



*135 Years Pre-school Education in Bulgaria
135 години предучилищно образование в България*

ЦЕЛИТЕ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА И ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМИЯТ ДЕТСКИ ОПИТ В КОНТЕКСТА НА ИНДИВИДУАЛНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН НАПРЕДЪК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Розалина Енгелс-Критидис

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията очертава перспективността на целите за стимулиране на преживяванията и личностно значимия детски опит в контекста на индивидуалния образователен напредък, получен в резултат на ефективна индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина. Представени са резултати от проведено изследване със 127 деца на възраст от 3 до 7 години в 4 експериментални групи (I, II, III и IV възрастова група), доказващи, че индивидуалният образователен напредък е в силна корелация с благополучието на всяко дете, както и със степента на пълноценното включване на децата в педагогическото взаимодействие.

Keywords: goals of stimulating experiences; well-being; involvement; educational progress; individualization; differentiation; kindergarten

Целите за стимулиране на преживяванията в съвременното концептуално и нормативно поле на предучилищното образование у нас

В концептуалното поле на българското предучилищно образование целите за стимулиране на преживяванията за пръв път системно и многопосочно са очертани в ключовата за съвременната предучилищна педагогика у нас „Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст“ (Russinova, 1993). Наред с познавателните цели и целите за преобразуване на дейността, на целите за стимулиране на преживяванията е отредена перспективна роля, вдъхновила творчеството на голяма част от детските учители и научните публикации в областта през последния четвърт век. Позабравени и изоставени като терминологичен апарат от програмните системи, разработвани оттогава насам, посочените три вида цели на педагогическо взаимодействие намират свой живот под друга форма: в концептуалната си

корелация със *знанията, уменията и отношенията* като очаквани резултати (фиг. 1), заложили в двете наредби, уреждащи предучилищното образование – доскоро действащата Наредба 4 за предучилищното възпитание и подготовка (2000/2005)¹⁾ и вече заместилата я Наредба 5 за предучилищното образование (2016)²⁾. Познавателните цели биха могли да се разглеждат в пряка семантична връзка със *знанията* като очаквани резултати; целите за преобразуване на дейността – с *уменията*, а целите за стимулиране на преживяванията – с *отношенията*.

ЦЕЛИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ по „Програма за възпитание на детето от 2- до 7- годишна възраст“ (Русинова и др., 1993):	ОЧАКВАНИ РЕЗУЛТАТИ, заложили в:	
	<i>Наредба 4 за предучилищното възпитание и подготовка (2000/2005)</i>	<i>Наредба 5 за предучилищното образование (2016)</i>
Познавателни цели	Знания	Компетентности
Цели за преобразуване на дейността (опита)	Умения	
Цели за стимулиране на преживяванията	Отношения	

Фигура 1. Авторска визуализация на връзката между видовете цели на педагогическо взаимодействие (Russinova, 1993) и очакваните резултати, заложили в Наредба 4 за предучилищното възпитание и подготовка (2000/2005) и Наредба 5 за предучилищното образование (2016)

Според държавните образователни изисквания (ДОИ), очертани в Наредба 4 за предучилищното възпитание и подготовка (2000/2005), „учебното съдържание на предучилищната подготовка включва постижимите *знания, умения и отношения*, които са резултат от обучението и възпитанието на децата в предучилищна възраст (от 3 до 7 години) по образователни направления...“ (чл. 2). С приемането на новия държавен образователен стандарт (ДОС), заложен в Наредба 5 за предучилищното образование (2016), очакваните резултати от „възпитанието, обучението и социализацията на децата“ продължават да се мислят в трите посоки – *знания, умения и отношения*, но тук вече са интерпретирани на едно надграждащо ниво, а именно – като „свкупност от компетентности“: „Предучилищното образование създава условия за: 1. цялостно развитие на детската личност; 2. придобиване на *свкупност от компетентности – знания, умения и отношения*, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование“ (чл. 28 (1)).

Макар и да не са пряко споменати в Закона за предучилищното и училищното образование (2015)³⁾, целите за стимулиране на преживяванията косвено могат да бъдат открити още в чл. 5 (1), където като една от основните цели на предучилищното и училищното образование са посочени „интелектуалното, емоционалното, социалното, духовно-нравственото и физическото развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му“, т.е. утвърждава се разбирането за гарантирането на подкрепа за личностно развитие, осигурявайки подходяща „физическа, психологическа и социална среда за развиване на способностите и уменията в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик“ (чл. 176 (1)). Неслучайно в изпълняващата по-специфични цели Наредба за приобщаващото образование (2017)⁴⁾ също се насочва вниманието към необходимата подкрепа за личностно развитие на децата и учениците, осигурявайки „подходяща физическа, психологическа и социална среда за развитие на способностите и уменията им“ в съответствие „с индивидуалните образователни потребности на всяко дете“ (чл. 4 (1); (2)).

Още при Русинова и др. (1993) като водещи цели за стимулиране на преживяванията за 2 – 3-годишните деца са посочени следните: детето реагира емоционално на определени норми на поведение, предлагани от възрастния; изпитва чувство на сигурност в позната среда, привързаност към семейството и детската група; изпитва радост от близостта с всичко живо, както и емоционална удовлетвореност от вниманието на другите; реагира емоционално на характерни природни и социални явления. Избирателното ориентиране в собствените преживявания е посочено като познавателна цел, но то също би могло да се разглежда в пряка връзка със зоната на преживяванията. Стремжът към самостоятелно извършване на действия съвместно с възрастните, както и желанието за привличане на вниманието на другите върху собственото емоционално състояние (макар и посочени преди всичко като цели за преобразуване на дейността), също биха могли да се разглеждат и като цели за стимулиране на преживяванията. Пак според Русинова и др. (1993), при 3 – 5-годишните целите за стимулиране на преживяванията са най-вече свързани със следното: детето да проявява интерес и възхищение към красотата на създадените от хората предмети и средства за дейност и живот; да преодолява ситуативността в поведението си при общуване с другите; да се приобщава към природни обекти, които да одухотворява в дейностите си; да съпреживява с/на другите и да се стреми да им достави радост; да изпитва удовлетвореност от усещането на света и на мястото си в него. Ориентирането в гледната точка на другите и в емоционалното им състояние е посочено като познавателна цел, а изпитването на желание за сътрудничество, за включване в достъпна съвместна дейност – като цел за преобразуване на дейността, но и двете са

пряко свързани с целите за стимулиране на преживяванията. Пет-седемгодишните деца съпреживяват в процеса на достигане до практически и социални резултати, оценяване на художествени произведения; изразяват самочувствие и подкрепа; изпитват чувство за удовлетвореност при проява на физическа и духовна активност, както и при опазване на природната среда; изпитват желание за съвместни естетически преживявания; емоционална удовлетвореност от човешките възможности и култура (Russinova, 1993). Желанието на детето да постигне индивидуално нови резултати и с това да бъде полезно за другите, е посочено преди всичко като цел за преобразуване на дейността, но то също е силно обвързано с преживяванията. Значимата цел, свързана с формирането на емоционално-познавателно отношение към бъдещата нова социална позиция на ученик, макар и посочена като познавателна, на практика също е пряко свързана с целите за стимулиране на преживяванията.

