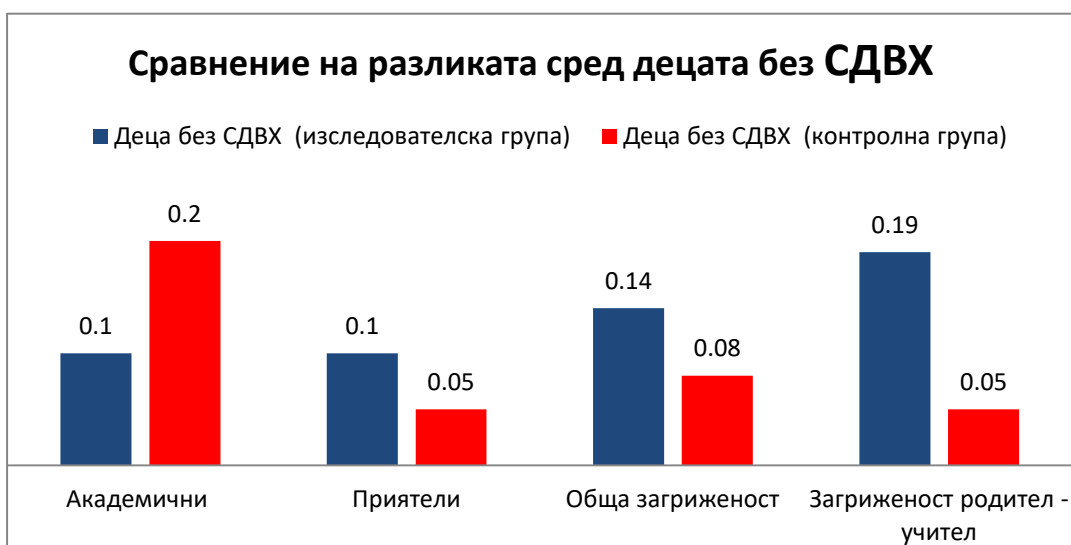
Категорията, която представи най-малкото увеличение, беше „Обща загриженост“ и е доста подходяща за трудностите, с които се сблъсква детето и дали то успява да се съобрази с училищните правила или не. Струва си да се отбележи, че има малко увеличение в поведението на децата със СДВХ. Субскалата – Загриженост родител-учител, също представи доста добри разлики преди и след програмата. Това е свързано с отношенията, които родителите развиват с учителите на децата си, и с начина, по който управляват връзката си с училището. Доказва се подхипотеза 8. Отбелязва се, че родителската загриженост е намаляла. Вероятно родителите, наблюдавайки разликата в поведението на децата си, са се отпуснали достатъчно и са се доверили на образователния процес.

В експерименталната група, децата без СДВХ, също се развиха във всички области, но разликата в тяхното представяне преди и след изпълнението на програмата не беше толкова интензивна, колкото първата (Таблица 12).

ОЦЕНКА НА РОДИТЕЛИТЕ	Родители на деца без СДВХ	
	ПРЕДИ ПРОГРАМАТА	СЛЕД ПРОГРАМАТА
Академични	2,39	2,29
Приятели	2,6	2,5
Обща загриженост	3,38	3,24
Загриженост родител-учител	3,59	3,4

Таблица 12: Сравнение на ученици без СДВХ - преди и след изпълнението на програмата

