

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“

**АВТОРЕФЕРАТ НА
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЯ**

**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН
"ДОКТОР ПО ПСИХОЛОГИЯ"
ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 3.2. ПСИХОЛОГИЯ**

НА ТЕМА:

**УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ ЖИВОТА И УЧИЛИЩНА АДАПТАЦИЯ ПРИ ДЕЦА
СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ТАКИВА С
ТИПИЧНО РАЗВИТИЕ ЖИВЕЕЩИ В ИНСТИТУЦИИ**

Автор: Фани Карагуни (Fani Karagkouni)

Научни ръководители: Доц. д-р Биляна Йорданова

Благоевград, 2024

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на заседание на катедра „Психология“ към Философски факултет на ЮЗУ.

Настоящата дисертация съдържа: Увод, Три глави, Заключение, Резюме на резултатите от изследване, Принос към науката, Препратки и Приложения

Обем: 211 страници

Включени научни източници: 143

Таблицы: 46

Фигури: 23

Диаграми: 2

УВОД

Специалното образование е важна област в съвременната педагогика с многоизмерно поле от теоретични и изследователски проблеми, но също така и практически приложения. В същото време това е област, която се развива динамично и има за цел цялостното развитие на учениците със специални образователни потребности. По-голямата част от децата със специални образователни потребности и/или увреждания се нуждаят от подкрепата и сътрудничеството на широк кръг от заинтересовани страни: социални услуги, здравеопазване, образование, семейство, доброволци и независими участници. Проблемът е още по-сложен при децата със специални образователни потребности, живеещи в институции.

Въпреки международните усилия за деинституционализиране на децата, институционалната грижа все още се практикува в много страни по света. Десетилетия изследвания показват, че животът в институции има значителни отрицателни ефекти върху развитието и психиката на децата (Markopoulou, 1995; Sloutsky, 1997; Giese & Dawes, 1999; Chrysikos, 2002; Jones-Harden, 2002; Smyke et al., 2002; Browne Vorria et al., 2008; Smyke et al., 2011; 2012). Особено в случаите на деца със специални образователни потребности и/или увреждания осъзнаваме, че за тях е трудно да получат необходимите грижи за правилното си развитие в институционална среда.

И така, предмет на тази докторска дисертация са децата със специални образователни потребности, живеещи в институции. Смятаме ги за специална и уязвима група от населението, за която няма данни от изследвания. По-конкретно, целта на дисертацията е да се изследва удовлетворението от живота и училищната адаптация на тези деца в сравнение с децата с типично развитие, които също живеят в институции. По този начин искаме да проверим дали специалните образователни потребности са прогностичен фактор за удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции.

I. ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ОТ ЖИВОТА

Концепцията за удовлетворение от живота

В пряк контраст със силното упование на психологическите изследвания върху негативните чувства като депресия и тревожност, все по-голям брой учени са започнали да съсредоточават изследвания върху оптимистичната страна на емоционалния диапазон. Проучванията, фокусирани върху усещането за щастие или субективно благополучие, се открояват в тази нарастваща съвкупност от изследвания (Pavot & Diener, 2008; Tian и др., 2015; Vartista и др., 2016). Древните мислители смятат щастieto за върховното благо и движещата сила зад всички човешки действия. Въпреки факта, че рядко е бил изследван в миналото, той се е превърнал в признат и важен предмет за множество изследвания (Vartista и др., 2016). Нарастващият интерес към концепцията за субективно благополучие доведе до поредица от изследвания, фокусирани върху оценките на хората за концепцията за качество на живот, особено от гледна точка на удовлетворението (Diener и др., 1985; Adelman и др., 1989; Gilman & Huebner, 2000).

Субективното благосъстояние е широк термин, който обхваща емоционалните чувства на индивида и когнитивното оценяване на качеството на живота му (Cheung & Lucas, 2014). Смята се, че включва три компонента, според настоящите изследвания: положителен ефект, отрицателен ефект и удовлетвореност от живота (Gilman & Huebner, 2006; Pavot & Diener, 2008). Положителните емоционални нива на индивида в дългосрочен план като удоволствие, гордост и т.н. и отрицателните емоции като гняв, отчаяние и т.н. се наричат положителен и отрицателен ефект. Глобалната удовлетвореност от живота е когнитивна оценка на цялостното качество на живот на индивида въз основа на критерии, избрани от самия него/нея (Gilman & Huebner, 2006). В зависимост от степента, в която човекът е удовлетворен от живота, се прави и заключението дали приема или не условията, в които живее, доколко е доволен/а от тях и дали може и покрива своите нужди и желания като цяло (Sousa & Lyubomirsky, 2001). Според изследване степента на удовлетвореност от живота на индивида е чисто субективна и изглежда не зависи просто от положителния възглед за определени събития или обстоятелства (Cummins & Nistico, 2002), а зависи от това как индивидът избира да оцени своите действия и избори (Diener и др., 1985).

Психическата преценка дали някой е доволен от живота си се отразява в удовлетвореността от живота, което е аспект на субективното благополучие (Cheung & Lucas, 2014). Въпреки че елементите на субективното благополучие се поставят под съмнение, удовлетворението от живота като цяло и/или в определени области обикновено се разглежда като важен компонент (Gilman & Huebner, 2000). Удовлетворението от живота е мощен индикатор за благоприятни резултати в живота, като здраве, богатство и успех в работата (Cheung & Lucas, 2014). Според Cheung & Lucas (2014: 2809): „Удовлетворението от живота е компонент на субективното благополучие, което отразява когнитивната оценка дали човек е доволен от живота си“. Докато Gilman

и Huebner (2000: 178) определят удовлетворението от живота като: „съзнателни когнитивни оценки на индивида за качеството на собствения живот“. Друга дефиниция на удовлетворението от живота гласи, че то се отнася до (Tian и др., 2015: 908): „когнитивна оценка на положителността на живота като цяло или в специфични области“. И така, от горните дефиниции можем да кажем, че удовлетворението от живота всъщност е преценка и интелектуална дейност. Тя не е наложена отвъд, а оценката се основава в контраст с норма, която всеки установява за себе си (Diener и др., 1985). По този начин глобалната удовлетвореност от живота се състои от широка оценка на качеството на живот на индивида, която отива отвъд оценките на отделни категории, като взаимоотношения. Създадени са многомерни скали за удовлетвореност от живота, които могат да се използват в изследванията в допълнение към глобалните измервания за удовлетвореност от живота (Huebner, 1994). Многоизмерната парадигма омаловажава оценката на глобалната удовлетвореност от живота, вместо това се концентрира върху развитието на характеристиките на оценките на удовлетвореността от живота във важни области на живота (Huebner, 2004).

По-голямата част от изследванията изискват многоизмерна скала на удовлетвореността от живота. Но изследователите не винаги искат да приложат скала за удовлетворение от живота с няколко елемента. Вместо това проучванията използват голям панел, например, обикновено използват специфични елементи за оценка на нивото на удовлетвореност от живота, като например: „Като се вземат предвид всички неща, колко сте доволни от живота си?“ (Margolis и др., 2019).

Удовлетвореност от живота при децата

В продължение на много години учените са изучавали природата и причините за възприеманото от възрастните удовлетворение от живота, докато в случая с децата те са се фокусирали върху фактора „щастие“ (Huebner, 1994). Но през последните десетилетия те започнаха да съсредоточават усилията си върху фактора удовлетвореност от живота на децата. Така че изследванията върху оценките на удовлетвореността от живота на децата и юношите предизвикаха голям интерес в много области (Huebner, 2004).

По-голямата част от изследванията на причините за личните вариации в удовлетвореността от живота при тийнейджъри и деца са се концентрирали върху изследването на удовлетвореността от живота като мярка за резултат, докато по-голямата част от проучванията са изследвали предполагаеми фактори за лични несъответствия в удовлетвореността от живота. Семейство, приятел, общност и фактори, свързани със самия човек (напр. характер, умствени изяви), както и фактори за дейност (напр. участие в структурирани извънкласни дейности) са открити в такива разследвания. В глобалните проучвания на удовлетвореността от живота, фокусирани върху децата, демографските характеристики са склонни да играят малко влияние в най-добрия случай (Gilman & Huebner, 2006).

При децата и тийнейджърите удовлетвореността от живота е свързана с фундаментални сектори на положителна житейска функционалност, като самоефективност, самочувствие, самовъзприятие, положителни емоции, вътрешна контролна точка и надежда. По подобен начин е доказано, че интернализиращото и екстернализиращото поведение, депресията, междуличностното отхвърляне, насилственото поведение,

поемането на сексуален риск и пристрастяващото поведение са неблагоприятно свързани с удовлетворението от живота при деца и юноши (Gilman & Huebner, 2006; Tian и др., 2015).

Връзката между демографските характеристики и удовлетвореността от живота е минимална и изследванията разкриват, че тези фактори имат само второстепенна роля при прогнозирането на удовлетвореността от живота на децата и юношите. Но има някои проучвания, които показват специфични връзки между демографските фактори и удовлетворението от живота при децата. Факторите, които изглежда имат благоприятен ефект, са: възраст, социално-икономически статус и раса (Proctor et al., 2009).

Както в случая с възрастните, описан в предишния раздел, изглежда, че личните характеристики на децата влияят на нивата им на удовлетвореност от живота (Proctor и др., 2009). Fogle и др. (2002) разкриват, че удовлетворението от живота е положително свързано с екстравертността и социалната самоефективност, негативно е свързана с невротизма, и че то медира връзката между удовлетворението от живота и екстравертността, но не и невротизма. Като цяло констатациите разкриват, че преценките на тези деца за собствените им способности да бъдат социално умели водят до повишена общителност, която е свързана с по-висока удовлетвореност от живота.

Gilman и Huebner (2006) изследват характеристиките на тийнейджърите, които показват висока степен на цялостно удовлетворение от живота. Бяха изследвани разнообразни фактори, свързани с училището, междуличностни и вътрешноличностни фактори. В предишни изследвания всички тези фактори са били свързани с удовлетворението от живота. Проучването показва, че учениците с висока степен на удовлетвореност от живота превъзхождат учениците със средна степен на удовлетвореност от живота по отношение на социалния стрес, отношението към инструкторите и вътрешноличностното функциониране.

Освен това нито едно от децата в групата с най-високи нива на удовлетворение от живота не е имало клинично ниво на психични симптоми, но 7 процента от средната група и 42 процента от групата с ниско ниво на удовлетвореност са имали. И така, авторите заключават, че има връзка между високите нива на удовлетворение от живота и различни предимства на психичното здраве, които не се наблюдават при деца, които съобщават за по-ниски нива на удовлетворение.

Удовлетвореност от живота на децата със специални образователни потребности

Традиционно изследванията върху деца с увреждания се концентрират върху функционалните недостатъци и негативните последици от тези дефицити (Shogren и др., 2006). Добре известно е, че децата с увреждания често имат множество неуспехи през целия си живот, които могат да накърнят чувството им за щастие и удовлетворение от живота (Kalka & Lockiewicz, 2018). Индивидите с обучителни затруднения са по-склонни да срещат различни трудности, включително отпадане от училище, самота, проблеми с приспособяването, пристрастяване към наркотици и т.н., според няколко изследвания (Arunashree и др., 2016).

Въпреки това нарастващият набор от изследвания за насърчаване на силните страни при деца с увреждания предполага, че движението за позитивната психология е повишило осведомеността за необходимостта от засилване на положителните качества като

стратегия за насърчаване на желаните резултати при деца с и без увреждания (Shogren и др., 2006). Така че усилията за подобряване на резултатите за хората с увреждания станаха критични (Arunashree и др., 2016). В съответствие с концепцията на позитивната психология, удовлетворението от живота все повече се използва като положителна индикация за психично здраве (Ogg и др., 2016).