Дотук бяха маркирани целите за стимулиране на преживяванията в един най-общ план, очертаващ глобалното поле на основите на културата на поведение. В тази връзка, неслучайно целите бяха очертани като тенденции в развитието във възрастов план, а не в прякото им съответствие с четирите възрастови подгрупи, традиционно установени в българското предучилищно образование. По същата причина целите не бяха конкретизирани и по образователни направления. Несъмнено палитрата от цели, свързани с преживяванията, е много по-пъстра и би могла да се разширява и доразвива толкова многократно, колкото прояви могат да имат различните емоции, чувства, стремежи, нагласи, отношения, ценности и т.н. у децата, т.е. възможностите в тази посока са неограничени и тяхното правилно и навременно дефиниране в голяма степен зависи от учителя.

Поставихме фокус върху целите за стимулиране на преживяванията, но изхождайки от синкретичността на детското мислене (Vygotsky, 1982), компетентностния и интегралния подход, много е важно трите вида цели на педагогическо взаимодействие, както и трите вида очаквани образователни резултати, да бъдат проектирани, надграждани и постигнати в неразривна връзка помежду им.

При изграждането на личностно значимия детски опит от изключително значение е връзката между преживяванията и преобразуването на дейността.

Целите за преобразуване на дейността играят водеща роля в процеса на обогатяването на емоционално обогрения личен детски опит. Според Русинова и др. (1993) при 2 – 3-годишните целите за преобразуване на опита са свързани със: стремеж към самостоятелно извършване на действия съвместно с възрастните и желание за самообслужване; самостоятелни действия с достъпни предмети; разрешаване на жизнени ситуации, подражавайки на възрастните; установяване на емоционално-практически контакти с живата природа; подражателно използване на продуктивни техники; потребност

за взаимодействие с околния свят. При 3 – 5-годишните в плана на целите за преобразуване на дейността на преден план излиза желанието за сътрудничество, за включване в достъпна съвместна дейност; детето започва да се учи да анализира поведението си и да оценява действията си от позицията на другите; изгражда положително отношение към природната среда и полага грижи съвместно с възрастните за нейното опазване; стреми се да използва самостоятелно художествени техники и да предизвиква емоционално отношение към постигнатия резултат; проявява самостоятелност при опазване на заобикалящия го свят. Пет-седемгодишните е необходимо да бъдат подкрепяни в желанието им да постигат индивидуално нови резултати, като с това да бъдат полезни за другите; да осмислят значението на съвместните действия и постигат общи цели при реализиране на собствен замисъл; да оказват помощ и изразяват готовност да се грижат самостоятелно за опазване на природното богатство; да участват съвместно с другите в естетическа дейност, вариативно да използват техники, предизвиквайки естетическа оценка към резултатите; да изграждат основни представи за елементи от картината на света.

Макар и да не са пряк фокус на настоящата публикация, необходимо е да изтъкнем значимата роля и на познавателните цели в предучилищното детство, винаги мислени в перспективата на останалите два вида цели. В контекста на разглежданата проблематика, няма как постигането на познавателните цели да гради здрави основи, ако не оставя ярки следи в емоционалната памет на децата. Във взаимодействието с 2 – 3-годишните деца посоката е главно към удовлетворяване потребността от нови знания и умения за самообслужване чрез жизнено значими форми на активност; откриване собственото си място в заобикалящия го свят, семейството и детската група; разглеждане, наблюдаване, обследване, като детето открива познатото в новото; овладяване на знания за близки за него явления. За 3 – 5-годишните познавателните цели са насочени към овладяване на стратегии за разширяване на опит чрез приобщаване към известното и към понятното за другите; осъзнаване на различието си спрямо другите хора – семейство, роднини и връстници; самостоятелно систематизиране на собствения опит, насочвайки се към ново в познатото; преодоляване на грешки при изпробване на решения и оценяването им като ориентири за действие; отчитане на гледната точка на другите; различаване на художествени стилове; овладяване на способности за систематизиране и обобщаване на достъпни явления с физичен и химичен характер и ориентиране в следствията от тях. При 5 – 7-годишните познавателните цели са насочени към: формиране на емоционално-познавателно отношение към бъдещата нова социална позиция на ученик; изграждане на външна и вътрешна готовност за учене; проявяване на интерес към собствената си дейност и към живота на близките си, изграждане на представа за различни общности от хора; възприемане и осъзнаване на връзки и

зависимости и техния закономерен характер; проява на интерес към събития в живота на рода, приятелите, традициите и овладяване на вариативни способности за естетическо изразяване; демонстриране на изследователски прояви в познавателната си дейност.

Необходимо е да се изтъкне значимостта и на ориентирането на трите вида цели на педагогическо взаимодействие към трите степени на педагогическо взаимодействие *възприемане, изпробване и изразяване* (Roussinova, 1993) – в естествената им последователна градация, а също и в спираловидността на динамичното пренареждане на трите степени и трите вида цели в зависимост от конкретната ситуация, груповата компетенция в дадена проблематика, индивидуалните характеристики на децата и заложените от учителя познавателни и преобразуващи опита цели на взаимодействие с децата.

Настоящата публикация цели да открие значимостта именно на целите за стимулиране на преживяванията в прякото им единодействие с целите за преобразуване на опита при постигане на познавателните цели, както и да покаже как засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие на базата на учене чрез преживяване и личностно значим детски опит повлиява положително индивидуалния образователен напредък на децата.

Учение чрез преживяване и личностно значим детски опит

Както Виготски (1982) твърди, децата в предучилищна възраст мислят синкретично, което означава, че изграждайки своите възприятия, те създават неоформено, неподредено множество от отделни предмети в един цялостен, неустойчив синкретичен образ. Все по-често успяват да свържат новия опит с вече съществуваща в тяхното съзнание категория, както и да имат очаквания на базата на миналия си опит. А според Виготски колкото е по-богат опитът на детето, с толкова по-богат материал ще разполага неговото въображение, затова е от изключителна важност детето да обогатява своите възприятия.

Както вече беше посочено и при Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова (2016а), възприятията лежат в основата на човешкото развитие, независимо дали са получени зрительно, слухово, тактилно и т.н. И колкото повече анализатори участват в процеса на възприемане на даден обект, явление, действие и т.н., толкова по-трайно е тяхното запаметяване. Разбира се, само механичното запаметяване не е достатъчно. Децата мислят в емоционални образи и затова е от изключително значение да успеят да почувстват, да преживеят новата информация като личностно значима и да съумеят да използват овладяното в нова ситуация – било то педагогическа или житейска (Engels-Kritidis, 2012). Да видят не само приложимостта на знанията си, но и творчески да ги развиват според личните си виждания и възможности. Да усетят, да разберат, че знанията и уменията ги улесняват в реалната им практическа дейност и ги карат да изпитват удовлетворение от постигане на реални цели от живота (Engels-Kritidis

& Cholakova-Mladenova, 2016a). Затова е от изключителна важност учителят да осигури развиваща образователна среда, подпомагаща естествеността на възприятията и осмислянето от детето на достъпна за възрастта визуализирана информация по дадена тема, както и приложение на овладяното в практически план, а доколкото е възможно – и в реалния живот на детето.