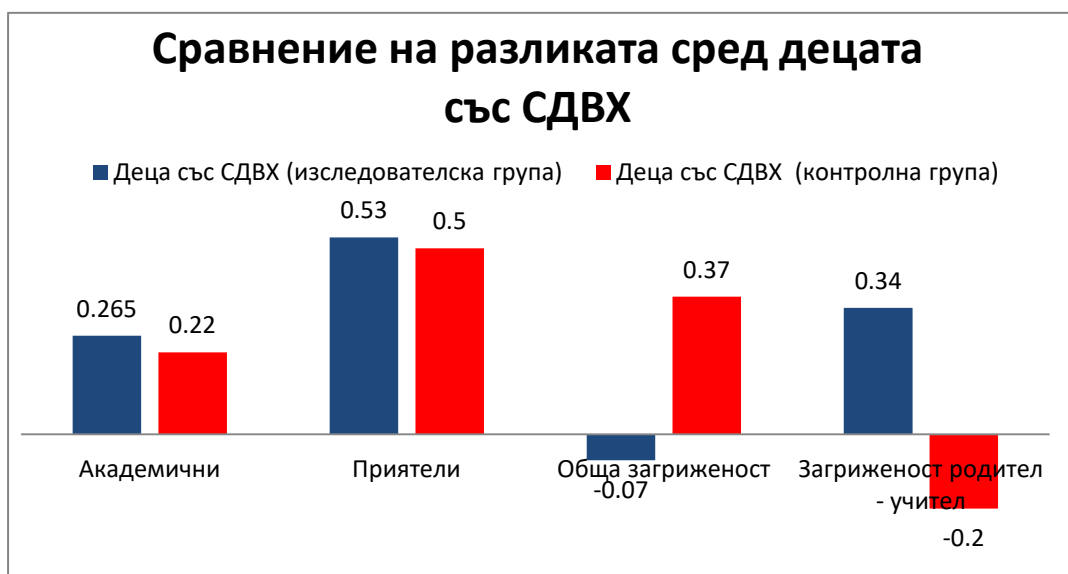
В категория „Загриженост родител – учител“, родителите на учениците с типично развитие, са били на доста сходно ниво с тези на децата със СДВХ и са се притеснявали от приспособяването на децата им към началното училище. Те обаче се подобриха много, като видяха промяна в децата си. Всички останали подскали са имали подобна еволюция, приближаваща се до една десета, но времето, в което е приложена програмата за художествени дейности, е много малко, така че резултатите не могат да бъдат интензивни. Важно е да се види (Диаграма 14) напредъка на децата без СДВХ сред изследванията и контролната група. Резултатите във всички области продължават напредъка на децата, които следват програмата, и дават доказателства в подкрепа на подхипотеза 2. Обхватът на Академичните въпроси за децата от контролната група е много висок, поради ниското ниво, което беше започнато.



Диаграма 14: Сравнение на разликата между деца без СДВХ след 2-ра част на програмата

Децата със СДВХ в експерименталната група продължават напредъка, докато тези в контролната група са получили отрицателни резултати в Обща загриженост и в Загриженост родител – учител, поради несигурността на родителите относно напредъка на децата им (Диаграма 15), подхипотеза 6 се доказва. Забелязва се, че децата със СДВХ имат по-голяма разлика във всички области, с изключение на Общата

загриженост, отколкото децата без. От друга страна е доста важно да се отбележи, че в подскарлата „Приатели“, учениците със СДВХ, показаха по-голяма разлика в сравнение



с тези без. Тези предимства са доста важни за живота им от прилагането на Програмата за художествено творчество.

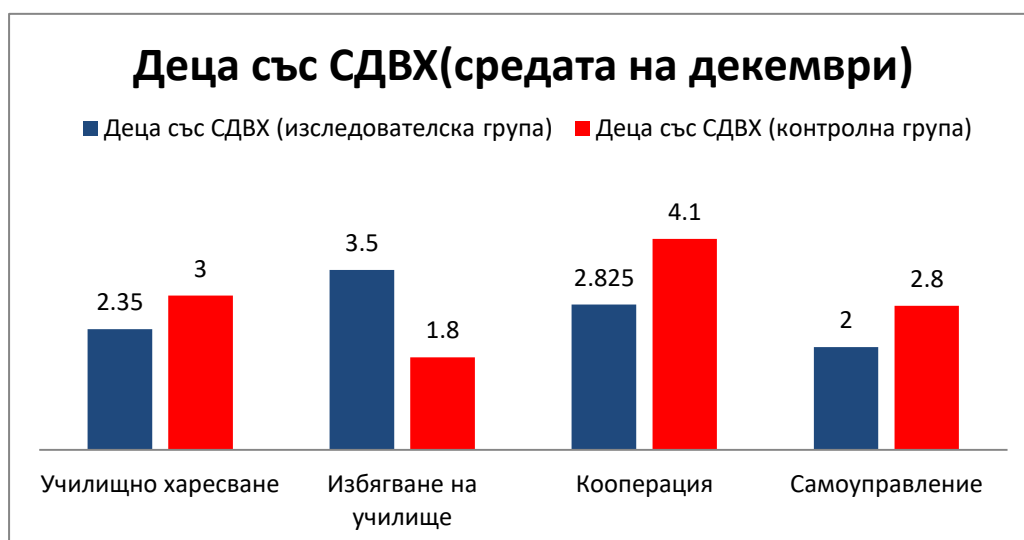
Диаграма 15: Сравнение на разликата между децата със СДВХ след 2-ра част на програмата