Прегледът на литературата показва, че удовлетворението от живота на децата със специални образователни потребности е сравнително нова област на изследване. По-специално открихме някои ограничени проучвания, които се занимават с конкретния проблем. Например Kalka и Lockiewicz (2018) установиха, че в сравнение с учениците без дислексия, тези с дислексия са по-малко доволни от живота си като цяло.

Poulsen и др. (2006) установяват, че децата с леки до тежки проблеми с физическата координация имат ниски нива на самовъзприемане на физически способности и външен вид в сравнение с тези без такива проблеми. Освен това те срещат трудности в отношенията си с приятелите и родители; имат по-ниска обща представа за себе си и по-ниска удовлетвореност от живота. Авторите обясняват тези констатации, като твърдят, че поради ограниченото участие в спортни и свободни игрови дейности, тези деца може да са в неравностойно положение и да вярват, че имат по-ниско удовлетворение от живота от своите връстници.

Gudjonsson и др. (2009) изследва връзката между тежестта на симптомите на хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието и удовлетворението от живота. Въпреки факта, че нивата на симптомите на хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието в това изследване са незначителни, те са свързани с по-ниски нива на удовлетворение от живота. Подобно проучване е проведено от Nadeau и др. (2015), които изследват характеристиките, свързани с удовлетворението от живота при деца с дефицит на вниманието/хиперактивност на възраст 8–17 години. Според констатациите симптомите на дефицит на вниманието/хиперактивност са неблагоприятно свързани с удовлетворението от живота.

Ogg и др. (2016) също изследва връзката между невниманието и хиперактивно-импулсивните симптоми и удовлетворението от живота. Те откриха, че когато учениците имат симптоми на хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието, общият фактор за хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието и невниманието са отрицателно свързани с удовлетворението от живота. Резултатите бяха малко по-различни, когато симптомите на хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието бяха оценени от учители: в този случай само невниманието беше отрицателно свързано с удовлетворението от живота, а не общият фактор за хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието.

García и др. (2021) изследваха начина, по който различни характеристики на деца или тийнейджъри (като симптоми на хиперактивно разстройство с дефицит на вниманието и симптоми на поведенческо разстройство) влияят на тяхната степен на удовлетвореност от живота. Констатациите разкриват умерени корелации между възприятията на децата или юношите за удовлетвореност от живота и възприятията на техните родители за удовлетвореност от живота, като училището има най-ниски нива на удовлетворение. В допълнение, 44,3% от анкетираните родители казват, че разстройството с дефицит на

вниманието и хиперактивност има значително отрицателно въздействие в тази ситуация. Освен това те откриха, че симптомите на поведенческо разстройство причиняват статистически значими разлики, което показва, че когато децата или юношите имат симптоми на поведенческо разстройство, оценките им за удовлетвореност от живота са по-неблагоприятни.

Griffin и Huebner (2000) установиха, че децата със сериозни емоционални разстройства са значително по-малко удовлетворени от приятелство с връстници, отколкото техните съученици. Въпреки това не са наблюдавани големи разлики в други области на удовлетвореност от живота или цялостна удовлетвореност от живота. Освен това, за учениците със сериозни емоционални смущения, степента на удовлетвореност от самото семейството прогнозира глобалната удовлетвореност от живота, но за учениците без сериозни емоционални смущения, глобалната удовлетвореност от живота беше силно повлияна от удовлетворението от концепцията за понятията „аз“, „приятели“ и „семејство“.

Sacks и Kern (2008) изследват вариациите в удовлетвореността от живота сред юношите в основно и средно училище с и без емоционални и поведенчески разстройства и увреждания. Резултатите от тяхното проучване показват, че в сравнение с техните типични съученици, юношите с емоционални и поведенчески разстройства и увреждания са значително по-малко удовлетворени от качеството на живота си във всички категории (общо качество на живот, себе си, взаимоотношения и среда).

Стейт и Керн (2017) анализираха нивото на удовлетвореност от живота, докладвано от гимназисти със социални, емоционални и поведенчески затруднения във връзка с академичните резултати, психичното здраве и поведенческите резултати, както и демографските променливи. Те открили, че като цяло учениците са посочили „средно“ удовлетворение от живота, с изключение на училищния сектор, който е оценен като най-малко положителен. Освен това по-високите нива на удовлетворение от живота са значително свързани с по-ниски нива на тревожност, депресия и поведенчески проблеми, както и по-високи нива на успех в четенето и математиката.

УЧИЛИЩНА АДАПТАЦИЯ

Теоретична рамка на училищната адаптация

В контекста на екологичната психология индивидът се възприема като участник в постоянно взаимодействие с неговата физическа и социална среда и неговото поведение се разглежда като резултат от тези непрекъснати взаимодействия между неговите лични характеристики и множеството контексти на околната среда, в които той действа (Шеридан & Gutkin, 2000).

Адаптивното поведение се отнася най-общо до (Kavale & Mostert, 2004: 39):

„ефективността и степента, с която индивидите отговарят на стандарта за самодостатъчност и социална отговорност, очакван от тяхната възраст и културна група“
Най-общо можем да дефинираме психосоциалната адаптация като ефективния отговор на индивида към изискванията на социалната среда и постигането на ниво на компетентност в ключовите области и рамки на неговата функционалност (Cole & Cole, 2002). И така, адаптацията като концепция включва както междуличностното, така и междуличностното измерение. Интраперсоналната адаптация засяга психологическата

област и всички вътрешни фактори, свързани с доброто психично здраве, психологическото удовлетворение и вътрешноличностния баланс и функционалност. Междупersonностната адаптация се отнася главно до социалната сфера и социалните умения, които обслужват установяването и поддържането на междупersonностни отношения, гладкото интегриране в социалния контекст и междупersonностния баланс и функционалност (Herbert, 1998).

Човешкото поведение има за цел адаптирането на индивида към природната и човешката среда, с възможно най-голяма ефективност и най-голямо индивидуално щастие. Изглежда обаче, че индивидите могат да бъдат добре приспособени към един контекст и по-малко добре приспособени към друг (Herbert, 1998; Lopes и др., 2004). Трябва да се отбележи обаче, че адаптирането към данните на околната среда, но и нейната конфигурация според личните нужди и желания на индивида, са двата преплетени аспекта на динамичен процес и по-малко на затвърдено, непроменящо се състояние. Този процес включва напредък в различни области на развитие (когнитивни, емоционални, социални) на индивида, които го правят способен на все по-сложни постижения, както и постоянните промени в околната среда, които постоянно поставят нови предизвикателства пред индивида (Cole & Cole, 2002).

През последните години има голям интерес от международната изследователска общност към социалната и емоционална адаптация на децата, тъй като тези умения са фундаментални и допринасят за ефективен учебен процес и добро психично здраве. Оценката на психосоциалните измерения на адаптацията на детето е особено важна, тъй като заедно с измеренията в ученето те са предсказващи фактори за по-късни затруднения и са необходими за превенция и навременна намеса (Akçinar, 2013; Chatzichristou и др., 2020).

В международната литература понятията адаптация и социално поведение са свързани. По-конкретно, според McClelland и др. (2000), социалната адаптация на децата е свързана с предсоциално или социално поведение, взаимоотношения с връстници и подходящо поведение в класната стая. Училището е първото социално пространство, в което детето влиза, и е основно място за изразяване и оценка на социалното поведение на децата. Социалната функционалност на децата е показател за добра психосоциална адаптация. Психосоциалната адаптация се отнася до уменията за социална, училищна, емоционална адекватност, както и наличието или не на поведенчески проблеми. Социалните умения позволяват на децата да общуват и да си сътрудничат с другите, да поддържат приятелства и да реагират успешно на социални стимули. Училищната адаптация на децата е свързана главно с наличието на стимули за учене, организацията на обучението и ефективността на училището. Високите нива на самоефективност водят до положително отношение към ученето, докато постоянните неуспешни опити са свързани с разочарование и избягване на поставената задача (Ralli и др., 2017).

Училищната адаптация може да се определи като динамична и хармонична връзка между ученика и училището, която за постигането си изисква придобиване на академични (четене, писане и т.н.), но и социално-емоционални умения (придържане към инструкциите, постоянство в цели и т.н.) от страна на ученика (Bagiartaki, 2018). Училищната адаптация е пряко свързана с училищния успех, тъй като децата, които се

адаптират по-добре през първи клас на основното училище, имат по-добри училищни постижения, но и по-високо самочувствие по-късно в живота. Те също така развиват по-добри взаимоотношения със своите съученици и е по-малко вероятно да отпаднат от училище (Akçinar, 2013).

Здравословната училищна адаптация е еволюционен процес, при който детето е призовано да хармонизира поведението си с академичните и социалните изисквания на училището и се влияе от степента, в която индивидуалните темпераментни характеристики на учениците и учителите се сближават или разминават (Kandarakis, 2007). От друга страна, терминът „трудност при адаптиране“ се отнася до (Galanaki, 2011: 164): „неподходящ, неефективен, неуспешен опит на детето и юношата да се адаптират плавно към изискванията на средата”.

По-специално, това са трудности, които са свързани със значително субективно раздразнение или дискомфорт на детето или с намаляване на неговата функционалност в една или повече области от живота му, което потенциално води до забавяне в развитието на целите на неговото развитие (Хърбърт, 1991). Децата, които трудно се приспособяват към училище, по отношение на поведението могат да бъдат разделени на две категории: екстровеъртни и интровертни. Екстровеъртните деца екстернализират своите емоционални и поведенчески проблеми, напр. проява на агресия, разрушително поведение, антисоциални реакции, гняв и др. За разлика от това, интровертните деца интернализират емоционалните си проблеми, като ги обръщат към себе си (напр. показват социално отдръпване, училищна фобия, изолация и т.н.) (Achenbach, 2002).

Здравословното социално и емоционално развитие играе важна роля за положителната психосоциална адаптация на децата, но и за намаляване на поведенческите проблеми. Изследванията подчертават положителните ефекти на социалното и емоционалното благополучие върху психическото благополучие, последващото академично представяне, междуличностните отношения и предотвратяването на по-късни поведенчески трудности и проблеми. Специално се акцентира, обаче, на развитието и насърчаването на социално-емоционалните умения, които играят важна роля за положителното отношение и адаптирането на децата към училищната среда, но и за повишаване на тяхната психическа устойчивост, а не само за липсата на разстройства (Winsler & Wallance, 2002).

Академичната и социално-емоционалната училищна адаптация на децата е силно повлияна от тяхното семейство, тъй като семейството се счита за една от основните системи, чието взаимодействие е свързано с ученето и психосоциалната адаптация на детето (Kaufmann и др., 2000). Домашната среда на детето оказва значително влияние върху това колко бързо той или тя се адаптират към училищната среда (Brizuela & García-Sellers, 1999). Първите емоционални умения се развиват в семейна среда. По-специално, създаването на емоционално сигурна семейна среда, развитието на топли взаимоотношения между членовете и техните емоционални реакции допринасят за здравословното емоционално развитие на децата (Sakellariou, 2012). Martinez и др. (2010), въз основа на факта, че подкрепата от другите е особено важна, установиха, че стабилността, която може да характеризира семейните отношения и тези на връстниците,

може да повлияе на адаптацията на учениците към новата среда. Всъщност тази констатация, заедно със социалната подкрепа, също е предсказващ фактор.

Училищната адаптация също се влияе от връстниците, докато трудностите в отношенията със съучениците могат да доведат до по-късни проблеми в училищната адаптация (Kandarakis, 2007). Следователно, от решаващо значение за плавната адаптация на детето, но и за реакцията в училищната среда е неговото здравословно социално развитие и култивирането на всички онези умения, които допринасят за това (Winsler & Wallance, 2002). Според голям брой изследвания, децата, които имат затруднения в областта на социалното взаимодействие, които не са били адресирани навреме, все още срещат трудности при адаптирането към юношеството и зрелостта. По-конкретно, липсата на социални умения е пречка за здравословното развитие на децата, за установяването и поддържането на приятелски отношения, за сътрудничеството с другите и за интегрирането им в училищната система. (Stefan & Miclea, 2010 г.).