Коментирайки различни образователни модели на поведенческа култура, Русинова (2006) подчертава, че детският интегрален опит е представен чрез формите на индивидуалното изразяване на поведенческа култура и определя тези форми като важни за развитието на детето, за неговата адаптация, самоизразяване и доказване на индивидуални качества. Тече процес на интеграция на образователния опит в хода на изграждане на ценности, а ключовата позиция на учителя е свързана с постигането на действаща и перспективна ценностна система от образователни взаимодействия. Ценностните отношения представляват съществена част от елементите на преобразуването, като процес на адаптиране, индивидуализиране и интегриране. В тази връзка, не е случайно, че при Русинова и др. (1993) се говори именно за „методи на педагогическо взаимодействие“, тъй като от изключително значение е методите за своеобразно и дискретно насочване на детската активност да бъдат реализирани съвместно с децата, с тяхното активно участие, под формата на подходяща за възрастта дейност, с осигуряване на възможности у детето за самостоятелно търсене на информация, усещане за откривателство и творчески форми на изява. С други думи, необходимо е всеки път, когато това е възможно, методите на педагогическо взаимодействие да се превръщат преди всичко в методи на детската активност (Engels-Kritidis & Cholakova-Mladenova, 2016b).

Цялата палитра от образователни цели, свързани със стимулиране на преживяванията у децата, маркирана в първата част, не би могла да се изяви с пъстрата си цветност, ако във взаимодействието учителят не развива непрекъснато и самия себе си. Проектирането на идеята за взаимодействието, а не еднопосочно постиганото въздействие, е валидно с особена сила върху социално-емоционалните взаимоотношения между учителите и децата. Неслучайно детският психиатър James P. Comer твърди, че „основната роля на учителя не е да доставя информация, а да накара децата да се чувстват значими, както и да усещат, че имат насреща си възрастен, който никога няма да се откаже от тях“⁽⁵⁾. За Comer (2017) позитивните взаимоотношения *учител – деца* са среда за ученето, също както въздухът е среда за разпространението на звука, и той е убеден, че „никакво значимо учене не би могло да се постигне без значими взаимоотношения“.

В тази връзка, е важно е да се има предвид и онова, което Carpenter (2014) твърди, а именно, че хората от ранна възраст имат силна мотивация да споделят преживявания и дейности с други и да бъдат част от другите; тази мотивация превръща себенасочения взор в съвместно внимание, егоцентричното

общуване – в споделяне на общи преживявания, групова дейност – в съвместно действие, и социалното учене – в културно.

Както се вижда, за да се случва ефективно педагогическо взаимодействие, базирано на преживяванията и личния опит, от изключителна важност е учителят да бъде емпатичен – не само спрямо децата и техните преживявания, но и към околния свят, като цяло. Софрониева (2012, 2016) също неведнъж изтъква ключовата роля на емпатията във взаимоотношенията учител – деца, като проучва уменията за емпатия у учители по чужд език, прилагачи т.нар. „наративен формат“. Баева-Гарсия (2016: 38) анализира на психологическо и философско равнище емпатията на педагога в интеркултурна приобщаваща среда и застъпва тезата, че „в условията на съвместна дейност положителното целенасочено емпатийно поведение на педагога влияе успешно за изграждане на емоционална чувствителност на децата в предучилищна възраст“. Подобна връзка се открива и при Енгелс-Критидис (2015а), където, акцентирайки върху ролята на предучилищния педагог като ключов субект в процеса на образователно взаимодействие, е проучена представата за „добър/качествен детски учител“ у студенти първокурсници и завършващи студенти, подготвяни за предучилищни и начални училищни педагози във ФНПП на СУ „Св. Климент Охридски“. Изключително обнадеждаващ е фактът, че 63,9% от първокурсниците и 58,3% от завършващите студенти посочват като най-значимо професионално умение именно съпричастността и емпатичността на детския учител.

В редица публикации на автора, разработени съвместно с опитни детски учители иноватори (Engels-Kritidis & Cholakova-Mladenova, 2016a; 2016b; Engels-Kritidis & Yotova, 2017) се изтъкват различни основни положения и/или конкретни педагогически технологии, които е необходимо да се имат предвид в процеса на стимулиране на ученето чрез преживяване и личностно значим опит в детската градина, при отчитане от педагога на индивидуалните особености и потребности на всяко дете.

Така например при Енгелс-Критидис и Йотова (2017) се акцентира върху ролята на активното, конструктивно и позитивно партньорство „учител – дете“, при което педагогът изгражда доверие, екипност и приятелство между децата в групата. Подчертава се фактът, че адекватното индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие не би било възможно, ако учителят не познава в дълбочина емоционалните, социалните, нравствените, познавателните, двигателните и естетическите потребности на всяко дете. Ежедневното неструктурирано и естествено *психолого-педагогическо наблюдение* на децата от страна на учителите е методът, който в най-голяма степен позволява проследяване в динамика на процеса на развитие на психичните процеси и свойства, както и на напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание. За успешното приложение на наблюдението като метод е много важно учителите да притежават наблюдателността и впечатлителността като

личностни качества, да се стараят да бъдат минимално субективни в своите преценки за конкретни постъпки и постижения на отделните деца. Познавайки особеностите и потребностите на всяко дете, насърчаващият учител знае, че направените констатации всеки път се отнасят за конкретна ситуация и даден момент. Подобна *гъвкавост на учителското мислене* е с особена значимост – тя представлява именно тази динамичност на учителската гледна точка по посока на възприемането и адекватното интерпретиране на огромния потенциал, който всяко дете носи; неробуването на предразсъдъци във връзка с това какво може и какво не умее дадено дете; липса на поставена горна граница в очакванията към познавателните възможности на отделните деца и др.

Подчертана е важноста на *осигуряването на условия за насърчаване на детския откривателски дух* (Engels-Kritidis & Cholakova-Mladenova, 2016a; Engels-Kritidis & Yotova, 2017), което е свързано с идеята за осигуряване на предметна и емоционална среда за личностно осмисляне на знанието и предизвикване на усещането у детето, че то само го е открило. Това е много важно, тъй като, на практика, систематизираните научни знания идват от задълбоченото наблюдаване на реалния, заобикалящ ни свят, от преживяванията ни в него и от задаването на въпроса „Защо?“ и търсенето на неговите отговори. Откритията на великите учени Архимед, Питагор, Галилей, Нютон идват точно така, а квинтесенцията, която ни оставят, е непреходна и жизнено необходима и в бъдеще (Engels-Kritidis & Yotova, 2017).

В процеса на ученето чрез преживяване преструктурирането на даден проблем от вербална в образна форма, т.е. вариативността на презентацията, помага овладяването на новото знание да стане по-бързо и по-трайно. Това означава, че успешното усвояване на знания и умения често изисква образователното съдържание да бъде трансформирано в подходящ за детето вид (Engels-Kritidis, 2012). В този смисъл, в пряка връзка с характерното за предучилищна възраст нагледно-образно мислене, би могло да се приеме като принципно положение осигуряването на подходящо онагледяване и боравене на децата с конкретни реални предмети, свързани с дадена тема.

Доразвивайки някои основни моменти от разбирането на Джон Дюи, Мария Монтесори, Дейвид Колб и редица други автори за същността на *ученето чрез правене*, Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова (2016a) поставят в основата му правенето, сътворяването на нещо реално – реален продукт, с реална стойност, независимо каква е мотивацията, т.е. дали детето го прави за себе си, или за любим човек. В добавка при ученето чрез правене детето, от една страна, използва вече усвоени в някаква степен знания и умения, а от друга страна, в процеса на самото *правене* то развива и нов тип умения, от друго естество. За да се стимулира ученето чрез правене, е необходимо да се потърси образователно съдържание, при овладяването на което в по-голяма степен се дава възможност чрез екстериоризация децата да практикуват и доразвият оп-

ределени знания и умения, като паралелно с това овладяват по емпиричен път знания и умения от друга област. Прилагайки ученето чрез правене, децата получават нови знания и умения при откриване на липсващи звена, при разместване на конфигурации и осигуряване на поле за изява на лични творчески хрумвания. Използвайки ученето чрез правене и ученето чрез преживяване, децата се насърчават да видят знанията си в нови позиции; да усетят, че тези знания ги улесняват в практическата им дейност, в реалния им живот; да изпитват удовлетворение от постигане на целта и същевременно от получаването на нови знания. Така децата се учат един от друг, развиват комбинативното си и творческо мислене, стават по-креативни, по-предприемчиви и получават позитивна емоционална енергия и желание за активно включване в разнообразни по вид, интересни и подходящи за възрастта практически дейности в реални житейски ситуации (Engels-Kritidis & Cholakova-Mladenova, 2016a).