Всичко по-горе споменато, потвърждава подхипотезите 2, 4, 6 и 8. Ясно е, че както в началото на 1 клас, така и три месеца след началото, всички деца, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива на адаптация към училище, в сравнение с децата от контролната група. Особено децата със СДВХ, имат почти еднакво ниво на приспособяване към училище в сравнение с децата без СДВХ и по-високи нива на приспособяване към училище в сравнение с децата със СДВХ в контролната група. Всички родители на деца, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-положително мнение в сравнение с родителите на децата от контролната група.

6.2.4.2 Приспособяване към училище: преоценка на учителите

В края на декември учителите познаваха по-добре учениците си и успяха да говорят с повече подробности за поведението, което са забелязали, и отново попълниха теста.

Учениците със СДВХ, които са участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива (Диаграма 17) на приспособяване към училище, в сравнение с децата със СДВХ в контролната група. Това дава доказателства в полза на подхипотеза б.

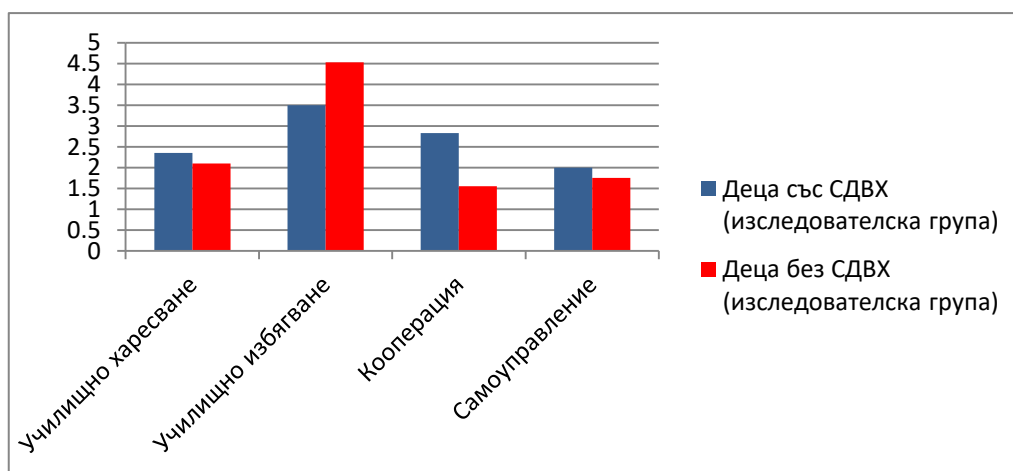


Диаграма 17: Сравнение между деца със СДВХ от изследването и контролната група (средата на декември)

Най-голяма разлика в средната стойност на тяхното представяне, се наблюдава при Кооперативното участие. Тази подскала е свързана със социализацията на учениците, основна цел на програмата за художествено творчество. Също така беше подобро Училищното харесване при учениците със СДВХ. Тази промяна в тяхното мнение се отразява в промяната в избягването на училище, която е значително подобрена и показва, че децата започват да намаляват оправданията, които използват, за да избягват уроците. И накрая, тяхното самоуправление е на доста добро ниво и може би се засилва от тяхното подобрене в останалите области. Тези резултати са положителни и показват, че ефектът от програмата за художествено творчество е доста положителен за деца със СДВХ, които са участвали в изследването. Важно е да се споменат разликите в напредъка между тях и децата със СДВХ в изследователската група (Таблица 14), особено в избягването на училище и участието в сътрудничество. Това доказва подхипотезата 6.