Училищна адаптация на деца със специални образователни потребности

Прегледът на литературата за психосоциалната адаптация на ученици със специални образователни потребности предоставя ограничени данни. И докато връзката между обучителните увреждания и психосоциалния сектор е призната, все пак има много ограничен брой изследвания върху специфичното измерение на обучителните увреждания.

Въпреки това е широко прието, че учениците с обучителни затруднения обикновено имат широк спектър от проблеми, в допълнение към ниското си представяне в училище, свързани с проблемите на психосоциалната адаптация. Според изследването на Panteliadou и Votsas (2007) е широко прието, че дефицитите, показани от учениците със специални образователни потребности на когнитивно ниво, значително влияят върху тяхната психосоциална адаптация към околната среда. По-конкретно, както се съобщава от Humphrey (2002), учениците със специални образователни потребности са изправени пред множество негативни емоции като гняв и негодувание поради неспособността им да отговорят на своята академична роля, което от своя страна значително влияе върху нивата на емоционална компетентност. Всъщност вярата в неадекватността е толкова силна, че ученикът често се характеризира с ниски образователни очаквания и липса на търпение и интерес към активно участие и учене. Това постоянно негативно отношение към техния напредък силно влияе на нивата на самочувствието им (Reid, 2007).

Според Pumphrey & Reason (1995) децата с обучителни затруднения не се сблъскват само със собственото си чувство за провал, но и с отхвърлянето от техните съученици, учители и често техните родители. Затрудненията в ученето предизвикват силно разочарование и гняв у децата, които трябва да се справят със собствената си липса на увереност в способностите си, но също и със съзнанието, че техният слаб напредък, освен че им причинява същия срам и вина, често е обект на коментари и негативна критика от другите (Polychroni и др., 2006). Един от основните преходи на учениците със специални образователни потребности в областта на емоционалната компетентност е, че те изпитват силно чувство на срам, тъй като неуспехът в часовете им оказва голям натиск, защото смятат, че са обект на негативни коментари от останалите в тяхната училищна среда (Humphrey, 2002). Прави впечатление, че повечето от учениците непрекъснато следят

трудностите им да не бъдат усетени от съучениците им, защото се страхуват и се притесняват, че ще бъдат отхвърлени (Reid, 2007).

Гореспоменатото отношение води до слабост в култивирането на социални взаимодействия, в резултат на което децата често показват неприемливо поведение и се отдръпват настрана. Така че децата с обучителни затруднения често могат да имат намалени социални умения и това може да има отрицателен ефект върху адаптацията в училище (Ralli и др., 2017). Като цяло се изтъква, че учениците със СОП считат себе си за пренебрегнати, тъй като дефицитите в комуникационните умения влияят негативно на техните социални взаимодействия (Humphrey, 2002). По-специално, учениците се страхуват и не могат да поемат инициативата да започнат сами социален контакт, в резултат на което са обвинени, че са антисоциални (Panteliadou & Botsas, 2007).

Например, трудностите при четенето са свързани с редица емоционални и психосоциални проблеми, като ниско самочувствие, депресия, тревожност, самота и агресия, тъй като значително ограничават училищните постижения на децата. В допълнение, поведенчески проблеми като хиперактивност, импулсивност и затруднено концентриране са пряко свързани с трудностите при четене. Поведенческите проблеми са придружени от когнитивни дефицити, като ограничена краткосрочна памет, работна памет и внимание, фактори, които играят важна роля в овладяването на декодирането и разбирането при четене. Тясната връзка между трудностите при четене и поведенческите проблеми продължават да съществува и в по-късния училищен процес. Тези фактори в крайна сметка влияят негативно върху здравословната училищна адаптация на ученици с обучителни затруднения (Ralli и др., 2017).

В своите дългосрочни изследвания Morgan и др. (2012) установяват, че децата в трети клас на основното училище със затруднения в четенето са два пъти по-склонни да изразят гняв, тъга, самота и разсеяност и ниска популярност в пети клас, отколкото техните връстници, които нямат затруднения в четенето. В допълнение, проучване, проведено от Casey и др. (1992) показва, че децата с леки затруднения в четенето са изложени на по-голям риск от развитие на емоционални проблеми, отколкото техните връстници. По отношение на самочувствието, в същото изследване самооценките на учениците показват по-ниско възприемане на тяхната академична компетентност, но по-високо за области като спорт, общителност, поведение и общо самовъзприятие.

Според McIntyre и др. (2006) децата с увреждания може да са по-уязвими към предизвикателствата в училище, поради недостатъци в когнитивното и адаптивното поведение. McIntyre и др. (2006) изследва училищната адаптация на деца с и без интелектуални затруднения през първата им година в училище. Положителните връзки ученик-учител и минималните проблеми в поведението, докладвани от учителите, са използвани за характеризирание на ефективната адаптация в училище. Резултатите показват, че в сравнение с типично развиващите се деца, децата с интелектуални затруднения показват значително по-проблематично поведение, както се съобщава от техните учители, по-лоши цялостни връзки с техните учители, по-малко социални умения, както се съобщава от техните родители и техните учители, и по-ниски способности за саморегулация. Така авторите заключават, че множество индикатори за

училищна адаптация разкриват, че децата с интелектуални затруднения са имали по-неблагоприятни ранни училищни преживявания.

Освен връстниците, съществено влияние върху училищната адаптация на учениците оказват и отношенията между учители и ученици. Очакванията, които се развиват и от двете страни, оформят нагласите и посрещат или създават трудности в училище (Kandarakis, 2007). Като цяло училищната система допринася значително за развитието на емоционалните умения на детето и емоционалната компетентност се развива чрез интерактивни взаимоотношения с други такива. По-специално, освен родителите, учителите също са важен модел за подражание за децата. Децата чрез взаимодействието си с тях се научават как да изразяват и управляват емоциите си, но също и начини за решаване на различни проблеми. Освен това те могат да създадат положителна атмосфера със собственото си поведение, в която децата да се чувстват емоционално сигурни (Sakellariou, 2012). Освен това е установено, че децата, които развиват отношения, характеризирани се с емоционална сигурност с учителите, имат по-малко поведенчески проблеми и отрицателни емоции. Те също така показват по-положителни чувства към училището (DeMulder и др., 2000). Следователно сътрудничеството на двете системи – семейството и училището – става необходимо за здравословното емоционално развитие на децата (Sakellariou, 2012).

Деца със специални образователни потребности и/или увреждания, живеещи в институции

Общоприето международно схващане е, че семейството осигурява най-добрата среда за децата, насърчавайки привързаност, здрави взаимоотношения и стимулира условията за детското развитие. Въпреки това признание, много деца с увреждания живеят в институции, а не със семейството си. Въпреки, че световното движение за деинституционализация се разраства през последните десетилетия, нивата на институционализация на децата остават постоянни на определени места или дори се повишават на други (Laklija и др., 2020). Факт е, че по-голямата част от децата с увреждания по света живеят в бедност или са изолирани в институции или сиропиталища (CHRLP, 2017).

Децата с увреждания и/или хронични заболявания са по-уязвими да бъдат институционализирани. Тези деца се извеждат от семействата си в случаите, когато се считат за неподходящи или неспособни да се грижат за тях, и огромна част от тях се настаняват от много ранна възраст в структури от „тип убежище“, частни или обществени, предназначени специално за хора с увреждания, оставайки в тях до достигане на зряла възраст и обикновено до края на живота им. Те често живеят там с възрастни и с грижите на медицински сестри, които разбират нуждите за техните грижи изключително в контекста на сестринските грижи (Kouvaritaki и др., 2020). Повечето деца със специални потребности, които са институционализирани, не посещават училище, а значителен брой деца със специфични обучителни затруднения не успяват да се научат да четат и смятат. Децата със специални образователни потребности могат да се реализират правилно в масовите училища с помощта на квалифицирани инструктори и в благоприятна училищна среда. Децата със специални потребности подобряват образованието и осигуряват ниво на толерантност, приемане и разнообразие на

формалното образование, вместо да „пречат“ на другите деца в класа. Според проучване децата със специални потребности, които посещават нормални училища, се справят толкова добре или по-добре от тези, които посещават специализирани институции (Opening Doors for Europe's Children, 2017).

Удовлетвореност от живота и училищна адаптация на институционализирани деца със специални образователни потребности

Проучванията показват, че деца, които са имали труден живот или които са имали проблеми в отношенията с родителите си, може да имат трудности при адаптирането и представянето в училище. Удовлетворението от живота е друг важен аспект, който трябва да се изследва сред децата и юношите извън семейството (Siqueira & Dell'Aglio, 2010). Резултатите от редовно записани деца разкриват, че недостатъците в удовлетворението от живота и емоционалните измерения (т.е. по-нисък положителен ефект и по-висок отрицателен ефект) може да са резултат от стресови ситуации. По-специално се счита, че институционализацията има пагубно влияние върху удовлетворението от живота при децата (Wendt и др., 2019).

Siqueira и Dell'Aglio (2010) изследват характеристиките на юношите, които са били институционализирани, за които е установено, че са употребявали наркотици като малки, имат ниски академични постижения и имат висок процент на неуспех в училище. Manso и др. (2011) установяват, че институционализираните деца показват значително ниво на неспособност да се приспособят както в лични, така и в социални измерения. Установено е, че децата проявяват проблеми с дисоциативното адаптиране, негативни вярвания и техники за избягване на реалността, като сънуване, негативно мнение за себе си и подценяване.

Vorria (1998) изследва последиците от продължителния престой на деца в гръцки институции върху тяхното социално поведение. Установено е, че децата, живеещи в интензивни отделения, не участват в класа, имат склонност към отдръпване, пасивни са и дейността им не е продуктивна. Рой и др. (2004) установяват, че децата с хиперактивно поведение, живеещи в институция, показват липса на селективни отношения на привързаност с един от грижещите се и липса на селективни взаимоотношения в техните приятелства, в сравнение с децата, живеещи в приемни семейства.

Llosada-Gistau и др. (2017) изследва субективното благосъстояние на децата в институционална грижа, което се оказва по-ниско от това на децата, живеещи в приемни семейства. Полът и възрастта, от една страна, и съгласието с тяхното разположение, удовлетворението от училището, връзките с приятели и използването на време и компютър, от друга, могат да окажат влияние върху тяхното субективно благосъстояние. Wendt и др. (2019) изследва корелациите между стресиращите преживявания, удовлетворението от живота и положителния и отрицателния ефект при социално уязвими деца и юноши. Изследователската извадка включва както деца, живеещи в институции, така и деца, живеещи със семействата си, но в уязвимо положение (нисък доход, ниско образователно ниво на родителите и безработни родители). В сравнение с институционализираните деца, тези, които са живеели със семействата си, са имали по-малко стресови преживявания, по-удовлетворени от живота си и са имали по-малко негативен ефект.

Elattar и др. (2019) изследват влиянието на емоционалните и поведенчески затруднения на децата сираци, както и продължителността на институционализацията им, върху удовлетвореността от живота им. Констатациите разкриват статистически значима връзка между емоционалните и поведенчески затруднения на децата сираци и продължителността на престоя в институция по отношение на проблеми с поведението и проблеми с връстниците. Проучването на Jain (2020) имаше за цел да сравни приспособяването и нивата на удовлетворение от живота между деца сираци и несираци. Тя откри съществена връзка между удовлетворението от живота на децата сираци и нивото на приспособяване и това на децата, които не са сираци. Може да се каже, че както за децата сираци, така и за децата, които не са сираци, удовлетворението от живота е неблагоприятно свързано с приспособяването.

II. ДИЗАЙН НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обосновка на изследването

Субектите на нашия изследователски подход са деца със специални образователни потребности и/или увреждания, които живеят в институции, докато двете основни променливи, които се появиха от прегледа на литературата и изглежда представляват изследователски интерес, са удовлетворението от живота и адаптацията в училище.