Педагогическата ситуация, разглеждана през призмата на ученето чрез преживяване и личностно значим детски опит

В духа на Русинова и др. (1993), приемаме педагогическата ситуация като основна (но не и единствена) форма на педагогическо взаимодействие, осигуряващо субект-субектни форми на общуване, дискретност на педагогическата стратегия, активно формиране на механизми за саморегулация, диференциация и индивидуализация на взаимодействията, вариране на образователното съдържание и най-вече обединяваща педагогически и житейски ситуации. Разглеждаме педагогическите ситуации в качеството им на отчитащи потребността на децата от организирано и системно развитие чрез подходящо мотивирани процеси на преднамерено и непреднамерено учене, практически дейности и игрово-познавателни активности, но и едновременно с това демонстриращи актуално равнище на индивидуално развитие, разбирано като практикуване на знания, умения, емоционална ангажираност и самостоятелност в начините на съчетаване на известното с неизвестното със специфичното му конкретизиране от отделното дете. Освен цели на дадена ситуация за групата, като цяло, залагането на индивидуализирани цели на педагогическо взаимодействие е необходимо да става още на етапа на планиране на дадена педагогическа ситуация (Engels-Kritidis, 2015c).

Изключително положителен е фактът, че в новия Закон за предучилищното и училищното образование (2015) на децата и учениците специално се акцентира на това децата „да бъдат зачитани като активни участници в образователния процес (чл. 171. (1, ал.2)), а „подкрепата за личностно развитие се прилага в съответствие с индивидуалните образователни потребности на всяко дете и на всеки ученик“ (чл. 176 (2)).

Изхождайки от съвременното разбиране за същността на педагогическото взаимодействие, осигуряващо изява на ключовата роля на детския практичес-

ки опит, придобиван при личностно значими игрово-познавателни педагогически ситуации (Engels-Kritidis, 2012: 85, 99) в среда на насърчаващо децата коопериране с учителите/родителите, много е важно да бъде правилно осмислено понятието „ситуация“, за да бъде адекватно пренесено и използвано в полето на предучилищното образование.

Ситуационността на опита е богато аргументирана от философи като Жан-Пол Сартр, Мерло-Понти и Хюбърт Дрейфус, а също и от психолози като Курт Левин, Фриц Хайдер, Франц Фром.

От изключителна значимост са ситуационната структура на детския опит и неговата основополагаща роля в процеса на непреднамереното учене (Engels-Kritidis, 2012: 60). Дефинирането на понятието *ситуация* среща значителни трудности. Във всекидневната употреба значението ѝ постепенно е сведено до „свкупност от условия и обстоятелства“. За обозначаването на „ситуацията“ често взаимозаменяемо се употребяват също и „обстановка“, „контекст“, „обстоятелства“, „условия“, „случай“, но нито едно от тези понятия не отговаря напълно на това, което би трябвало да се има предвид, когато говорим за *ситуация*, именно разглеждана като основна форма на педагогическото взаимодействие в детската градина (Engels-Kritidis, 2012: 61 – 62).

Минчев (1991) определя ситуацията преди всичко като единство на субективно и обективно, на жизнена заинтересованост и набор от обстоятелства, външни и вътрешни по отношение на субекта. По такъв начин ситуацията се явява фрагмент от жизнения свят. Но веднъж преживяна, всяка ситуация или се опростява и започва да се преживява като всекидневие, или се обособява в поредица от събития с по-малък мащаб, или става разновидност на някакъв по-общ ситуационен прототип. А след като възникне определен ситуационен репертоар, всички нови събития започват да се асимилират от едни или други ситуации прототипи. В тази връзка, при Енгелс-Критидис (2012) се твърди, че именно това е едно от нещата, които естествено целим чрез педагогическата ситуация като форма – у децата да се изградят множество от простичко действащи алгоритми за естествено вплитане на новите знания, умения, отношения във вече овладени такива, т.е. усвояване на свкупност от гъвкави логико-парадигматични правила за логическо и житейско опериране, всеки път отчитащи спецификата и взаимоотношенията на отделните субекти в педагогическото взаимодействие, както и влиянието на дадения контекст.

По-късно Минчев (2000) обръща внимание, че „така скицираната концепция за ситуациите и ситуационните редове, изглежда, се отличава значително от концепцията за ситуациите, развивана в Програмата за възпитание на детето на колегите от ФНПП на СУ „Св. Кл. Охридски“ (има се предвид Русинова и др. (1993) – бел. авт.). Те разглеждат ситуацията като *интерперсонален феномен* – като пространство за среща и съвместно действие на деца и учител“, докато Минчев (2000) разглежда ситуацията „като изцяло *интрапсихичен* фе-

номен – нещо, което се задава като преживявания и често има проявления в поведението на индивида“. Но всъщност, както се твърди още при Енгелс-Критидис (2012), тук не е налице парадокс, а градивно допълване: изхождайки от ситуационната теория за уменията и едновременно с това приемайки педагогическата ситуация като основна форма на педагогическо взаимодействие, разчитаме на превръщането на индивидуалната интрапсихична ситуация в житейска ситуация, разглеждаме я като основна форма на опита, а паралелно или надграждащо – в педагогическа ситуация като основна форма на педагогическото взаимодействие. Така осигуряваме проява на интрапсихичното (индивидуалното) в интерперсоналното (междусубектното) с цел развитието на дадени умения или компетентности в реални житейски ситуации. По този начин гарантираме единство на образователната стратегия на индивидуално и на субект-субектно равнище, разглеждайки личностно значимия житейски опит като определящ за спираловидното надграждане на нови умения, чието взаимодействие е ситуационно обусловено. В този смисъл, неслучайно според Минчев (1991) умението може да се разглежда като ситуационно отнесена система на организация на психиката, тъй като във всяко умение участват значителен набор от взаимодействащи си психични функции – възприятие, мислене, психомоторика, памет и т.н. И така, стъпвайки върху някои от постановките на Морис Мерло-Понти и Х. Дрейфус и приемайки гледната точка на Минчев (1991) за ситуацията като основна единица на опита, и ние всъщност заставаме зад идеята за неразривната връзка между ситуациите и уменията.