Оценка на учителя	Учители с ученици със СДВХ	
	със СДВХ в експерименталната група	със СДВХ в контролната група
Харесване на училището	0,625	0,2
Училищно избягване	1,35	0,08
Кооперативно участие	1,35	0,48
Самоуправление	0,525	0,15

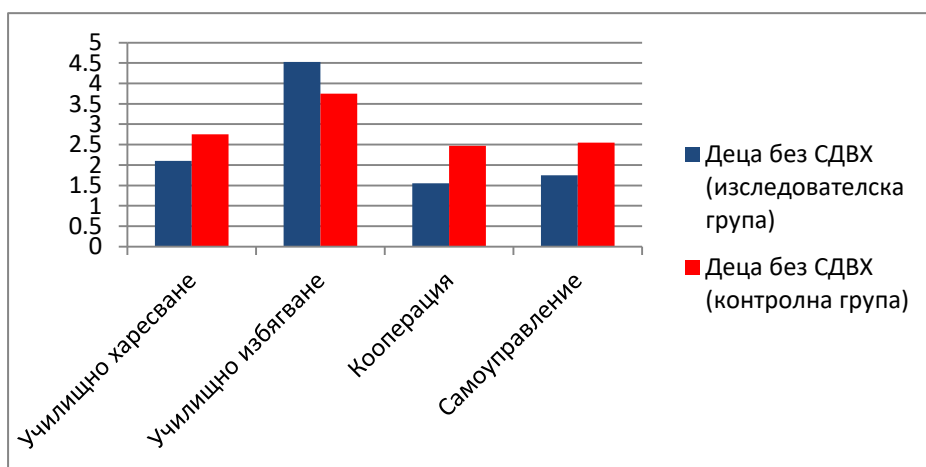
Таблица 14: Напредък сред децата със СДВХ от експерименталната и контролна група



Диаграма 18: Експерименталната група след изпълнението на програмата

Учениците без СДВХ от оценката на експерименталната група (Диаграма 18), изглежда по-висока от тези на контролната група, даващи доказателства в подхипотезата 2. Това

означава, че програмата е била много полезна за адаптацията им към училище. За децата без СДВХ, най-голяма разлика има в самоуправлението на учениците. В сравнение с децата без СДВХ от контролната група, те имат по-високи резултати във всички области (Диаграма 19).



Диаграма 19: Сравнение между деца без СДВХ от експерименталната и от контролната група

Много е важно, че избягването им от училище беше намалено. Дейностите ги приближиха до чувствата им и ги направиха по-интимни и приятни да търсят, дори още по-малко извинения да се върнат в дома си. Кооперативното участие на учениците, също имаше голямо подобрене. Дейностите са развили повече умения за сътрудничество. В Училищното харесване и в края на програмата, децата със СДВХ от експерименталната група са имали почти равни нива на резултатите с тези на децата без СДВХ от контролната група (Таблица 17), което подкрепя подхипотези 4 и 7.

	Преди програмата		След програмата			
	Деца със СДВХ (изсл. група)	Деца без СДВХ (контролна група)	Деца със СДВХ (изсл. група)	Деца без СДВХ (контролна група)	Деца със СДВХ (изсл. група) подобрене	Деца със СДВХ (контр. група) подобрене
Харесване на училището	2,975	2,9	2,35	2,75	0,525	0,25

Таблица 17: Харесване на училището.

Също така, при избягване на училище, децата със СДВХ от експерименталната група, показват почти равни нива с резултатите на тези без СДВХ от контролната група в началото на училището (Таблица 18) и дава доказателства в подкрепа на подхипотеза 4. Това означава, че първата част от програмата беше полезна през първите дни от тяхното приспособяване. Те бяха подготвени достатъчно.