От прегледа на литературата откриваме двойна трудност, пред която се изправят институционализираните деца със специални образователни потребности и/или увреждания. От една страна, институционализацията, която сама по себе си създава значителни негативни ефекти върху децата, а от друга, специални образователни потребности и/или увреждания, които изискват специално и специализирано отношение. До каква степен институциите могат да се справят с тази двойна роля? И най-важният въпрос, който трябва да ни тревожи, е представата, която тези деца имат за живота си. Как се чувства детето в живота си и до каква степен е удовлетворено от основните му аспекти (семейство, приятели, училище, среда на живот, себе си)? Особено в училищна среда, колко лесно се адаптират тези деца?

Горните въпроси доведоха до избора на конкретната тема на изследване, в стремежа да се направи изследователски принос, като крайната цел винаги са самите деца и тяхното благополучие. Като разбираме възприятието на децата за техния живот и тяхната училищна адаптация, ние се надяваме, че можем да допринесем значително за запълване на пропуските в изследванията, които все още съществуват в литературата. Нашият преглед на литературата не идентифицира предишни изследвания, които използват институционализираните деца със специални образователни потребности и/или увреждания като обекти на изследване. Вярваме, че това само по себе си е оригинално и си струва да се проведе изследването. Също така, използването на институционализираните деца като контролна група ни помага да разберем по-добре дали специалните образователни потребности и/или увреждания има допълнителен ефект върху удовлетвореността от живота при децата и приспособяването към училище извън институционализацията.

Обхват на изследването

За да се изследват основната хипотеза и подхипотезите на дисертацията, беше проведено количествено изследване с помощта на правилно проектиран въпросник за деца, живеещи в институции в Гърция. Основната цел на изследването е да се проучи дали има разлики между учениците със специални образователни потребности и типично развитите ученици, живеещи в институции, в удовлетвореността от живота и училищната адаптация.

Изследователска задача

Изследователската задача на настоящото изследване е да установи дали специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. В съответствие със стандартната изследователска процедура ние също включихме в статистическия контрол демографските характеристики на участниците. И така, въпросите, на които искаме да отговорим чрез изследването и съответните променливи, са следните:

Q1. Влияе ли възрастта върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции?

(Променливи: възраст – удовлетворение от живота)

Q2. Влияе ли полът върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции?

(Променливи: пол – удовлетворение от живота)

Q3. Влияят ли специалните образователни потребности върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции?

(Променливи: специални образователни потребности – удовлетворение от живота)

Q4. Влияе ли продължителността на живот в институция върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции?

(Променливи: продължителност на живот в институция – удовлетворение от живота)

Q5. Влияе ли възрастта на училищната адаптация на децата, живеещи в институции?

(Променливи: възраст – училищна адаптация)

Q6. Влияе ли полът на училищната адаптация на децата, живеещи в институции?

(Променливи: пол – училищна адаптация)

Q7. Влияят ли специалните образователни потребности на училищната адаптация на децата, живеещи в институции?

(Променливи: специални образователни потребности – училищна адаптация)

Q8. Продължителността на живот в институция влияе ли върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции?

(Променливи: продължителност на живот в институция – училищна адаптация).

Хипотези

Основната хипотеза на настоящата дисертация е, че специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. Предполагаме, че специалните образователни потребности и продължителността на живот в институция влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата. Освен това приемаме, че демографските характеристики, по-специално възрастта и пола, нямат влияние върху тези променливи. И така, подхипотезите на тезата са формулирани, както следва:

- Н1. Възрастта не влияе върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции.
- Н2. Полът не влияе върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции.
- Н3. Специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции.
- Н4. Продължителността на живот в институцията влияе върху удовлетвореността от живота на децата, живеещи в институции.
- Н5. Възрастта не оказва влияние върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции.
- Н6. Полът не влияе върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции.
- Н7. Специалните образователни потребности оказват влияние върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции.
- Н8. Продължителността на живот в институцията влияе върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции.

Инструмент и процедура

За да проучим нашите хипотези, създадохме въпросник, който се състои от 65 въпроса и е разделен на четири части. Част А се състои от седем (7) въпроса за личностните характеристики на участниците (възраст, пол, специални образователни потребности, вид специална образователна необходимост, институция, продължителност на живот в институция, училищни постижения). По-голямата част от въпросите са от затворен тип, с изключение на въпроса за институцията и вида на специалното обучително увреждане. Факторът за удовлетвореност от живота беше оценен с многомерната скала за удовлетвореност от живота на учениците (MSLSS) (Huebner, 1994). Тоест, цялата част Б на въпросника е скалата на Хюбнер. И накрая, факторът за училищна адаптация беше оценен с помощта на две променливи: представяне в училище (въпрос 7) и фактор за принадлежност към училище, изчислен в част С. Тази комбинация от променливи е използвана от Birman и Ryerson Espino (2007). В част В се използва скалата за психологическо усещане за членство в училище (PSSM) на Goodenow (1993) за принадлежност към училище. Всички въпроси в част В и част С са от затворен тип и са конкретно по скалата на Likert.

Проучваната група се състои от деца със специални образователни потребности, а контролната група се състои от деца с типично развитие. Всички деца, участвали в изследването, живеят в гръцки институции. По-конкретно участниците бяха 148 ученици със специални образователни потребности и 100 с типично развитие (общо 248 ученици). Първоначално е осъществен първи контакт с директорите на институциите, на които подробно е описано изследването и неговата цел. След като получихме тяхното одобрение, последва втори контакт, на който се обсъди начина, по който на практика ще протече попълването на въпросниците. Изследването е проведено в личното присъствие на изследователя в институциите, които са дали съгласието си, където е предоставена подробна информация на участващите деца. Подбран е език, разбираем за възрастта на децата, като е отговорено на всички възникнали въпроси. Подходът беше направен с особена чувствителност, тъй като участниците бяха непълнолетни и наистина уязвима

група, тъй като живеят в институции. Не липсваше и активното участие на социалните работници и детските психолози на институциите, така че да се подходи по подходящ начин във всеки случай.

III. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОУЧВАНЕТО

Описателна статистика

Установихме, че участниците принадлежат към всички възрастови групи по интереси, като 55,8% от тях са мъже и 44,2% са жени. Освен това 57,4% от участниците имат някакъв вид специални образователни потребности, докато 42,6% от тях са с типично развитие. Виждаме също, че 27% от участниците живеят в институция от раждането си. Освен това 23,4% от участниците живеят в институция повече от 3 години, 18,5% през последните две години, 16,9% през последните три години и 14,1% през последната година. И накрая, училищното представяне на учениците, участвали в проучването, се оценява като „добро“ за 44,2% от тях, като „под добро“ за 33,7%, и като „отлично“ за 22,1%.

Резултати за удовлетвореност от живота

Общият среден резултат за всички ученици е 3,9 (максимален резултат: 6), докато за отделните категории той е както следва: Семейство=3,56, Приятели=3,81, Училище=3,80, Среда на живот=3,73, Аз=4,6. Забелязваме, че най-висок резултат има за категорията „Аз“, а най-нисък за „Семейство“.

Училищна адаптация и резултати от представяне в училище

Факторът за училищна адаптация беше оценен с помощта на две променливи: училищно представяне и фактор за принадлежност към училище. Общият среден резултат за принадлежност към училище за всички ученици е 3,56 (максимален резултат: 5). Максималният резултат беше за елемента „В това училище има поне един възрастен, с когото мога да говоря, ако имам проблем“ (резултат 3,72), а най-ниският за елемента „Чувствам се много различен от повечето други ученици тук“ (резултат 3.36). Училищното представяне на учениците, участвали в анкетата, е оценено като „добро“ за 44,2% от тях, като „под добро“ за 33,7%, и като „отлично“ за 22,1%. Ако вземем предвид резултат „1“ за „под добро“ училищно представяне, резултат „2“ за „добър“ и резултат „3“ за „отличен“, средният резултат за всички участници в проучването ще да бъде 1,88 от 3.

Индуктивна статистика

Резултатите от настоящото изследване показаха, че полът и възрастта нямат значително влияние върху удовлетвореността от живота на учениците, живеещи в институции. Освен това влиянието на специалните образователни потребности също е незначително, като учениците със специални образователни потребности имат малко по-висок резултат от учениците с типично развитие. Тези констатации противоречат на повечето налични данни от изследвания, които обаче не се отнасят конкретно до институционализираните деца.

Друг значим фактор, който разгледахме, е продължителността на живот в институция. Резултатите показват незначително влияние върху резултатите за удовлетвореност от живота, с малко по-висок резултат в групата „последните 3 години“ и малко по-нисък

резултат в групата „последната година“ и „повече от 3 години“. Тази констатация е в противоречие с констатациите на Elattar и др. (2019), които откриха статистически значима връзка с продължителността на живот в институция.

Училищната адаптация на ученици със специални образователни потребности също е проблем, който вълнува литературата. Наличните данни от изследвания показват, че специалните образователни потребности имат отрицателен ефект върху училищната адаптация (Casey и др., 1992; McIntyre и др., 2006; Morgan и др., 2012; Ralli и др., 2017). Нещо повече, животът в институция изглежда също има отрицателен ефект върху училищната адаптация (Siqueira & Dell'Aglio, 2010; Manso и др., 2011). Пропускът в изследванията е очевиден и в този случай, тъй като училищната адаптация на деца със специални обучителни затруднения, които живеят в институции, не е изследвана.

Нашите резултати показаха, че възрастовият фактор няма значителен ефект върху училищната адаптация, но по-младите участници (възрастова група „6-8“) показаха малко по-висок резултат както за Принадлежност към училище, така и за Постижения в училище. В допълнение, изглежда, че полът също няма значителен ефект, с малко по-висок резултат за момичетата както за Принадлежност към училище, така и за Постижения в училище. Освен това изглежда, че специалните образователни потребности не оказват влияние върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции, като учениците със специални образователни потребности имат малко по-ниски резултати и при двата фактора. И накрая, продължителността на живот в институция също не показва значим ефект върху училищната адаптация.

Резултатите от нашето изследване не доказват изследователската ни хипотеза, че именно специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. Все пак трябва да споменем, че изследването трябва да продължи, тъй като нашата извадка идва от конкретни институции в Гърция, така че заключенията не могат да бъдат обобщени. Тази конкретна изследователска област заслужава допълнително проучване, тъй като включва уязвима група от детското население, която едновременно е изправена пред две големи предизвикателства: специални образователни потребности и/или увреждания и институционализация.

РЕЗУЛТАТ ОТ ОБОБЩЕНИЕТО НА ПРОУЧВАНЕТО

Основен предмет на настоящата докторска дисертация бяха децата със специални образователни потребности, живеещи в институции, уязвима група от населението, за която липсват научни данни. По-конкретно, целта на дисертацията беше да се изследва удовлетворението от живота и училищната адаптация на тези деца в сравнение с децата с типично развитие, които също живеят в институции. По този начин проверихме дали специалните образователни потребности са прогностичен фактор за нивото на удовлетвореност от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. И така, основната хипотеза на настоящата дисертация е, че специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции.

Прегледът на литературата показа, че децата със специални образователни потребности имат по-ниски нива на удовлетворение от живота (Poulsen и др., 2006; Sacks & Kern, 2008;

Gudjonsson и др., 2009; Nadeau и др., 2015; Ogg и др., 2016; Kalka & Lockiewicz, 2018; García и др., 2021). Въпреки това, Griffin и Huebner (2000) откриват по-ниски нива на удовлетворение от приятелството с връстници, докато не са наблюдавани големи разлики в други области на удовлетворение от живота или цялостно удовлетворение от живота. Особено за децата, живеещи в институции, изследванията показват, че институционализирането има пагубно влияние върху удовлетворението от живота на децата (Wendt и др., 2019; Elattar и др., 2019). Не намерихме никакви изследвания по отношение конкретно на ученици със специални образователни потребности, живеещи в институции, и тяхната удовлетвореност от живота. Така че настоящото изследване може да допринесе за запълване на тази празнина в изследването.

