

ЕДИННАТА СИСТЕМА *ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ:* ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината на проф. д-р Димитър Гюров

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ЕДИННАТА СИСТЕМА *ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ:* ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ



THE UNIFIED *KINDERGARTEN-SCHOOL* SYSTEM: CONTINUITY IN THE PEDAGOGICAL INTERACTION

Jubilee collection in honour of the 75th anniversary
of Prof. Dimitar Gyurov, PhD

Compiled and edited by:
Prof. Rozalina Engels-Kritidis, DSc
Prof. Lora Spiridonova, PhD
Assoc. Prof. Magdalena Gyurova-Stoyanova, PhD

Sofia • 2026
St. Kliment Ohridski University Press

ЕДИННАТА СИСТЕМА *ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ:* ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината
на проф. д-р Димитър Гюров

Съставители и научни редактори:
проф. д.н. Розалина Енгелс-Критидис
проф. д-р Лора Спиридонова
доц. д-р Магдалена Гюрова-Стоянова

София • 2026
Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Сборникът е посветен на 75-годишнината на проф. д-р Димитър Гюров и съдържа 60 публикации от 64 автори.

С тематичната си насоченост изданието отбелязва и 20-годишнината на следния монографичен труд на юбиляря:

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Съставителите на сборника изказват огромната си благодарност към проф. д-р Весела Гюрова за оказаното съдействие!

Авторите на публикациите в сборника носят отговорност за коректността и оригиналността на публикуваното съдържание, точността при цитирането на източниците и предложения превод на понятийния апарат на английски език в заглавието и резюмето.

Научни рецензенти:
проф. д-р Елена Русинова-Бахудейла, СУ „Св. Климент Охридски“
проф. д.п.н. Милен Замфиров, СУ „Св. Климент Охридски“
доц. д-р Галина Георгиева, СУ „Св. Климент Охридски“

© 2026 Розалина Пламенова Енгелс-Критидис, Лора Илиева Спиридонова, Магдалена Димитрова Гюрова-Стоянова – съставители и научни редактори
© 2026 Антонина Георгиева, дизайн на корицата
© 2026 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISBN 978-954-07-6440-5

СЪДЪРЖАНИЕ

13 БИОГРАФИЧНА СПРАВКА, ИЛИ ПРИНОСИ ПО ПРОФЕСИОНАЛНИЯ ПЪТ НА ЮБИЛЯРЯ ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ – *проф. д.п.н. Милен Замфиров, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

29 ПЪРВА ЧАСТ. НАУЧНОТО НАСЛЕДСТВО НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ: КОНЦЕПТУАЛНИ ИДЕИ И ИНОВАЦИИ В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

31 Мисия педагог, учен, изследовател в предучилищното образование – *проф. д-р Елена Русинова-Бахудейла, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

36 Интеракцията „детска градина – начално училище“ в концептуалните идеи на проф. д-р Димитър Гюров за съвременно предучилищно образование – *проф. д-р Рени Христова-Коцева, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

45 Педагогическото взаимодействие в единната система „детска градина – училище“: приемственост и визионерство (репери за иновации от изследванията на проф. д-р Димитър Гюров) – *проф. д-р Петя Конакчиева, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий*“

57 Интегративни подходи в контекста на съвременната проекция на приемственост между детската градина и училището: продължение на концепцията на проф. д-р Димитър Гюров за единната образователна среда в условията на дигитална трансформация – *проф. д.н. Юлия Дончева, Русенски университет „Ангел Кънчев“*

70 Подходи в иновационния модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ в научните изследвания на проф. д-р Димитър Гюров – *доц. д-р Евгения Тополска, Нов български университет*

78 Образователни измерения на холистичния подход при прехода „детска градина – начално училище“ – *гл. ас. д-р Елена Каменова, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

86 Единната система „детска градина – начално училище“ в контекста на съвременното предучилищно образование – *проф. д.н. Божидар Ангелов, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

92 Моделни иновации в системата „детска градина – училище“ – шансове за качествено образование – *проф. д-р Весела Гюрова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

102 „В името на“ надграждането – педагогическата история за приемствеността и подготовката за училище – *проф. д. н. Йордан Колев, Югозападен университет „Неофит Рилски“*

111 ВТОРА ЧАСТ. СЪВРЕМЕННИ ПРОЕКЦИИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО „ДЕТЕ– СРЕДА“ В КОНТЕКСТА НА ИГРАТА И ПРИЕМСТВЕНОСТТА

113 Проф. д-р Димитър Гюров – ръководителят на нашия вдъхновяващ екип „дете – среда“ – *проф. д-р Веселина Петрова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

126 Триединната система „човек – общество – природа“ в условията на прехода между детската градина и началното училище – *доц. д-р Евдокия Стефанова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

134 Проф. д-р Димитър Гюров за педагогическото взаимодействие „дете – среда“ в предучилищното образование – *доц. д-р Светлана Ангелова, Нов български университет*

143 Интегрираната подготовка „детска градина – начално училище“ при ориентиране в света – *доц. д-р Магдалена Гюрова-Стоянова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