	Преди програмата		След програмата	
	Деца със СДВХ (изсл. група)	Деца без СДВХ (контролна група)	Деца със СДВХ (изсл. група)	Деца без СДВХ (контролна група)
Избягване на училището	2,15	3,55	3,50	3,75

Таблица 18: Избягване на училището

В контролната група е налице малко подобрение при децата без СДВХ, както се очаква. Децата със СДВХ, срещат затруднения при участие в сътрудничество и при избягване на училище.

Всичко, по-гореспоменато подкрепя подхипотеза 2, 4, 6 и 7. По-конкретно, както в началото на 1-ви клас, така и три месеца след началото, всички деца, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива на приспособяване към училище в сравнение с децата от контролната група. В допълнение, децата със СДВХ, показват почти равни нива на приспособяване към училище, в сравнение с децата без СДВХ от същата група и по-високи нива на приспособяване към училище в сравнение с децата със СДВХ в контролната група. Освен това всички деца, участвали в гореспоменатата специфична образователна програма за художествено творчество, показват по-високи нива на харесване на училището в сравнение с децата от контролната група.

Заклучение

Въпреки че програмата за художествено творчество показва еднакво добро приспособяване към данните, можем просто да я разглеждаме като първоначална форма на типа взаимодействие, което би подобрило много социално-емоционална готовност и адаптация на учениците със и без СДВХ. Тези открития подобряват увереността, с която могат да се правят изводи при използването на този образователен инструмент в по-разнообразни извадки, особено по отношение на преходните и социално-емоционалните методи и принципи. Знаейки, че работи ефективно, изследователите са по-добре въоръжени да отговарят на въпроси, относно ранния преход и готовността за училище на популации, като тази на учениците със СДВХ, което изисква особена образователна политика.

Нашите открития предоставят емпирични доказателства, които предполагат прилагането на тази програма през ранното детство със съдействието на родители, учители и експерти. На първо място е важно да се отбележи, че взаимодействието в класната стая и домашните условия, включват стратегии, които могат да бъдат използвани с успех в реална обстановка - училището. Следователно учителите и другите училищни специалисти ще трябва да работят с клиници, за да разработят адекватни комуникационни стратегии за осигуряване на успеха на плана за медицинско / образователно управление. И накрая, многобройни медиатори (например връстници, компютърни технологии) трябва да се използват за провеждане на лечение, така че учителите в класната стая да не бъдат потърсени да поемат цялата отговорност за намесата. Използването на съвместни консултации при избора и разработването на интервенции в класната стая, може да оптимизира изпълнението на интервенциите при множество медиатори.

Резултатите от това проучване са важни поради няколко причини. Програмата за художествено творчество е ефективна мултимодална интервенция за социално-емоционална готовност в предучилищна възраст и адаптация на първокласниците със и без СДВХ. Данните от изхода предполагат, че могат да се получат добавъчни ползи, когато към обучението на родителите се добавят интервенции, насочени към деца и учители. Такова комбинирано лечение може да позволи използването на по-ефективни групови намеси. Предвид тежките и всеобхватни нарушения, документиран при деца в предучилищна възраст със СДВХ, приемането на такъв цялостен подход на лечение изглежда оправдано. Важно е да се подчертае бъдещата работа, която все още е необходима при организирането на литературата за измерване на ефективността на програмата по художествено творчество.

Що се отнася до нашите хипотези, всички те бяха потвърдени. Доказано беше, че:

- ако на дете със СДВХ в предучилищна възраст се прилага образователна програма по художествено творчество, насочена към социално-емоционални аспекти, ще **покаже по-високи нива в готовността за училище (подхипотеза 1)**;
- ако на дете със СДВХ в училищна възраст се приложи образователна програма по художествено творчество в началото на 1 клас, целяща социално-емоционално развитие, три месеца по-късно ще **покаже по-високи нива в училищната готовност (подхипотеза 2)**;
- ако на дете със СДВХ, в предучилищна възраст, се прилага образователна програма по художествено творчество, насочена към социално-емоционално развитие, **ще покаже почти равни нива в аспектите на готовността за училище в сравнение с деца без СДВХ (подхипотеза 3)**.