От друга страна, имайки предвид синкретичността на детския мироглед и ситуационната структура на детския опит, от изключително значение е интегративният аспект при подбора и структурирането на образователното съдържание, а именно – умелото, комплексно и премерено вплитане на знания, умения и отношения, свързани с две, три или повече образователни направления – „Български език и литература“, „Математика“, „Околен свят“, „Изобразително изкуство“, „Физическа култура“, „Музика“, „Конструиране и технологии“ (Наредба 5 за предучилищното образование 2000/2005). Освен в широтата на взаимодействието между цели, свързани с различни области на живота около нас, интегративността би могла да се разглежда и в хронологичен план в дълбочината на осигуряването на *връзката между старото и новото знание* – а именно умението на учителя да стъпва на познатото и актуалното за детето, да му даде възможност да практикува овладяното, за да го въведе по подходящ и достъпен начин в неизвестното за него. Във всяка една педагогическа ситуация, във всяко едно педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави точната преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение, и то по посока на многообразните образователни акценти, по начина, по който те съществуват в реалния живот. Тези два аспекта на интегративността отчетли-

во корелират с идеята за спираловидността, заложена като водещ подход при Русинова и др. (1993). Идеи за подобно успешно взаимодействие, съчетало възможности за индивидуализация/диференциация и интегриране на образователно съдържание от различни направления, са описани при Енгелс-Критидис и Чолакова-Младенова (2015a, 2015b, 2016a).

Имайки предвид, че водещата дейност в предучилищна възраст е играта, залагането на преобладаващ брой игрово-познавателни ситуации е силно препоръчително, защото освен всичко друго те осигуряват максимален брой повторения, без децата да губят интереса си към заложените дейности. Игровите форми на взаимодействие носят емоционален комфорт на децата, дават възможност за вариативност, наслагвано усложняване, естествено и непринудено приложение на различни сетивни анализатори (слухов, зрителен, тактилен, вкусов и обонятелен). Конкретният педагог е този, който съобразявайки се с индивидуалните характеристики на децата – от една страна, и с груповата компетенция – от друга, е необходимо да „осигурява“ низ от постепенно усложняващи се педагогически ситуации, за да държи достигнатото ниво в психическото развитие на всяко дете „будно“ и да му дава неспирно „храна“, за да се развива все повече и повече.

В този смисъл, в технологичния план на реализиране на педагогическите ситуации в детската градина в пряка връзка с всичко, казано по-горе, е подчертаването на значимостта на планирането от учителя на разнообразни и усложняващи се варианти на образователно съдържание в преди всичко игрово-познавателни педагогически ситуации, осигуряващи по-ефективни възможности за индивидуализиране и диференциране на образователните цели.

Макар и да е логична и разбираема, здравата обвързаност на педагогическото взаимодействие при 6 – 7-годишните деца с тяхната предстояща позиция на ученици и в подготвителна група/клас, е необходимо учителят да продължава да отчита мястото на играта като водеща дейност в периода на предучилищното детство. В редица случаи използването на игрово-познавателни ситуации е за предпочитане пред някои суховати, т.нар. „дидактични“ форми на взаимодействие. Игрите носят емоционален комфорт на децата, съчетан с активизиране на естественото използване на различните сетивни анализатори (слухов, зрителен, тактилен, вкусов и обонятелен). Именно чрез целесъобразно използването от учителя на игрово-преобразуващи методи на педагогическо взаимодействие по положителен емоционален начин детето гради социален опит. В подготвителна група/клас игровите ситуации продължават да разкриват огромни възможности пред детския учител за проява на педагогическо творчество, за едно непринудено достигане до дълбините на детското познание, съобразено с индивидуалните особености на децата и отчитащо техния собствен ритъм.

Изваждайки на повърхността именно онова, което би било от полза на детето в дадения момент, играта позволява и в тази преходна между детската градина и училището възраст учителят да интегрира цели и образователно съдържание от различни образователни направления.

Значимостта на инициираниите от децата активности: непреднамерените педагогически ситуации и творческите детски игри

Особено развиваща роля играят и дефинираните при Русинова и др. (1993) *непреднамерени педагогически ситуации*, в които децата с дискретната подкрепа на учителя могат да намерят отговори на спонтанните си търсения и интереси. От друга страна, тези ситуации могат да осигурят поле за естествено приложение на вече овладян детски опит, като подходящото индивидуализирано или диференцирано усложняване на представянето му дава възможност за осмисляне и залагане на трайното му осъзнато използване не само в момента, но и в близко бъдеще (Engels-Kritidis & Cholakova-Mladenova, 2015a).

Игрово-познавателните или практическите непреднамерени ситуации, провокирани и инициирани от децата, съвсем естествено водят до учене чрез преживяване. Непреднамерените ситуации, дефинирани за пръв път при Русинова и др. (1993) и само донякъде съвпадащи с по-късно използваното понятие *нерегламентирани*, често се базират на преживявания, които се случват на дете/деца – емоция, мисъл, знание, спомен, мечта, познавателна необходимост и т.н., които чрез действие, игра или въпроси и т.н. излизат на повърхността и децата ги включват на практика в реалния си опит. Тук учителят трябва да съумее да улови ситуацията, да я разгърне непосредствено, непринудено и дискретно. Това може да стане във взаимодействие само с даденото дете, провокирало ситуацията, но още по-добре би било учителят да успее да увлече и останалите. Така преживяването се превръща в познание и използваемо знание. Както се вижда, в непреднамерените ситуации се намира спонтанно и естествено приложение както на наученото, вече познатото, така и на непознатото, неизясненото за детето. Ключовата роля на учителя е да съумее дискретно, своевременно и резултатно да трансформира житейски за децата ситуации в педагогически такива, като паралелно с това запази и провокира личния детски интерес.

Докато в непреднамерените ситуации все пак учителят има немалка роля, то свободните детски игри са активностите, които в най-голяма степен дават поле за независима и самостоятелна творческа изява на децата.

Както Виготски (1982) твърди, творческите процеси у децата най-добре се проявяват в техните игри. Играейки, децата възпроизвеждат това, което вече са виждали, и тук подражанието има съществена роля в игрите им. Но успоредно с това в игрите децата не само пресъздават вече установени впечатления, а преработват тези преживени впечатления, комбинират ги и сътворяват

нова действителност, която отговаря на техните нужди и потребности. Детето създава от елементите постройка, в която старите елементи са комбинирани в нови съчетания. В играта детето разгръща своите заложби, то се възпитава духовно и физически. Чрез играта детето в предучилищна възраст опознава света, разширява кръгозора си и развива своето въображение. Неслучайно, според Русинова (2006) „игровата ситуация е основополагаща единица за психологически анализ на интегралния опит на детето, а „играта представлява структурно-функционален модел на очаквана и необходима за детето ситуация на бъдеща самореализация“. На различните етапи в педагогическото взаимодействие, творческите детски игри естествено подкрепят процесите на адаптиране, интегриране и индивидуализиране със средата. Затова е необходимо детските учители да осигуряват време за самостоятелно иницирана игрова дейност на децата чрез сюжетно-ролеви игри, тематично отчитащи спецификата на възрастта.

Както вече беше изтъкнато, ежедневните впечатления на децата от заобикалящата ги среда много често провокират иницирането от децата на различни творчески игри, които добрият учител умело може да превърне в непреднамерени (а защо не и преднамерени) ситуации. Напълно естествено е и обратното – педагогическите ситуации да прераснат в спонтанни творчески детски игри.

Перспективност на стимулирането на детските преживявания и личния опит в контекста на индивидуализацията и диференциацията на педагогическото взаимодействие

Ученето чрез преживяване и опит е пряко свързано с идеята за индивидуализацията в педагогиката, която би могла да се маркира като придаване на висока стойност, планиране и реализиране на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия (Engels-Kritidis, 2015c). Както Баева (2016) твърди, „различните деца учат различно“ и затова е добре „да гледаме на различията като на ресурси, а не като на недостатъци или неблагоприятни отклонения“.