От анализа, проведен в нашето изследване, се появиха някои много интересни заключения. Виждаме, че няма статистически значима връзка между всички тествани променливи и по-специално открихме, че:

- няма връзка между възрастта и удовлетворението от живота
- няма връзка между пола и удовлетворението от живота
- няма връзка между специалните образователни потребности и удовлетворението от живота
- няма връзка между продължителността на живот в институция и удовлетворението от живота
- няма връзка между принадлежност към училище и възраст
- няма връзка между принадлежност към училище и пол
- няма връзка между принадлежността към училище и специалните образователни потребности
- няма връзка между продължителността на живот в институция и принадлежността към училище.

Индуктивният статистически анализ показва, че нито една от изследваните променливи връзки не е потвърдена в нашия случай. По-специално, резултатите от настоящото изследване показваха, че полът и възрастта нямат значително влияние върху удовлетвореността от живота на студентите, живеещи в институции. Освен това влиянието на специалните образователни потребности също е незначително, като учениците със специални образователни потребности имат малко по-висок резултат от учениците с типично развитие. Тези констатации противоречат на повечето налични данни от изследвания, които обаче, както видяхме, не се отнасят конкретно до институционализираните деца. Друг значим фактор, който разгледахме, е продължителността на живот в институция. Резултатите показват незначително влияние върху резултатите за удовлетвореност от живота, с малко по-висок резултат в групата „последните 3 години“ и малко по-нисък резултат в групата „последната година“ и „повече от 3 години“. Тази констатация е в противоречие с констатациите на Elattar и др. (2019), които откриха статистически значима връзка с продължителността на живот в институция.

Училищната адаптация на ученици със специални образователни потребности също е проблем, който вълнува литературата. Наличните данни от изследванията показват, че специалните образователни потребности имат отрицателен ефект върху училищната

адаптация (Casey и др., 1992; McIntyre и др., 2006; Morgan и др., 2012; Ralli и др., 2017). Нещо повече, животът в институция изглежда също има отрицателен ефект върху училищната адаптация (Siqueira & Dell'Aglio, 2010; Manso и др., 2011). Пропускът в изследванията е очевиден и в този случай, тъй като училищната адаптация на деца със специални обучителни затруднения, които живеят в институции, не е изследвана.

Нашите резултати показваха, че възрастовият фактор няма значителен ефект върху училищната адаптация, но по-младите участници (възрастова група „6-8“) показваха малко по-висок резултат както за принадлежност към училище, така и за постижения в училище. В допълнение, изглежда, че полът също няма значителен ефект, с малко по-висок резултат за момичетата както за принадлежност към училище, така и за постижения в училище. Освен това изглежда, че специалните образователни потребности не оказват влияние върху училищната адаптация на децата, живеещи в институции, като учениците със специални образователни потребности имат малко по-ниски резултати и при двата фактора. И накрая, продължителността на живот в институция също не показва значим ефект върху училищната адаптация.

Резултатите от нашето изследване не доказват изследователската ни хипотеза, че именно специалните образователни потребности влияят върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. Все пак трябва да споменем, че изследването трябва да продължи, тъй като нашата извадка идва от конкретни институции в Гърция, така че заключенията не могат да бъдат обобщени. Тази конкретна изследователска област заслужава допълнително проучване, тъй като включва уязвима група от детското население, която едновременно е изправена пред две големи предизвикателства: специални образователни потребности и/или увреждания и институционализация.

ПРИНОС КЪМ НАУКАТА

1. Проучването допринесе за покриване на пропуските в изследванията по отношение на използването на деца със специални образователни потребности и/или увреждания, живеещи в институции като обект за изследване. Тази конкретна уязвима група от населението няма изследователски прецедент, което придава оригиналност на настоящото изследване.
2. Гърция липсва изследователски интерес към тази конкретна група деца. Следователно това изследване допринася за събирането на изводи за конкретната извадка от деца, живеещи в институции в Гърция.
3. Установи се, че възрастта на децата не влияе върху удовлетвореността от живота или училищната адаптация на институционализираните деца. Тоест всички деца, независимо от възрастта, преживяват ситуацията по един и същи начин.

4. Полът не оказва влияние върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата, живеещи в институции. Така и момчетата, и момичетата преживяват ситуацията по един и същи начин.

5. Специалните образователни потребности и/или увреждания на децата, живеещи в институции, нямат ефект върху тяхната удовлетвореност от живота и училищната им адаптация. Следователно всички деца преживяват ситуацията по един и същи начин, без да бъдат засегнати от специалните образователни потребности и/или увреждания, които може да имат.

6. Продължителността на живот в институцията не оказва влияние върху удовлетвореността от живота и училищната адаптация на децата. Следователно всички деца преживяват ситуацията по един и същи начин, независимо колко време са в институцията.

ПУБЛИКАЦИИ

1. Karagkouni, F, (2024). Life satisfaction and school adaptation of children with special educational needs living in institutions - the Greece context. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 186 – 203 pp.*

2. Karagkouni, F, (2024). Peculiarities of children with special educational needs living in institutions according life satisfaction and school adaptation. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 204 – 215 pp.*

3. Karagkouni, F, (2024). Life satisfaction of children with special educational needs – Literature Review. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 223 – 340 pp.*



SOUTH-WEST
UNIVERSITY
"NEOFIT RILSKI"



PHILOSOPHY
FACULTY
BLAGOEVGRAD



❖ DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY ❖

ABSTRACT

FOR THE AWARD OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DEGREE
"DOCTOR OF PHILOSOPHY"
PROFESIONAL FIELD 3.2. PSYCHOLOGY

ON THE TOPIC

**LIFE SATISFACTION AND SCHOOL ADAPTATION IN CHILDREN WITH
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND THOSE WITH TYPICAL
DEVELOPMENT LIVING IN INSTITUTIONS**

Author: Fani Karagkouni

Scientific advisor: Assoc. Prof. Bilyana Yordanova, PhD

Blagoevgrad, 2024

The dissertation work has been discussed and directed for defense by the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of SWU “NEOFIT RILSKI”

This dissertation contains: introduction, three chapters, conclusion, research results in summary, scientific contributions, references and appendixes

Volume: 211 pages

Scientific sources included: 143

Tables: 46

Figures: 23

Diagrams: 2

INTRODUCTION

Special education is an important field of modern pedagogy with a multidimensional field of theoretical and research concerns, but also practical applications. At the same time, it is an area that is dynamically evolving and aims at the comprehensive development of students with special educational needs. The majority of children with special educational needs and / or disabilities require the support and cooperation of a wide range of stakeholders: social services, health, education, family, volunteers and independent actors. The issue is even more complicated for children with special educational needs living in institutions.

Despite international efforts to deinstitutionalize children, institutional care is still practiced in many countries around the world. Decades of research show that living in institutions has significant negative effects on children's development and psychology (Markopoulou, 1995; Sloutsky, 1997; Giese & Dawes, 1999; Chrysikos, 2002; Jones-Harden, 2002; Smyke et al., 2002; Browne et al., 2006; Vorria et al. 2006; Chitiyo et al., 2008; Van Ijzendoorn et al, 2008; Smyke et al. 2010; OHCHR, 2011; Bakermans-Kranenburg et al., 2011; Dozier et al., 2012). Especially in the case of children with special educational needs and / or disabilities, we realize that it is difficult for them to receive the necessary care for their proper development in an institutional environment.

Thus, the subject of this doctoral dissertation is children with special educational needs living in institutions. We consider them to be a special and vulnerable group of the population, for which no research data are available. Specifically, the purpose of the dissertation is to explore the life satisfaction and school adaptation of these children, compared to children of typical development who also live in institutions. In this way we want to examine whether special educational needs are a prognostic factor for the life satisfaction and school adaptation of children living in institutions.

I. CHAPTER 1. THEORETICAL PART

LIFE SATISFACTION

The Concept of Life Satisfaction

In direct contrast to strong reliance of psychology research on negative feelings like depression and anxiety, an increasing amount of academics have started to concentrate researches on the optimistic side of the emotional range. Studies focusing on the sense of happiness or subjective well-being stand out in this increasing corpus of study (Pavot & Diener, 2008; Tian et al., 2015; Baptista et al., 2016). Happiness was regarded as the ultimate good and the driving force behind all human acts by ancient thinkers. Despite the fact that it was seldom examined in the past, it has become a recognized and important subject for numerous studies (Baptista et al., 2016). The growing interest in the concept of subjective well-being has led in a series of research focusing on people's assessments of the concept of life quality, particularly from the point of view of satisfaction (Diener et al., 1985; Adelman et al., 1989; Gilman & Huebner, 2000).

Subjective well-being is a wide term that encompasses individual's emotional sentiments and cognitive assessments of their lives' quality (Cheung & Lucas, 2014). It is thought to include three components, according to current research: positive effect, negative effect, and life satisfaction (Gilman & Huebner, 2006; Pavot & Diener, 2008). Individuals' long-term rates of positive emotions like pleasure, pride etc. and negative emotions like anger, despair etc., are referred to as positive and negative effect. Global life satisfaction is a cognitive estimation of an individual's overall quality of life based on criteria selected by him/herself (Gilman & Huebner, 2006).

Depending on the degree to which the person is satisfied with life, it is also concluded the acceptance or not of the conditions in which he or she lives, how happy he or she is with it, and whether he or she can and does cover his or her needs and desires as a whole (Sousa & Lyubomirsky, 2001). According to research, the degree of satisfaction of an individual's life is purely subjective and seems not depended simply on a positive view of certain events or circumstances (Cummins & Nistico, 2002), but it depends on how the individual chooses to evaluate his or her actions and choices (Diener et al., 1985).

The mental judgment of whether someone is pleased with his or her life is reflected in life satisfaction, which is an aspect of subjective well-being (Cheung & Lucas, 2014). Although the elements of subjective well-being are questioned, satisfaction with life in general and/or in particular areas is commonly seen as a significant component (Gilman & Huebner, 2000). Satisfaction with life is a powerful indicator of favorable results in life, like health, wealth, and job success (Cheung & Lucas, 2014). According to Cheung & Lucas (2014: 2809): 'Life satisfaction is a component of subjective well-being that reflects the cognitive evaluation of whether one is happy with one's life'. While, Gilman and Huebner (2000: 178) define life satisfaction as: 'an individual's conscious, cognitive evaluations of the quality of his or her life'. Another definition of life satisfaction states that it refers to (Tian et al., 2015: 908): 'a cognitive evaluation of the positivity of one's life as a whole or with specific domains'.

So, from the above definitions we can say that life satisfaction is actually a judgmental and intellectual activity. It is not imposed from beyond, but the assessment is founded on a contrast with a norm that each one establishes for himself or herself (Diener et al., 1985). Thus, global life satisfaction consists of a broad assessment of an individual's life quality that goes beyond assessments of single categories, like relationships. Multidimensional scales of life satisfaction have been created that can be used in research in addition to global measures of life satisfaction (Huebner, 1994). The multidimensional paradigm downplays the evaluation of global life satisfaction, instead concentrating on the development of characteristics of life satisfaction assessments in important life areas (Huebner, 2004).

The majority of research requires a multidimensional scale of life satisfaction. But, researchers do not always want to incorporate a multi-item scale of life satisfaction. Instead, studies using a big panel, for example, usually utilize specific items to assess the level of satisfaction in life, such as: 'All things considered, how satisfied are you with your life?' (Margolis et al., 2019).

Life Satisfaction of Children

For many years, academics have been studying the nature and causes of adults' perceived life satisfaction, while in the case of children they had focused on the 'happiness' factor (Huebner, 1994). However, in recent decades they have started to concentrate their efforts on the factor of children's life satisfaction. So, research on child and adolescent life satisfaction evaluations has garnered a lot of interest in a lot of fields (Huebner, 2004).