- ако на дете със СДВХ в училищна възраст се приложи образователна програма по художествено творчество в началото на 1 клас, насочена към социално-емоционално развитие, три месеца по-късно **ще покаже почти еднакви нива в адаптацията към училище в сравнение с децата без СДВХ (подхипотеза 4)**
- ако на дете със СДВХ в предучилищна възраст се прилага образователна програма по художествено творчество, насочена към социално-емоционално развитие, **ще покаже по-високи нива на готовност за училище в сравнение с децата със СДВХ без намеса (подхипотеза 5).**
- ако на дете със СДВХ в училищна възраст се приложи образователна програма по художествено творчество в началото на 1 клас, насочена към социално-емоционално развитие, три месеца по-късно, **ще покаже по-високи нива на адаптацията към училище в сравнение с деца със СДВХ без намеса (подхипотеза б).**
- ако на децата в предучилищна и училищна възраст се прилага образователна програма по художествено творчество, насочена към социално-емоционално развитие, **ще покажат по-високи нива на харесване в училище (подхипотеза 7).**
- ако родителите на децата участват в прилагането на образователна програма по художествено творчество, целяща социално-емоционално развитие, **ще покажат по-положителна представа за училището и техните деца (подхипотеза 8).**

Училищните и домашните интервенции са критичен компонент на цялостния план за лечение на ученици със СДВХ. Всъщност оптималният план за лечение ще включва комбинацията от поведенчески стратегии, базирани в дома и училище, вероятно в комбинация с психотропни лекарства, които не са били тествани в това изследване. Първо, нововъзникващите данни за психосоциално лечение, насочени към деца в предучилищна възраст със СДВХ, най-силно подкрепят индивидуализирани интервенции за обучение на родители. Всъщност някои от най-обещаващите лечения изглеждат са тези, които интегрират контекста на развитие на връзката родител-дете.

ПРЕПОРЪКИ

Можем да обобщим следните препоръки, адресирани до семействата и професионалистите, ангажирани с темата за социалните и емоционалните аспекти на училищната готовност и адаптация, както за деца в типично развитие, така и за деца със СДВХ:

1. Всички усилия за придобиване на нови умения и знания от името на детето трябва да бъдат насърчавани правилно и навреме, както от професионалисти, така и от членовете на семейството.
2. Предизвикателствата за деца със СДВХ, могат да бъдат преодоляни чрез прилагане на подходящи методи, инструменти, стратегии за преподаване и средства, които биха улеснили процеса на придобиване на нови умения и знания, както и ще дадат възможност за готовност и успешна адаптация към училище. Добър пример е образователната програма за художествено творчество, представена в този дисертационен труд.
3. Социалните и емоционални трудности, с които се сблъскват всички деца с типично развитие или със СДВХ, по отношение на тяхната готовност и адаптация към училище, могат да бъдат успешно усвоени чрез прилагане на интересни и приобщаващи преподавателски стратегии, като образователната програма, приложена по време на изследването.
4. Всички педагогически подходи, целящи ограничаване на прояви на дезадаптация, хиперактивност, избягване на училище, е необходимо да се прилагат на практика като превенция за деца с типично развитие, както и за тези със СДВХ.
5. Тъй като децата със СДВХ, изпитват затруднения в няколко области, интервенциите трябва да бъдат разглеждани във всяка от тези функциониращи области, когато е възможно.
6. Училищата може да са склонни да наблягат на взаимодействие, фокусирано преди всичко върху контрола на поведението, които, макар и ефективни за намаляване на разрушителната активност, рядко са достатъчни за справяне с постоянни социални, емоционални и академични трудности.
7. Учителите в класната стая обикновено са единствените медиатори на училищни интервенции. Това почти изключително разчитане на учителите, създава опасения за приемливост и осъществимост, особено в общообразователните класни стаи с голям брой ученици. Едновременното използване на взаимодействия, включващи множество медиатори, може да повиши осъществимостта и цялостната ефективност на училищните протоколи за деца с този синдром.
8. Семействата трябва да участват в осигуряването на адекватно социално и емоционално развитие, по време на целеви дейности, ежедневни дейности и особено по посока на отделяне на време за прекарване на качествена съвместна дейност. Те също трябва да се грижат за спокойна и здравословна семейна среда.