Идеята за диференциацията и индивидуализацията в педагогиката е стара колкото и идеята за ефективното преподаване. Свързана е с придаване на висока стойност и планиране на педагогическо взаимодействие, съобразяващо се с индивидуалните различия, дори и в многолюдните детски групи. Освен като цялостен образователен подход диференциацията и индивидуализацията могат да се проектират на практика чрез различни методи, похвати и други педагогически инструменти, пряко свързани с реалното прилагане на фокусиран към детето/ученика начин на мислене относно процеса на преподаване и учене (Engels-Kritidis, 2015c).

Според Tomlinson (2014) диференциацията и индивидуализацията предполагат използване на малки подгрупи или индивидуални задачи, базирани на

образователно съдържание, отчитащо различните потребности на отделните деца или групи деца. Пак според нея целенасоченото използване на гъвкаво подгруппиране в рамките на ежедневното или ежеседмичното педагогическо взаимодействие, проектирано спрямо конкретните потребности на отделните деца в групата, е в сърцевината на качествено преподаване.

Kuznetsova & Régnier (2014) използват някои от методите на Френе, за да приложат на практика принципа за индивидуализацията в чуждоезиковото обучение, и констатира повишена мотивация за учене у участниците в описания от тях обучаващ експеримент. Kratochvílová & Havel (2013) определят „прилагането на индивидуализация и диференциация в образованието“ като един от петте основни принципа на включващите училища (наред с комуникацията; сътрудничеството; отвореност от страна на учителите за максимални очаквания от децата; уважението сред децата и училищния персонал). Пак според тях „учителят може да диференцира образованието по посока на съдържание, време, методология и организация“ (Kratochvílová & Havel, 2013: 1523) и по този начин се осигуряват възможности всички деца да могат да учат оптимално и да постигат максимум независимо от своите различия. Напълно сме съгласни с Căprioară & Frunză (2013), които разкриват значимата роля на диференциацията и индивидуализацията в преподаването и ученето в областта на математиката, като все пак предупреждават за възможните рискове, които могат да бъдат налице, когато този подход се прилага едностранчиво. Те изтъкват важноността учителите да бъдат специално обучавани как да организират този вид преподаване/учене. Освен това индивидуализацията и диференциацията често са свързани с детската любознателност и в тази връзка, е много важно учителите да имат ясната представа как да я използват в правилната посока (Engel & Randall, 2009).

Макар и по-специфична в своите водещи цели, Наредбата за приобщаващото образование (2017)⁴⁾ също насочва вниманието към разбирането на приобщаващото образование като „процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността (чл. 3(1)).

И така, отчитайки индивидуалните особености и потребности на всяко едно дете, оптимално ефективен напредък няма как да бъде постигнат без индивидуализиране и/или диференциране на образователните цели. В една детска група, дори и организирана на възрастов принцип, всяко дете е отделна вселена. Това означава, че не само груповата компетенция на две отделни групи в еднакъв възрастов диапазон е различна, но и в

рамките на всяка една група са налице индивидуални и диференциални различия, които, независимо дали са свързани с изпреварващо или с изоставащо развитие, или пък с различни детски интереси, способности, възможности, нагласи и т.н., е необходимо да се отчитат. Ключовата роля на детския учител е да съумее дискретно и резултатно да трансформира значими за детето житейски ситуации в педагогически, като паралелно с това да провокира и запази детския интерес и да даде възможност на всяко дете да се утвърди, да се почувства значимо. Това не би могло да бъде трайно и успешно постигано без отчитане на индивидуалните особености и постижения на децата, съпътствано от диференциране и/или индивидуализиране на целите на педагогическото взаимодействие. В тази връзка, необходимо е да не се забравя, че пълното разбиране за същността на индивидуалния подход, както и респективно принципа за индивидуализиране на образователните цели при взаимодействие с деца от предучилищна възраст (Roussinova, 1993), се свързва с осигуряване на по-ефективни възможности по посока на всяко едно дете в групата поотделно с ясното разбиране, че това не се отнася единствено или преди всичко само до децата от т.нар. „уязвими групи“ (деца със СОП или СОТ, деца с миграционен или ромски произход и др.). Доколкото е възможно, адресирайки конкретните нужди и интереси на отделните деца, е желателно паралелно с отчитането на спецификата на програмната образователна система, по която се работи в дадена група, детският учител да планира разнообразни, усложняващи се и/или опростени варианти на презентация на образователното съдържание в педагогическите ситуации. Още на етапа на подбора и структурирането на образователното съдържание в дадена педагогическа ситуация добрият детски учител умело съобразява и залага постигането на знания, умения и отношения, някои от които отразяващи спецификата на отделните деца или отчитащи възможностите на някои подгрупи в рамките на групата към конкретен момент и степен на развитие. Принципът за индивидуализиране на образователните цели с дори още по-голяма значимост е важно да се съблюдава и в непреднамереното взаимодействие с децата в останалите режимни моменти. Във всяка една педагогическа ситуация, във всяко едно педагогическо взаимодействие учителят е необходимо да прави точната преценка кое от вече познатото да изведе като базисно, въвеждащо в новото знание/умение/отношение, и то по посока на многообразните образователни акценти по начина, по който те съществуват в реалния живот.

Дългогодишни педагогически наблюдения на взаимодействие в детски градини, в които традиционно се прилагат напредничави методи и средства, насочват вниманието към очертаване на проблема за недостатъчно активно използване на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото

взаимодействие. За доуточняване на въпроса бяха използвани още експертни мнения на учители от столицата и други градове в страната, анализът на които потвърди, че потенциалът на индивидуализирането и диференцирането на педагогическото взаимодействие не се използва с пълна сила.

Льовенска скала за диагностициране на благополучието и степента на активно включване на детето във взаимодействието в детската градина

В унисон с идеите за значимостта на целите за стимулиране на преживяванията и личностно значимия детски опит е открояването на две основни диагностични равнища, наред с проучването на образователния напредък на децата: от една страна – тяхното благополучие в дейностите, а от друга – степента на активното им включване, на въвличеност на децата в дейностите в детската градина. Около тези две понятия се гради т.нар. Льовенска скала (The Leuven Scale), разработена от проф. Фере Лаевърс и неговия колектив (Laevers et al., 2005). Фере Лаевърс е професор по педагогика в Университета Льовен, Белгия. Основател е на т.нар. „образование, базирано на опита и преживяванията“ (experiential education). Застава начело на научен екип, който развива идеите на тази школа и ги популяризира, като те намират признание по цял свят.

Под *благополучие* Laevers et al. (2005) имат предвид изпитването от детето на радост, забавление в активностите, излъчване на спокойствие, енергия, жизненост, отвореност към света, самоувереност, а под *включване*, или *въвличеност* в дейностите – онова състояние на тялото и ума на „поглъщане“ от дейността, при което протича интензивна и силно мотивирана умствена дейност, у детето личи „откривателски“ хъс, то се включва в дейностите с голямо желание, отговаряйки на предизвикателството с „максимума на възможностите си“, осигурявайки големи възможности за учене в дълбочина. И в тази връзка, много е важно в процеса на педагогическо взаимодействие да не спираме да си задаваме следните два въпроса: как се чувстват децата и доколко са въвличени в активностите в детската градина. Само когато децата показват високи нива на благополучие и въвличеност, тогава се случва т.нар. от Лаевърс „дълбинно учене“ (deep level learning).