The majority of investigations into the causes of personal variations in life satisfaction in teenagers and children have concentrated on the examination of life satisfaction as an outcome measure, while the majority of studies have studied supposed factors of personal discrepancies in life satisfaction. Family, friend, community, and factors relating to oneself (e.g., character, mental performances) as well as activity factors (e.g., involvement in structured extracurricular activities) have all been discovered in such investigations. In global life satisfaction surveys focusing on children, demographic characteristics tend to play a little influence at best (Gilman & Huebner, 2006).

In children and teenagers, life satisfaction is linked to fundamental sectors of positive life functionality, like self-efficacy, self-esteem, self-concept, positive emotions, internal control point, and hope. Similarly, internalizing and externalizing behavior, depression, interpersonal rejection, violent behaviors, sexual risk-taking behaviors, and addictive behaviors have all been demonstrated to be adversely connected with life satisfaction in children and adolescents (Gilman & Huebner, 2006; Tian et al., 2015).

The link between demographic characteristics and life satisfaction is minimal, and research has revealed that these factors only have a minor role in predicting children's and adolescence's life satisfaction. But, there are some studies that have shown specific links between demographic factors and life satisfaction in children. The factors that seem to have a kind of effect are: age, socio-economical status and race (Proctor et al., 2009).

As in the case of adults described in a previous section, children's personal characteristics appear to affect their life satisfaction levels (Proctor et al., 2009). Fogle et al. (2002) revealed that life satisfaction is positively connected with extraversion and social self-efficacy, negatively related to neuroticism, and that it mediates the association between life satisfaction and extraversion but not neuroticism. In general, the findings revealed those children's judgments of their abilities to be socially skilled lead to enhanced sociability, which is linked to higher life satisfaction.

Gilman and Huebner (2006) investigated the features of teenagers who displayed a high degree of overall life satisfaction. A diverse variety of school-related, interpersonal, and intrapersonal factors were explored. In previous research, all of these factors have been connected to life satisfaction. The study shows that students with high life satisfaction outperformed students with medium life satisfaction on social stress, attitudes toward instructors, and intrapersonal functioning.

Furthermore, none of the kids in the group with the highest levels of life satisfaction had clinical level of mental symptoms, but 7 percent of the medium group and 42 percent of the group with a low level of satisfaction did. So, the authors concluded that there is a link between high levels of life satisfaction and various mental health advantages that are not observed in children who report lower levels of satisfaction.

Life Satisfaction of children with Special Educational Needs

Traditionally, research on children with disabilities has concentrated on functional deficiencies and the negative consequences of these deficits (Shogren et al., 2006). It is well known that children with disabilities often have multiple failures throughout their lives that may impair their feeling of happiness and life satisfaction (Kalka & Lockiewicz, 2018). Individuals with learning disabilities are more prone to encounter a variety of difficulties, including school dropouts, loneliness, adjustment issues, drug addiction, and so on, according to several research (Arunashree et al., 2016).

However, a growing corpus of research on fostering strengths in children with disabilities implies that the positive psychology movement has raised awareness of the need of enhancing positive traits as a strategy of promoting desired outcomes in children with and without disabilities (Shogren et al., 2006). So, efforts to improve outcomes for persons with disabilities have become critical (Arunashree et al., 2016). In keeping with the concept of positive psychology, life satisfaction is increasingly being utilized as a positive indication of mental health (Ogg et al., 2016).

Literature review shows that life satisfaction of children with special educational needs is a relatively new area of study. In particular, we found some limited surveys that deal with the particular issue. For example, Kalka and Lockiewicz (2018) found that when compared to students without dyslexia, those with dyslexia are less satisfied with their lives in general.

Poulsen et al. (2006) found that children with mild to severe physical coordination problems had low levels of self-perceptions of physical ability and appearance than those with no such problems. Moreover, they encounter difficulties with relationships with their friends and parents; they have lower general self-concept, and lower life satisfaction. The authors explain these findings claiming that because of limited engagement in sports and free play activities, those children may be disadvantaged and believe themselves to have lower life satisfaction than their peers.

Gudjonsson et al. (2009) studied the relationship between severity of attention deficit hyperactivity disorder symptoms and life satisfaction. Despite the fact that the levels of attention deficit hyperactivity disorder symptoms in this research were minor, they were linked to lower levels of life satisfaction. A similar survey was conducted by Nadeau et al. (2015) who studied characteristics linked with life satisfaction in children with attention deficit/hyperactivity disorder aged 8–17 years. According to the findings, attention deficit/hyperactivity disorder symptoms were adversely connected to life satisfaction.

Ogg et al. (2016) also examined the relationship between inattentive and hyperactive-impulsive symptoms and life satisfaction. They found that when students rated attention deficit hyperactivity disorder symptoms, the general attention deficit hyperactivity disorder factor and inattention were negatively related to life satisfaction. The results were a bit different when attention deficit hyperactivity disorder symptoms were rated by teachers: in this case only inattention was negatively related to life satisfaction and not the general attention deficit hyperactivity disorder factor.

García et al. (2021) studied the way a variety of child or teenage characteristics (such as attention deficit hyperactivity disorder symptoms and conduct disorder symptoms) affected their degrees of life satisfaction. The findings revealed moderate correlations between children's or adolescents' perceptions of life satisfaction and their parents' perceptions of life satisfaction, with school having the lowest levels of satisfaction. In addition, 44.3% of the parents surveyed said attention deficit hyperactivity disorder had a significant negative impact in this situation. Moreover, they found that conduct disorder symptoms caused statistically significant differences, indicating that when children or adolescents have associated conduct disorder symptoms, their life satisfaction evaluations are more unfavorable.

Griffin and Huebner (2000) found that children with serious emotional disturbance were considerably less satisfied with peer friendships than their classmates. However, no big differences in other life satisfaction areas or overall life satisfaction were observed. Furthermore, for students with serious emotional disturbance, the degree of satisfaction with family alone predicted global life satisfaction, but for students without serious emotional disturbance, global life satisfaction was strongly impacted by satisfaction with the concepts of 'self', 'friends', and 'family'.

Sacks and Kern (2008) examined variations in life satisfaction among middle and high school adolescents with and without emotional and behavioral disorders and disabilities. The results of their study show that in comparison to their typical classmates, adolescents with emotional and behavioral disorders and disabilities were considerably less satisfied with their life quality in all categories (general quality of life, self, relationships, and environment).

State and Kern (2017) analyzed life satisfaction level reported by high school students with social, emotional, and behavioral difficulties in relation to academic, mental health, and behavioral results, as well as demographic variables. They found that generally, students indicated 'medium' life satisfaction, with the exception of the school sector, which was evaluated the least positively. Moreover, higher levels of life satisfaction were significantly linked to lower levels of anxiety, depression, and behavioral issues, as well as higher levels of reading and math success.

SCHOOL ADAPTATION

Theoretical Framework of School Adaptation

In the context of Ecological Psychology, the individual is perceived as a player of constant interaction with his physical and social environment and his behavior is considered as the result of these continuous interactions between his personal characteristics and the multiple environmental contexts in which he operates (Sheridan & Gutkin, 2000).

An adaptive behavior refers generally to (Kavale & Mostert, 2004: 39):

'the effectiveness and degree with which individuals meet the standard of self-sufficiency and social responsibility expected of their age and cultural group'

In very general terms, we could define psychosocial adaptation as the effective response of the individual to the demands of the social environment and the achievement of a level of competence in the key areas and frameworks of his functionality (Cole & Cole, 2002). So, adaptation as a concept includes both the interpersonal and the intrapersonal dimension. Intrapersonal adaptation concerns the psychological field and all the internal factors associated with good mental health, psychological satisfaction and intrapersonal balance and functionality. Interpersonal adaptation refers mainly to the social sphere and the social skills that serve the establishment and maintenance of interpersonal relationships, the smooth integration into the social contexts and the interpersonal balance and functionality (Herbert, 1998).

Human behavior aims at the adaptation of the individual to the natural and human environment, with the greatest possible efficiency and the greatest individual happiness. However, it seems that individuals may be well-adjusted to one context and less well-adjusted to another (Herbert, 1998; Lopes et al., 2004). It should be noted though that the adaptation to the data of the environment but also its configuration according to the personal needs and desires of the individual, are the two intertwined aspects of a dynamic process and less of a consolidated, unchanging state. This process involves advances in different areas of development (cognitive, emotional, social) of the individual that make him capable of increasingly complex achievements, as well as the constant environmental changes that constantly pose new challenges to the individual (Cole & Cole, 2002).

In recent years there has been great interest from the international research community in the social and emotional adaptation of children, as these skills are fundamental and contribute to an effective learning process and good mental health. The evaluation of psychosocial dimensions of the child's adaptation is particularly important, since together with the learning dimensions they are predictive factors for later difficulties and are necessary for prevention and timely intervention (Akçinar, 2013; Chatzichristou et al., 2020).

In the international literature, the concepts of adaptation and social behavior are linked. More specifically, according to McClelland et al. (2000), children's social adaptation is related to pre-social or social behavior, relationships with peers and classroom appropriate behavior. The school is the first social space in which the child enters, and is the main place for expressing and evaluating the social behavior of children. The social functionality of children is an indicator of good psychosocial adaptation.

Psychosocial adaptation refers to the skills of social, school, emotional adequacy as well as the existence or not of behavioral problems. Social skills allow children to communicate and collaborate with others, maintain friendships and respond successfully to social stimuli. Children's school adaptation is mainly related to the existence of incentives for learning, study organization and school effectiveness. High levels of self-efficacy lead to a positive attitude towards learning, while persistently failed attempts are associated with frustration and avoidance of the task at hand (Ralli et al., 2017).

School adaptation can be defined as a dynamic and harmonious relationship between the student and the school, which in order to achieve it requires the acquisition of academic (reading, writing etc.), but also socio-emotional skills (adherence to instructions, persistence in goals etc.) on the part of the student (Bagiartaki, 2018). School adaptation is directly related to school success, as children who adapt better during the first grade of elementary school have higher school performances but also higher self-confidence later in life. They also develop better relationships with their classmates and are less likely to drop out of school (Akçınar, 2013).

Healthy school adaptation is an evolutionary process in which the child is called upon to harmonize his or her behavior with the academic and social requirements of the school and is influenced by the degree to which the individual temperamental characteristics of students and teachers converge or diverge (Kandarakis, 2007). On the other hand, the term ‘adaptation difficulty’ refers to the (Galanaki, 2011: 164):

‘inappropriate, ineffective, failed attempt of the child and adolescent to adapt smoothly to the demands of the environment’.

In particular, these are difficulties which are associated with significant subjective annoyance or discomfort of the child or with a reduction of his functionality in one or more areas of his life, which, potentially, lead to a delay in the development of his developmental goals (Herbert, 1991). Children who have difficulty adjusting to school, in terms of behavior, can be divided into two categories: extroverted and introverted. Extroverted children externalize their emotional and behavioral problems, e.g. manifesting aggression, disruptive behavior, antisocial reactions, anger and so on. In contrast, introverted children internalize their emotional problems by turning them to themselves (eg, showing social withdrawal, school phobia, isolation, etc.) (Achenbach, 2002).

Healthy social and emotional development plays an important role in the positive psychosocial adaptation of children, but also in the reduction of behavioral problems. Research highlights the positive effects of social and emotional well-being on mental well-being, subsequent academic performance, interpersonal relationships and the prevention of later behavioral difficulties and problems. However, special emphasis is given to the development and promotion of socio-emotional skills, which play an important role in the positive attitude and adaptation of children to the school environment but also in enhancing their mental resilience, and not only to the absence of disorders (Winsler & Wallace, 2002).