152 Игрово-образователното пространство – основа за изграждане на „картина на света“ у децата – *доц. д-р Красимира Петрова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

158 Професионални нагласи на учителите в системата „детска градина – начално училище“ за формиране на ценностно отношение към природния свят – *ас. Надежда Терзийска, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

167 Откривателството в единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ – *доц. д-р Биляна Калоферова, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

176 Интегративният потенциал на игровата дейност в прехода „детска градина – начално училище“ – *гл. ас. д-р Теодора Бахчеванова, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

184 Сюжетно-ролевата игра в контекста на подготовката на детето за училище – *проф. д-р Лора Спиридонова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

192 Социализацията на детето в единната система „детска градина – училище“ – *гл. ас. д-р Мирослава Андонова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

201 ТРЕТА ЧАСТ. ПРИЕМСТВЕНОСТ И АДАПТАЦИЯ: СЕМЕЙНА, ПРИОБЩАВАЩА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

203 Приемственост в образователните структури: фамилна мотивация за училищно обучение – *проф. д.н. Радослав Пенев, проф. д-р Любослава Пенева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

211 Приемственост между ясла и детска градина в контекста на процеса на адаптация – *гл. ас. д-р Диана Андонова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

220 Приемственост „детска градина – училище“ и партньорство с родители – *доц. д-р Блага Димова, Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“*

227 Интеркултурни проекции на програмната система „Ръка за ръка“ – рефлексивен дискурс – *проф. д-р Ирина Колева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

235 Представи и нагласи на родителите от малцинствени групи относно готовността на децата за училище – *гл. ас. д-р Габриела Валентинова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

244 Приемственост за успешна адаптивност в системата „детска градина – училище“ – *гл. ас. д-р Йоанна Цанева, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

253 Педагогическа диагностика на училищната готовност: практики и нагласи на детските учители – *проф. д-р Лора Спиридонова и проф. дн Розалина Енгелс-Критидис, Софийски университет „Св. Климент Охридски“; проф. д-р Рени Христова-Коцева и доц. д-р Красимира Петрова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“; доц. д-р Галина Георгиева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

268 Комуникацията като ресурс за развитие на деца със специални образователни потребности в контекста на някои идеи на Лев Виготски и Димитър Гюров – *доц. д-р Пенка Шапкова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

280 Преход от детска градина към училище при деца с нарушено зрение и виждащи деца – сравнително проучване – *доц. д-р Маргарита Томова и проф. д.п.н. Мира Цветкова-Арсова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

297 ЧЕТВЪРТА ЧАСТ. ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА ЕЗИКА И РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА

299 Психомоторната готовност за училище – предпоставка за успешно обучение – *проф. д-р Тиха Делчева, Тракийски университет – Стара Загора*

307 Интегриран подход при подготовката на детето за ограмотяване – *доц. д-р Екатерина Чернева, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

315 Изследване на езиковата компетентност в контекста на готовността за ограмотяване – *доц. д-р Деляна Чуховска, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

324 Приемственост в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище при овладяване на българския език – *гл. ас. д-р Десислава Апостолова, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

333 Изграждане на умения за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки: специфика и приемственост при деца от предучилищна и начална училищна възраст – *проф. д.н. Розалина Енгелс-Критидис, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

353 Творчески умения при изучаването на чужд език в детската градина и началното училище – *доц. д-р Христина Белева и проф. д-р Екатерина Софрониева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

361 Когнитивни, емоционални и игрови механизми за осигуряване на приемственост в обучението по английски език в детската градина и началното училище – *гл. ас. д-р Мартин Ненов, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

369 ПЕТА ЧАСТ. ИЗКУСТВО, МАТЕМАТИКА И ТЕХНОЛОГИИ В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

371 Педагогическото взаимодействие „дете – среда – изобразително изкуство“: интегративни и естетически измерения – *проф. д.п.н. Пламен Легкоступ, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

380 Изобразителното изкуство – функционални измерения в единната система „детска градина – начално училище“ – *проф. д.н. Лучия Ангелова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

388 Методически аспекти на обучението по изобразително изкуство в контекста на приемствеността между детската градина и началното училище – *доц. д-р Гергана Михайлова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

397 Художествена комуникация и творчество в системата „детска градина – училище“: приемственост в педагогическото взаимодействие – *гл. ас. д-р Галина Николова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

405 Декоративното рисуване в единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ – *ас. Незабравка Петкова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

413 Системата „детска градина – училище“: приемственост в педагогическото взаимодействие по конструиране, технологии и предприемачество – *гл. ас. д-р Милена Миланова, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

423 Ролята на математическите представи при деца в предучилищна възраст за осъществяване на приемственост между детската градина и училището – *доц. д-р Галина Георгиева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

433 Критично-медийна грамотност: от детската градина към началното училище – *гл. ас. д-р Катя Стоянова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

444 Принципи в единната система „детска градина – начално училище“ при прилагане на дигитални технологии в образованието – *д-р Десислава Стоимчева-Коларска*, *Нов български университет*