В центъра на подхода, описан от проф. Лаевърс (Laevers et al., 2005; и др.) и колектив (Laevers et al., 2005), стои нагласата на педагога да отчита опита и преживяванията на детето като отправна гледна точка, а три са основните принципи, от които детският учител е необходимо да се ръководи: 1) стимулиране на инициативата на всяко дете; 2) обогатяване на образователната среда чрез осигуряване на материали и дейности, предлагащи възможности за проучване на света около децата; 3) интензивно взаимодействие между учителя и децата, което е основополагащо за изграждането на добри взаимоотношения

и изискващо чувствителност към специфичните потребности на децата в хода на психическото развитие, с особен фокус върху емоционалната им подкрепа. Така резултатът от „образованието, базирано на опита и преживяванията“, е еманципирана, независима личност, емоционално здрава и автентична, със силно изследователско отношение, откритост към външния и вътрешния свят, с чувство за обвързаност и въз основа на това – със силна мотивация да допринесе за качеството на живота, като цяло.

Льовенската скала, модифицирана и обогатена спрямо българските условия и целите на конкретното проучване, е използвана като част от инструментариума в целенасочено проведено от автора психолого-педагогическо изследване, представено накратко в следващата част.

Влияние на благополучието и включването върху образователния напредък на децата: резултати от психолого-педагогическо изследване

Тук ще бъдат представени малка част от резултатите от психолого-педагогическо изследване, целящо да покаже как засилената индивидуализация и диференциация в процеса на учене чрез преживяване и личностно значим опит в детската градина влияе върху степента на образователен напредък на отделните деца.

Психолого-педагогическият експеримент (описан подробно при Енгелс-Критидис, 2015с) беше проведен в град София – в ЦДГ №99 „Брезичка“ и в ОДЗ №65 „Слънчево детство“ в периода 1.03.2015 г. – 22.05.2015 г. на три етапа: начален констатиращ, развиващ и заключителен констатиращ, като в него участваха общо 256 деца на възраст от 3 до 7 години – 127 в 4 експериментални групи (по една от всяка възрастова група – I, II, III, IV) и 129 деца в 4 контролни групи (I, II, III, IV).

Като водещ констатиращ изследователски метод е използвано ежедневното *психолого-педагогическо наблюдение* на децата от страна на учителите, позволяващо проследяване в динамика на процеса на развитие на психичните процеси и свойства, както и на напредъка и постиженията на децата по посока на заложеното образователно съдържание. Със съгласието на родителите в началото и в края на психолого-педагогическия експеримент учителите изразиха *експертното си мнение* за всяко дете чрез попълване на оценителни карти, в които педагозите групираха и регрупираха децата по структурирана от автора система от критерии и показатели, подробно представена при Енгелс-Критидис (2015с). Резултатите от експертните оценки в началото и в края на експеримента, обобщени в числов вид въз основа на приписване на балове на определената от учителите принадлежност на децата към съответна подгрупа към съответния момент на проучването, бяха подложени на статистическа обработка с компютърната програма SPSS 19.

Като развиваща програма беше заложено 12-седмично експериментално педагогическо взаимодействие, целящо задълбочаване приложението на индивидуализацията и диференциацията от страна на учителите в детската градина. Освен това, както вече стана ясно, за сравнение бяха проучени и деца от контролни групи на съответната възраст (работещи по едни и същи програмни системи), при които не беше проведено експериментално взаимодействие. По време на развиващата образователна програма в експерименталните групи бяха активно прилагани игрово-преобразуващи методи, средства и похвати, позволяващи засилена индивидуализация и диференциация главно в рамките на игрово-познавателни педагогически ситуации, но също така и в ежедневно непланирано взаимодействие с децата в неговата цялост. Част от използваните образователни технологии са представени при Енгелс-Критидис и Чолакова (2015a, 2015b, 2016a, 2016b) и други.

На базата на използваните статистически методи и техния анализ експериментът доказва водещата си хипотеза, а именно, че степента на образователния напредък на отделните деца по посока овладяване на образователното съдържание (като средна преценка за всички направления) е по-висок в детски групи, в които засилено и многопосочно се прилагат на практика индивидуалният и диференцираният подход, в сравнение с групи, където този подход се прилага чрез преди всичко ограничени на брой и еднообразни методи и похвати.

Паралелно с доказването на водещата хипотеза, на базата на статистически корелационен анализ са проверени и потвърдени и някои допълнителни предположения. От голямо значение и необходимост от отчитане на факта в ежедневно работата на детския учител е доказаната силна корелация между степента на благополучие на отделните деца (както в организирани от учителя педагогически ситуации, така и в игри и други дейности по свободен детски избор) и образователния напредък на децата. Подобна сила на корелацията се наблюдава и по посока на степента на включването, въввлечеността на децата – отново и в двата аспекта. Тези статистически зависимости важат и по принцип, т.е. валидни са и на началния констатиращ етап, но особено силна е корелацията именно на заключителния етап (таблица 1) в резултат от проведената развиваща образователна програма със засилена индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие.

Имайки предвид конкретната цел на настоящата студия, в таблица 1 са представени само резултатите от експерименталните групи на заключителния етап. Анализът на резултатите в тяхната всеобхватност и взаимовръзка, както и коментирането на наблюдаваните качествени индивидуални различия в степента на благополучие и включване на децата в свободно инициирани от тях

активности в сравнение с организирани от учителя педагогически ситуации, ще бъдат предмет на следваща публикация.

Таблица 1. Степен на благополучие и степен на включване на проучените деца в различни активности в корелация с техния индивидуален образователен напредък

<i>РЕЗУЛТАТИ ОТ КОРЕЛАЦИОННИЯ АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ ОТ ПРОУЧЕНИ 127 ДЕЦА В 4 ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ГРУПИ (I, II, III и IV възраст. група)</i>	<i>СТЕПЕН НА НАПРЕДЪК ПО ПОСОКА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЗАЛОЖЕНОТО В ДОС СЪДЪРЖАНИЕ (заключителен констатиращ етап)</i>
СТЕПЕН НА БЛАГОПОЛУЧИЕ НА ДЕТЕТО	
В организирани от учителя педагогически ситуации	0,783^{***} – силна корелация
В игри и други дейности по свободен детски избор	0,558^{***} – силна корелация
СТЕПЕН НА ВКЛЮЧВАНЕ, ВЪВЛЕЧЕНОСТ НА ДЕТЕТО	
В организирани от учителя педагогически ситуации	0,724^{***} – силна корелация
В игри и други дейности по свободен детски избор	0,646^{***} – силна корелация

Заклучение

Всичко, изложено по-горе, потвърждава перспективността на целите за стимулиране на преживяванията и личностно значимия опит, разглеждани в контекста на засилената индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие. Фактът, че образователният напредък на всяко дете е в пряка връзка с благополучието и активното му включване в педагогическо взаимодействие, съобразено с детските потребности, способности, интереси, темп на работа, пол и т.н., подчертава значимостта на това колко е важно детските учители да бъдат обучени да работят, индивидуализират и/или диференцират, в полза на всяко дете. В ръцете на всеки учител е възможността непрекъснато да обновява методите и похватите, които използва, както и самата организация на педагогическото взаимодействие. Много често самите деца подсказват необходимостта и посоката за промяна, стига да умеем да ги усещаме навреме и да отчитаме в динамика техния индивидуален напредък.