Нашето намерение е да продължим напред и да продължим да развиваме този предмет в други, по-широки граници, които смятаме, че са важни за практиката, за учителите, за семействата и най-важното - за децата.

ПРИНОСИ НА АВТОРА

Приносните моменти на дисертацията, започвайки от теоретична гледна точка и продължавайки с нейните практически аспекти, са както следва:

1) Термините „социално-емоционална училищна готовност“ и „адаптация към училище“ са дефинирани чрез разкриване на тяхното значение по отношение на:

- техните специфики при деца *със и без* СДВХ;
- педагогическото взаимодействие и среда в детската градина и първи клас в началното училище;
- важната роля на семейството.

2) Значението на социално-емоционалното развитие на децата в готовността и адаптацията към детската градина и училище е представено чрез теоретични проучвания и анализ, със специален фокус върху деца със Синдром с дефицит на вниманието и хиперактивност, посещаващи масови детски градини и начални училища.

3) Уникална образователна програма, насочена към деца *със и без* СДВХ и базирана на художествено творчество, е замислена, създадена, разработена и внедрена с цел повишаване на социално-емоционалната готовност и адаптация към училище.

4) Доказана е ефективността на предложената Образователна програма за дейности, свързани с художествено творчество, насочена към подобряване на социално-емоционалната готовност и приспособяване към училище, като се аргументират, че:

- Предложените дейности с художествено творчество подобряват готовността за училище и адаптацията към училище при деца с типично развитие и особено при деца със СДВХ;

- Предложените художествено-творчески дейности подобряват нивото на харесване на училището при деца *със и без* СДВХ;

- Родителите, чиито деца (*със или без* СДВХ) са включени в образователната програма за дейности по художествено творчество, показват по-положителна представа за училището и техните деца.

5) Предложеният набор от изследователски методи и диагностични инструменти, използвани в предложеното изследване на социално-емоционалната училищна готовност и приспособяване към училище, биха могли да бъдат използвани в бъдещи изследвания от колеги в областта.

6) Анализът на резултатите от проведеното изследване обогатява опита на автора, семействата и други участници, както в практически, така и в приложен план и би могъл да бъде от полза за по-широк спектър от родители и педагози.

Авторът се съгласява да носи отговорност за всички аспекти на работата, като гарантира, че въпросите, свързани с точността или целостта на която и да е част от работата, са подходящо проучени и разрешени.

Дисертационният труд е написан с подкрепата на проф. д-р Розалина Енгелс-Критидис.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ НА АВТОРА

Parisou, S. Attention deficit hyperactivity disorder and adjustment to mainstream primary school environment. Доклад, изнесен на Докторантските четения, организирани от ФНПП на 18-19 ноември 2016 в София публикуван в Сборник с доклади от „Есенни докторантски четения 2016“, том II, стр. 265-272 (финансирани по проект №61 от 12.04.2015 г. на Фонд „Научни изследвания“), ISSN 2534-9252

Parisou, S. & Engels-Kritidis, R. Emotional and social aspects of school readiness and adjustment. Доклад, изнесен на Докторантските четения, организирани от ФНПП на 18-19 ноември 2016 в София публикуван в Сборник с доклади от „Есенни докторантски четения 2016“, том II, стр. 248-264 (финансирани по проект №61 от 12.04.2015 г. на Фонд „Научни изследвания“), ISSN 2534-9252

Parisou, S. & Engels-Kritidis, R. Emotional Education: The role of Parents and Teachers, Young Researchers, Conference Proceedings 2018, Volume 1, pp. 464-473, St. Kliment Ohridski University Press, 2019 ISBN 978-954-07-4611-1