Children's academic and socio-emotional school adaptation is greatly influenced by their family, as the family is considered one of the basic systems whose interaction is related to the learning and psychosocial adaptation of the child (Kaufmann et al., 2000). The child's home background has a significant impact on how quickly he or she adapts to the school setting (Brizuela & García-Sellers, 1999). The first emotional skills are developed in the family environment. In particular, the creation of an emotionally secure family environment, the development of warm relationships between members and their emotional reactions contribute to the healthy emotional development of children (Sakellariou, 2012). Martinez et al. (2010), based on the fact that support from others is particularly important, found that the stability that can characterize family relationships and those of peers can affect students' adaptation to the new environment. In fact, this finding, along with social support, is also predictive factors.

School adaptation is also influenced by peers, while difficulties in relationships with classmates can lead to later problems in school adaptation (Kandarakis, 2007). Therefore, crucial for the smooth adaptation of the child, but also for the response in the school environment is his healthy social development and the cultivation of all those skills that contribute to it (Winsler & Wallace, 2002). According to a large number of research data, children who have difficulties in the field of social interaction, which have not been addressed in time, still face difficulties in adapting to adolescence and adulthood. In particular, the lack of social skills is an obstacle to the healthy development of children, to the establishment and maintenance of friendly relations, to cooperation with others and to their integration into the school system. (Stefan & Miclea, 2010).

School Adaptation of Children with Special Educational Needs

A review of the literature on the psychosocial adaptation of students with special educational needs provides limited data. And while the relationship between learning disabilities and the psychosocial sector has been recognized, there are, nevertheless, a very limited number of studies on the specific dimension of learning disabilities.

However, it is widely accepted that students with learning disabilities usually have a wide range of problems, in addition to their low school performance, related to psychosocial adaptation issues. According to the research of Panteliadou and Botsas (2007) it is widely accepted that the deficits shown by students with special educational needs at the cognitive level significantly affect their psychosocial adaptation to the environment. More specifically, as reported by Humphrey (2002) students with special educational needs are faced with a multitude of negative emotions such as anger and resentment due to their inability to respond to their academic role, which in turn significantly affect the levels of emotional competence. In fact, the belief in inadequacy is so strong that the student is often characterized by low educational expectations and a lack of patience and interest in active participation and learning. This persistent negative attitude towards their progress greatly affects their levels of self-esteem (Reid, 2007).

According to Pumfrey & Reason (1995), children with learning disabilities are not only confronted with their own sense of failure, but also with the rejection of their classmates, teachers and often their parents. Learning disabilities greatly cause frustration and anger in children, who have to deal with their own lack of confidence in their abilities but also the awareness that their low progress, in addition to causing them the same shame and guilt, is often the subject of commentary and negative criticism of others (Polychroni et al., 2006). One of the main transitions of students with special educational needs in the field of emotional competence is that they experience a strong sense of shame as failing in their classes puts a lot of pressure because they consider that they are subject to negative comment from the rest of their school environment (Humphrey, 2002). It is noteworthy that most of the students are constantly on the lookout for their difficulties not to be perceived by their classmates, because they are afraid and worried that they will be rejected (Reid, 2007).

The above mentioned attitude leads to a weakness in the cultivation of social interactions with the result that children often show unacceptable behavior and put themselves on the sidelines. So, children with learning disabilities can often have reduced social skills and this can have a negative effect on school adaptation (Ralli et al., 2017). In general, it has been pointed out that students with SEN consider themselves neglected because deficits in communication skills negatively affect their social interactions (Humphrey, 2002). In particular, students are afraid and are unable to take the initiative to start a social interaction themselves, as a result of which they are accused of being anti-social (Panteliadou & Botsas, 2007).

For example, difficulties in reading are associated with a number of emotional and psychosocial problems, such as low self-esteem, depression, anxiety, loneliness and aggression because they significantly limit children's school performance. In addition, behavioral problems such as hyperactivity, impulsivity, and difficulty concentrating have been directly linked to reading difficulties. Behavioral problems are accompanied by cognitive deficits, such as limited short-term memory, working memory and attention, factors that play an important role in mastering decoding and reading comprehension. The close relationship between reading difficulties and behavioral problems still exists in the later school process. These factors ultimately negatively affect the healthy school adaptation of students with learning disabilities (Ralli et al., 2017).

In their long-term research, Morgan et al. (2012) found that children in the third grade of elementary school with reading difficulties were twice as likely to express anger, sadness, loneliness, and distraction and low popularity in the fifth grade as their peers who do not present reading difficulties. In addition, a study conducted by Casey et al. (1992) shows that children with mild reading difficulties are at greater risk of developing emotional problems than their peers. In terms of self-esteem, in the same research, students' self-reports showed a lower perception of their academic competence, but higher for areas such as sports, sociability, behavior and general self-perception.

According to McIntyre et al. (2006) children with disabilities may be more vulnerable to school challenges, owing to deficiencies in cognitive and adaptive behaviors. McIntyre et al. (2006) examined the school adaptation of children with and without intellectual disabilities in their first year in school. Positive student–teacher connections and minimal problematic behaviors reported by the teachers were used to characterize effective school adaptation. The results shows that compared to typically developing children, children with intellectual disabilities exhibited considerably more problematic behavior as reported by their teachers, poorer overall connections with their teachers, less social skills as reported by their parents and their teachers, and lower self-regulation abilities. So the authors concluded that multiple indicators of school adaptation revealed that children with intellectual disabilities had less favorable early school experiences.

In addition to peers, the relationship between teachers and students also has a significant influence on students' school adaptation. Expectations that develop from both sides, shape attitudes and face or create difficulties in school (Kandarakis, 2007). In general, the school system contributes greatly to the development of the child's emotional skills and emotional competence is developed through interactive relationships with significant others. In particular, in addition to parents, teachers are also important role models for children. Children through their interaction with them learn how to express and manage emotions but also ways to solve various problems. Moreover, they can create a positive atmosphere with their own behavior, in which children will feel emotionally safe (Sakellariou, 2012). Also, children who develop relationships that are characterized by emotional security with teachers have been found to have fewer behavioral problems and negative emotions. They also show more positive feelings about school (DeMulder et al., 2000). Therefore, the cooperation of both of these systems – family and school – becomes necessary for the healthy emotional development of children (Sakellariou, 2012).

Children with Special Educational Needs and / or Disabilities Living in Institutions

It is a commonly held international belief that the family provides the best environment for children, promoting affection, healthy relationships, and stimulating settings for child development. Despite this acknowledgment, many children with disabilities live in institutions rather than with their family. While a worldwide movement toward deinstitutionalization has gained ground in recent decades, rates of child institutionalization have stayed constant in certain places, or even have trended upward in others (Laklija et al., 2020). It is a fact the majority of disabled children worldwide live in poverty or are secluded in institutions or orphanages (CHRLP, 2017).

Children with disabilities and / or chronic conditions are more vulnerable to institutionalization. These children are removed from their families in cases where they are deemed unsuitable or unable to care for them, and the vast majority are placed from a very young age in ‘asylum-type’ structures, private or public, intended specifically for the disabled, remaining in them until their adulthood, and usually until the end of their lives. They often live there with adults, and with the care of nurses who understand the needs for their care exclusively in the context of nursing care (Kouvaritaki et al., 2020). Most children with special needs who are institutionalized do not attend school, and a considerable number of children with specific learning difficulties do not achieve reading and arithmetic. Children with special educational needs can be properly fulfilled in mainstream schools with the assistance of skilled instructors and in an enabling school setting. Children with special needs improve education and provide a level of tolerance, acceptance, and variety to formal education, rather than ‘disturbing’ other children in the class. According to research children with special needs who attend regular schools do as well as or better than those who attend specialized institutions (Opening Doors for Europe’s Children, 2017).

Life Satisfaction and School Adaptation of Institutionalized Children with Special Educational Needs

Studies indicate that children who have had a difficult life or who have had problems in parental relationships may have difficulties in adapting and performing at school. Life satisfaction is another important aspect to be investigated among children and adolescents away from the family (Siqueira & Dell’Aglia, 2010). Results from regularly enrolled children reveal that deficiencies in life satisfaction and emotional dimensions (i.e., lower positive affect and higher negative affect) may result from stressful situations. In particular, it is considered that institutionalization has a detrimental influence on children's life satisfaction (Wendt et al., 2019).

Siqueira and Dell’Aglia (2010) examined the characteristics of adolescents who were institutionalized, which found to be early users of drugs, to have low academic performance, and to have a high rate of school failure. Manso et al. (2011) found that institutionalized children exhibit a significant level of inability to adjust in both personal and social dimensions. It has been found that kids exhibit dissociation adjustment problems, negative beliefs, and techniques for avoiding reality, such as dreaming, negative opinion of self and undervaluing.

Vorria (1998) examined the consequences of the long stay of children in Greek institutions, in their social behavior. It was found that children living in intensive care units did not participate in the class, had a tendency to withdraw, were passive and their activities were not productive. Roy et al. (2004) found that children with hyperactive behavior living in an institution showed a lack of selective attachment relationships with one of the caregivers and a lack of selective relationships in their friendships, in comparison with children living in foster families.

Llosada-Gistau et al. (2017) examined the subjective well-being of children in institution care which was found to be lower than children living in foster care. Gender and age, on the one hand, and agreement with their placement, contentment with the school, connections with friends, and use of time and computer, on the other, may all have an impact on their subjective well-being. Wendt et al. (2019) studied the correlations between stressful experiences, life satisfaction, and positive and negative affect in socially vulnerable children and adolescents. The research sample included both children living in institutions and children living with their families but in vulnerable situations (low income, low parent's educational level, and unemployed parents). When compared to institutionalized children, those who lived with their families had less stressful experiences, were more satisfied with their lives, and had less negative affect.

Elattar et al. (2019) examined the influence of orphan children's emotional and behavioral difficulties, as well as the length of their institutionalization, on their life satisfaction. The findings revealed a statistically significant relationship between orphan children's emotional and behavioral difficulties and length of stay in institution in terms of conduct problems and peer problems. Jain's (2020) study aimed to compare the adjustment and the levels of life satisfaction between orphan and non-orphan children. She discovered a substantial relationship between orphan children's life satisfaction and adjustment level and that of non-orphan children. It may be stated that for both orphan and non-orphan children, life satisfaction is adversely connected with adjustment.

II. RESEARCH DESIGN

Research rationale

The subjects of our research approach are children with special educational needs and/or disabilities who live in institutions, while the two main variables that emerged from the literature review and seem to be of research interest are life satisfaction and school adaptation.

From the literature review we find a two-fold difficulty that institutionalized children with special educational needs and/or disabilities tend to face. On the one hand, institutionalization, which in itself creates significant negative effects on children and on the other, special educational needs and/or disabilities that require special and specialized treatment. To what extent are institutions able to cope with this dual role? And the most important question that should be of concern is the perception that these children have of their lives. How does the child feel about his life and to what extent is he satisfied with its basic aspects (family, friends, school, living environment, self)? Especially in the school environment, how easy is it for these children to adapt?

The above questions led to the selection of the specific research topic, in an effort to make a research contribution, with the ultimate goal always being the children themselves and their well-being. By understanding children's perception of their lives and their school adaptation we hope that we can contribute significantly to filling the research gaps that still exist in the literature. At least our literature review did not identify previous research that used institutionalized children with special educational needs and/or disabilities as research subjects. We believe that this in itself is original and worth conducting the research. Also, the use of institutionalized children as a control group helps us better understand whether special educational needs and/or disabilities cause any additional effect on children's life satisfaction and school adjustment beyond institutionalization.

Scope of the research

In order to examine the main hypothesis and the sub-hypotheses of the dissertation a quantitative research was carried out by using a properly designed questionnaire on children living in institutions in Greece. The main purpose of the research is to examine if there are differences between students with special educational needs and typically developed students who live in institutions, in life satisfaction and school adaptation.