В тази връзка, иновативните детски градини и училища имат отговорната задача да създават съвременни и актуални модели на образователно взаимодействие, основани на партньорство и гарантирано активно участие на децата, оптимално развиващи всяко дете, отчитайки индивидуалните му потребности в една гъвкава и стимулираща образователна среда.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Наредба 4 за предучилищното възпитание и подготовка (2000/2005) Обн. ДВ, бр. 80 от 3.10.2000г. изм. ДВ, бр. 70 от 26.08.2005 г.
2. Наредба 5 за предучилищното образование (2016) Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016.
3. Закон за предучилищното и училищното образование (2015) Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12.2016г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.
4. Наредба за приобщаващото образование (2017) Обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017г., приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.
5. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/mar/07/raising-a-child-is-mission-impossible-thats-why-it-takes-a-school>, достъпен на 11.11.2017 г.
6. Laevers, F., Daems, M. De Bruyckere, M., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Baeva, M. (2016). Inclusive Pre-School Education in Bulgaria. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*, pp. 185 – 202, Brno: Paido.
- Baeva-Garsiya, D. (2016). Empatiyata kato emotsionalen protses i tolerantnost v deynostta na uchitelya. V: *Esenni doktorantski cheteniya*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Баева-Гарсия, Д. (2016). Емпатията като емоционален процес и толерантност в дейността на учителя. В: *Есенни докторантски четения*. София: Св. Климент Охридски].
- Carpenter, M. (2014). Social Cognition and Social Motivations in Infancy. In: *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Edited by Usha Goswami. Second Edition, pp. 106 – 128, Wiley-Blackwell.
- Căprioară, D. & Frunză, V. (2013). Differentiation and Individualization in the Organization of the Teaching-Learning Activities in Mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 2063 – 2067.
- Engel, S. and Randall, K. (2009). How Teachers Respond to Children's Inquiry. *American Educational Research Journal*, vol. 46, 1, pp. 183 – 202.
- Engels-Kritidis, R. (2012). *Deteto v sveta na poslovitsite i pogovorkite*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. (2012). *Детето в света на пословиците и поговорките*. София: Св. Климент Охридски].

- Engels-Kritidis, R. (2015a). The Concept of “Good/Quality Kindergarten Teacher”: Comparative Points of View of First-year University Students Versus Graduating Students. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 1/2015(7), pp. 69 – 93.
- Engels-Kritidis, R. (2015b). Inclusiveness for all: the importance of individualization and differentiation for achieving educational progress in children in kindergarten. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 2/2015(8), pp. 13 – 28.
- Engels-Kritidis, R. (2015c). Znachimostta na individualizatsiyata i diferentsiatsiyata v pedagogicheskoto vzaimodeystvie v detskata gradina. *Pedagogika*, 8, 1147 – 1156 [Енгелс-Критидис, Р. (2015c). Значимостта на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. *Педагогика*, 8, 1147 – 1156].
- Engels-Kritidis, R. & Cholakova-Mladenova, V. (2015a). *Igrovo-poznavatelnite situatsii v podgotvitelna grupa/klas: individualizirane i integrirane na obrazovatelno sadarzhanie chrez igrata*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. & Чолакова-Младенова, В. (2015a). *Игрово-познавателните ситуации в подготвителна група/клас: индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание чрез играта*. София: Св. Климент Охридски].
- Engels-Kritidis, R. & Cholakova-Mladenova, V. (2015b). *Individualizirane i integrirane na obrazovatelno sadarzhanie v preduchilishtna vazrast: „Pazel s ilyustratsii ot prikazki“*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. & Чолакова-Младенова, В. (2015b). *Индивидуализиране и интегриране на образователно съдържание в предучилищна възраст: „Пъзел с илюстрации от приказки“*. София: Св. Климент Охридски].
- Engels-Kritidis, R. & Cholakova-Mladenova, V. (2016a). *Rolyata na lichnostno znachimiya prakticheski opit: dve proektsii na ucheneto chrez pravene v detskata gradina*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. & Чолакова-Младенова, В. (2016a). *Ролята на личностно значимия практически опит: две проекции на ученето чрез правене в детската градина*. София: Св. Климент Охридски].
- Engels-Kritidis, R. & Cholakova-Mladenova, V. (2016b). *Fotorazkazat kato metod na pedagogicheskoto vzaimodeystvie v savremennata detska gradina: rolyata na lichnostno znachimiya detski opit*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. & Чолакова-Младенова, В. (2016b). *Фоторазказът като метод на педагогическо взаимодействие в съвременната детска градина: ролята на личностно значимия детски опит*. София: Св. Климент Охридски].

- Engels-Kritidis, R. & Yotova, D. (2017). *Uchene chrez prezhiyavane i lichnostno znachim detski opit*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Енгелс-Критидис, Р. & Йотова, Д. (2017). *Учене чрез преживяване и личностно значим детски опит*. София: Св. Климент Охридски].
- Kratochvílová, J. & Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools – one of the characteristic features of inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, pp. 1521 – 1525.
- Kuznetsova, E. & Régnier, J. C. (2014). Individualization of Educational Process according to C. Freinet: a Pilot Experiment in a Group of Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, pp. 87 – 91.
- Minchev, B. (1989). Situatsiyata – edinita na obshtopsihologicheskiya analiz. *Balgarsko spisanie po psihologiya*, №1 [Минчев, Б. (1989) Ситуацията – единица на общопсихологическия анализ. *Българско списание по психология*, №1].
- Minchev, B. (1991). *Situatsii i umeniya*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София: Св. Климент Охридски].
- Russinova, E. (2006). *Pedagogicheskoto vzaimodeystvie za tvorchestvo*. Sofia: Veda slovena – ZHG [Русинова, Е. (2006) *Педагогическо взаимодействие за творчество*. София: Веда словена – ЖГ].
- Russinova, E., Gyurov, D., Baeva, M., Gyurova, V. et al. (1993). *Programa za vazpitanie na deteto ot dve- do sedemgodishna vazrast*. Sofia: Daniela Ubenova [Русинова, Е., Гюров, Д., Баева, М., Гюрова, В. и др. (1993). *Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст*. София: Даниела Убенова].
- Sofronieva, E. (2016). *Ranno ezikovo obuchenie: modeli u doma i v klas*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski [Софрониева, Е. (2016). *Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас*. София: Св. Климент Охридски].
- Sofronieva, E. (2012). *Empathy and Magic Teachers. Developing Children's Foreign Language Skills at School and in a Family Environment. Let's become a bilingual family! Let's become a multilingual society!* Bratislava: Havava.
- Sofronieva, E. (2016). Pre-primary Second Language Learning and Teacher Education in Bulgaria. In: R. Engels-Kritidis, B. Angelov, D. Kostrub, & Robert Osad'an (Eds.) *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*, pp. 219 – 230, Brno: Paido.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd Edition. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Vaobrazhenie i tvorchestvo na deteto*. Sofia: Nauka i izkustvo [Виготски, Л. С. (1982). *Въображение и творчество на детето*. София: Наука и изкуство].

GOALS OF STIMULATING EMOTIONAL AND PERSONALLY-SIGNIFICANT EXPERIENCES IN CHILDREN IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRESS IN KINDERGARTEN

Abstract. The current paper outlines the perspectiveness of the goals of stimulating emotional and personally-significant experiences in the context of the effective individualization and differentiation during pedagogical interaction in the kindergarten. It includes presentation on the results of a study involving 127 children aged 3-7 years old in 4 experimental groups (I, II, III, and IV age groups), which prove that individual educational progress has a strong correlation with each child's well-being, as well as the level of fully-productive involvement of the children in the process of pedagogical interaction.

✉ **Dr. Rozalina Engels-Kritidis, Assoc. Prof.**

Faculty of Primary and Preschool Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: rozalinae@yahoo.com