Research task

The research task of the present research is to find out if special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. In accordance with standard research procedure we also included in the statistical controls the demographic characteristics of the participants. So, the questions that we want to answer through the research and the relevant variables are the following:

Q1. Does age affects life satisfaction of children living in institutions?
(Variables: age – life satisfaction)

Q2. Does gender affects life satisfaction of children living in institutions?
(Variables: gender – life satisfaction)

Q3. Do special educational needs affect life satisfaction of children living in institutions? (Variables: special educational needs – life satisfaction)

Q4. Does duration of living in an institution affect life satisfaction of children living in institutions? (Variables: duration of living in an institution – life satisfaction)

Q5. Does age affect school adaptation of children living in institutions?
(Variables: age – school adaptation)

Q6. Does gender affect school adaptation of children living in institutions?
(Variables: gender – school adaptation)

Q7. Do special educational needs affect school adaptation of children living in institutions? (Variables: special educational needs – school adaptation)

Q8. Does duration of living in an institution affect school adaptation of children living in institutions? (Variables: duration of living in an institution – school adaptation).

Hypotheses

The main hypothesis of the present thesis is that special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. We assume that special educational needs and the duration of living in an institution affect life satisfaction and school adaptation of children. Moreover, we assume that demographic characteristics, in particular age and gender, have no influence in these variables. So, the sub-hypotheses of the thesis are formulated as follows:

- H1. Age does not affect life satisfaction of children living in institutions.
- H2. Gender does not affect life satisfaction of children living in institutions.
- H3. Special educational needs affect life satisfaction of children living in institutions.
- H4. Duration of living in an institution affects life satisfaction of children living in institutions.
- H5. Age does not affect school adaptation of children living in institutions.
- H6. Gender does not affect school adaptation of children living in institutions.
- H7. Special educational needs affect school adaptation of children living in institutions.
- H8. Duration of living in an institution affects school adaptation of children living in institutions.

Instrument and Procedure

In order to examine our hypotheses we designed a questionnaire that consists of 65 questions and is divided in four parts. Part A consists of seven (7) questions about the personal characteristics of the participants (age, gender, special educational needs, type of special educational need, institution, duration of living in an institution, school performance). The majority of the questions are closed-ended, except for the question about the institution and the type of special learning disability. The Life Satisfaction factor was assessed with the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 1994). That is, the entire Part B of the questionnaire is Huebner's scale. Finally, the School Adaptation factor was assessed using two variables: school performance (question 7) and the School Belonging factor calculated in Part C. This combination of variables has been used by Birman and Ryerson Espino (2007). In Part C the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale of Goodenow (1993) is used for School Belonging. All questions in Part B and Part C are closed-ended and specifically on the Likert Scale.

The study group consisted of children with special educational needs, and the control group consisted of children of typical development. All the children who participated in the research live in Greek institutions. In particular the participants were 148 students with special educational needs and 100 of typical development (total 248 students).

Initially, a first contact was made with the Directors of the institutions, to whom the research and its purpose were described in detail. After we got their approval, a second contact followed where the way in which the process of completing the questionnaires would be done in practice was discussed. The research was conducted in the personal presence of the researcher at the institutions that consented, where detailed information was provided to the participating children. Language understandable for the children's age was chosen, while all the questions that arose were answered. The approach was made with particular sensitivity, as the participants were minors and indeed a vulnerable group, as they live in institutions. There was also the active participation of the social workers and child psychologists of the institutions, so that the approach was made in the appropriate way in each case.

III. RESEARCH RESULTS

Descriptive statistics

We found that the participants belong to all age groups of interest, while 55.8% of them are male and 44.2% are female. Moreover, 57.4% of the participants have some kind of special educational needs, while 42.6% of them are of typical development. We also see that 27% of the participants have been living in an institution since they were born. Moreover, 23.4% of the participants have been living in an institution more than 3 years, 18.5% the last two years, 16.9% the last three years, and 14.1% the last year. Finally, the school performance of the students who participated in the survey is evaluated as “good” for 44.2% of them, as “below good” for 33.7%, and as “excellent” for 22.1%.

Life Satisfaction Scores

The total mean score for all students was 3.9 (maximum score: 6), while for the individual categories it was as follows: Family=3.56, Friends=3.81, School=3.80, Living Environment=3.73, Self=4.6. We notice that the highest score is for the “Self” category and the lowest for the “Family”.

School Adaptation and School Performance Scores

The School Adaptation factor was assessed using two variables: school performance and the School Belonging factor. The total mean score of School Belonging for all students was 3.56 (maximum score: 5). The maximum score was for the item “There’s at least one adult in this school I can talk to if I have a problem” (score 3.72), and the lowest for the item “I feel very different from most other students here” (score 3.36). The school performance of the students who participated in the survey is evaluated as “good” for 44.2% of them, as “below good” for 33.7%, and as “excellent” for 22.1%. If we consider a score of “1” for “below good” school performance, a score of “2” for “good” and a score of “3” for “excellent”, the mean score for all the participants in the survey will be 1,88 out of 3.

Inductive statistics

The results of the present research showed that gender and age have no significant affect in the Life Satisfaction of students living in institutions. Moreover, the affect of special educational needs is also minor, with students with special educational needs scoring slightly higher than students of typical development. These findings contradict most available research data, which, however, do not specifically concern institutionalized children.

Another significant factor that we examined was the duration of living in an institution. The results showed a minor affect to the Life Satisfaction scores, with a slightly higher score in the “the last 3 years” group and a slightly lower score in the “the last year” and “more than 3 years” group. This finding is contrary to the findings of Elattar et al. (2019), who found a statistically significant relationship with duration of living in institution.

School adaptation of students with special educational needs is also an issue that has concerned the literature. The available research data show that special educational needs have a negative effect on school adaptation (Casey et al., 1992; McIntyre et al., 2006; Morgan et al., 2012; Ralli et al., 2017). Moreover, living in an institution seems to have also a negative effect in school adaptation (Siqueira & Dell'Aglio, 2010; Manso et al., 2011). The research gap is also evident in this case, however, as the School Adaptation of children with special learning difficulties who live in institutions has not been researched.

Our results showed that age factor has no significant effect in School Adaptation, but the younger participants (age group “6-8”) showed a slightly higher score both is School Belonging and School Performance. In addition, gender seems to have also no significant effect, with a slightly higher score for girls both is School Belonging and School Performance. Moreover, special educational needs do not seem to affect school adaptation of children living in institutions, with students with special educational needs scoring slightly lower in both factors. Finally, duration of living in an institution also showed no significant effect in School Adaptation.

The results of our research do not prove our research hypothesis that, namely, special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. However, we should mention that the research must continue, as our sample comes from specific institutions in Greece, so the conclusions cannot be generalized. This particular research area deserves further investigation, as it includes a vulnerable group of the child population that simultaneously faces two major challenges: special learning needs and/or disabilities and institutionalization.

CONCLUSION – RESEARCH RESULTS SUMMARY

The main subject of the present doctoral dissertation was children with special educational needs living in institutions, a vulnerable group of the population, for which no research data are available. Specifically, the purpose of the dissertation was to explore the life satisfaction and school adaptation of these children, compared to children of typical development who also live in institutions. In this way we examined whether special educational needs are a prognostic factor for the level of life satisfaction and school adaptation of

children living in institutions. So, the main hypothesis of the present thesis is that special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions.

Literature review showed that children with special educational needs have lower levels of life satisfaction (Poulsen et al., 2006; Sacks & Kern, 2008; Gudjonsson et al., 2009; Nadeau et al., 2015; Ogg et al., 2016; Kalka & Lockiewicz, 2018; García et al., 2021). However, Griffin and Huebner (2000) found lower levels of satisfaction with peer friendships, while no big differences in other life satisfaction areas or overall life satisfaction were observed. Especially for children living in institutions, research shows that institutionalization has a detrimental influence on children's life satisfaction (Wendt et al., 2019; Elattar et al., 2019). But we did not find any research regarding specifically students with special educational needs living in institutions and their life satisfaction. So, the present research can contribute to fill this research gap.

From the analysis conducted in our research some very interesting conclusions emerged. We see that there is not a statistically important relationship between all the variables tested, and in particular, we found that:

- there is not a relationship between age and life satisfaction
- there is not a relationship between gender and life satisfaction
- there is not a relationship between special educational needs and life satisfaction
- there is not a relationship between duration of living in an institution and life satisfaction
- there is not a relationship between school belonging and age
- there is not a relationship between school belonging and gender
- there is not a relationship between school belonging and special educational needs
- there is not a relationship between duration of living in an institution and school belonging.

The inductive statistics analysis showed that none of the examined variable relationships were confirmed in our case. In particular, results of the present research showed that gender and age have no significant affect in the Life Satisfaction of students living in institutions. Moreover, the affect of special educational needs is also minor, with students with special educational needs scoring slightly higher than students of typical development. These findings contradict most available research data, which, however, as we have seen, do not specifically concern institutionalized children. Another significant factor that we examined was the duration of living in an institution. The results showed a minor affect to the Life Satisfaction scores, with a slightly higher

score in the “the last 3 years” group and a slightly lower score in the “the last year” and “more than 3 years” group. This finding is contrary to the findings of Elattar et al. (2019), who found a statistically significant relationship with duration of living in institution.

School adaptation of students with special educational needs is also an issue that has concerned the literature. The available research data show that special educational needs have a negative effect on school adaptation (Casey et al., 1992; McIntyre et al., 2006; Morgan et al., 2012; Ralli et al., 2017). Moreover, living in an institution seems to have also a negative effect in school adaptation (Siqueira & Dell'Aglio, 2010; Manso et al., 2011). The research gap is also evident in this case, however, as the School Adaptation of children with special learning difficulties who live in institutions has not been researched.

Our results showed that age factor has no significant effect in School Adaptation, but the younger participants (age group “6-8”) showed a slightly higher score both is School Belonging and School Performance. In addition, gender seems to have also no significant effect, with a slightly higher score for girls both is School Belonging and School Performance. Moreover, special educational needs do not seem to affect school adaptation of children living in institutions, with students with special educational needs scoring slightly lower in both factors. Finally, duration of living in an institution also showed no significant effect in School Adaptation.

The results of our research do not prove our research hypothesis that, namely, special educational needs influence life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. However, we should mention that the research must continue, as our sample comes from specific institutions in Greece, so the conclusions cannot be generalized. This particular research area deserves further investigation, as it includes a vulnerable group of the child population that simultaneously faces two major challenges: special learning needs and/or disabilities and institutionalization.

SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS

1. The research contributed to covering the research gap regarding the use as research subjects of children with special educational needs and/or disabilities living in institutions. This particular vulnerable group of the population has no research precedent, which gives the present research originality.
2. Particularly in Greece, research interest in this particular group of children is lacking. Therefore, this research contributes to the collection of conclusions for the specific sample of children living in institutions in Greece.

3. Children's age was shown not to influence either life satisfaction or school adaptation of institutionalized children. That is, all children, regardless of age, experience the situation in the same way.
4. Gender did not appear to influence the life satisfaction and school adaptation of children living in institutions. Thus, both boys and girls experience the situation in the same way.
5. The special educational needs and/or disabilities of children living in institutions have no effect on their life satisfaction and school adaptation. Consequently, all children experience the situation in the same way without being affected by the special educational needs and/or disabilities they may have.
6. The duration of living in the institution has no effect on the life satisfaction and school adaptation of the children. Therefore, all children experience the situation in the same way regardless of how long they are in the institution.

PUBLICATIONS

1. Karagkouni, F, (2024). Life satisfaction and school adaptation of children with special educational needs living in institutions - the Greece context. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 186 – 203 pp.*
2. Karagkouni, F, (2024). Peculiarities of children with special educational needs living in institutions according life satisfaction and school adaptation. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 204 – 215 pp.*
3. Karagkouni, F, (2024). Life satisfaction of children with special educational needs – Literature Review. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University "Neofit Rilski" 14.12. – 15.12.2023, 223 – 340 pp.*