451 Педагогическото взаимодействие „дете – среда“: към алгоритмична и изкуствен интелект грамотност в предучилищното и началното образование – *гл. ас. д-р Стефан Марков, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

459 ШЕСТА ЧАСТ. ОЧЕРТАВАНЕ НА ПРИНОСИ ОТ АКАДЕМИЧНО, НАУЧНО И ПРАКТИКОПРИЛОЖНО СЪТРУДНИЧЕСТВО С ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ

461 Академичното сътрудничество като основа на партньорството за усъвършенстване на предучилищното образование в университетската колегия – *доц. д-р София Каракехайова*

464 Менторството на проф. д-р Димитър Гюров в контекста на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ – *д-р Маргарита Миленова*

466 Подкрепа и партньорство в педагогическата общност: проф. д-р Димитър Гюров като ментор и съмишленик – *доц. д-р Хрисула Недялкова*

469 Изследователска идентичност и академично израстване: научната школа на проф. Димитър Гюров – *доц. д-р Вероника Рачева*

473 Колеги и съмишленици с единна визия за академичната подготовка на учителите и на тяхната квалификация – *проф. д-р Маргарита Колева*

476 Академично междууниверситетско сътрудничество за интеркултурен диалог – *проф. д.н. Наталия Александрова*

480 Проф. д-р Д. Гюров като главен редактор на сп. „Предучилищно възпитание“: 35 години всеотдайност и професионализъм – *Антоанета Наумова*

483 50 години сътрудничество за професионализъм в институциите – детска градина, университет, синдикални инициативи – *Мария Стоилова*

486 Образователна политика и иновации чрез квалификация на педагогическите специалисти: сътрудничество между НЦПКПС и ФНОИ – *Димитър Асенов и Антоанета Ал-Хусари*

489 Единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ в контекста на опазването на климата и енергийната ефективност – *доц. д-р Димитър Желев*

493 Устойчивото развитие като фундаментална цел на съвременното общество: интердисциплинарен образователен подход – *доц. д-р Снежана Томова*

496 Академично сътрудничество в международен проект „Климатът и аз. Спестявам енергия“ – *доц. д-р Елена Бояджиева и доц. д-р Милена Кирова*

499 Екопрактики за устойчиво възпитание на деца в предучилищна възраст – *София Янкулова*

503 Професионално партньорство и човешко вдъхновение: моите срещи с проф. д-р Димитър Гюров – *Илонка Горанова*

505 БИБЛИОГРАФИЯ: СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ВИОЛЕТОВ ГЮРОВ – *Бистра Дончева, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

519 ФОТОАРХИВ: АКАДЕМИЧНО ЛИДЕРСТВО, ПРОФЕСИОНАЛНА ОТГОВОРНОСТ И ВСЕОТДАЙНА КОЛЕГИАЛНОСТ – ЮБИЛЯРЪТ СРЕД СЪМИШЛЕНИЦИ – *проф. д-р Весела Гюрова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

БИОГРАФИЧНА СПРАВКА, ИЛИ ПРИНОСИ ПО ПРОФЕСИОНАЛНИЯ ПЪТ НА ЮБИЛЯРЯ ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ

Проф. д.п.н. **Милен Замфиров**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“
e-mail: m.zamfirov@fppse.uni-sofia.bg

Проф. д-р Димитър Гюров е български университетски учен, преподавател и изследовател в областта на педагогиката и предучилищното образование. През цялото си професионално развитие (1979–2019) той е свързан със Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Академичната му кариера започва във Философски факултет и продължава в различните етапи на развитие на Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ; преди това – ФДНУ и ФНПП) на Софийския университет.

Заемал е длъжността заместник-декан на ФНПП, заместник-ректор по административната (1999–2001) и учебната работа (2002–2007) на СУ „Св. Климент Охридски“, декан на ФНПП (2011–2015).

Участва и ръководи проектната дейност за усъвършенстването на академичната подготовка на студентите, за квалификацията/преквалификацията на учителите, за професионалната им реализация, за надфакултетни, междууниверситетски и европейски проекти. Автор е на монографии, студии и статии, както и на учебници за студенти, за учители в мрежата на предучилищното образование, на учебни пособия и познавателни книжки. Ръководи назначени от МОН групи за привеждането на програмната документация за средното и висшето образование в съответствие с европейските стандарти. Ментор е на докторанти, магистри и специализанти. Подпомага и оценява длъжностното кариерно развитие на академичния състав. Ръководи и участва в процедури на НАОА от нейното създаване за програмна и национална акредитация.

BIOGRAPHICAL NOTE AND PROFESSIONAL CONTRIBUTIONS OF PROF. DIMITAR GYUROV, PHD

Prof. **Milen Zamfirov**, *DSc*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

Professor Dimitar Gyurov, PhD, is a Bulgarian academic, university lecturer, and researcher in the fields of pedagogy and preschool education. Throughout his professional career (1979–2019), he was affiliated with Sofia University "St. Kliment Ohridski". His academic career began at the Faculty of Philosophy and continued through the successive stages of development of the Faculty of Educational Studies and the Arts (currently FESA; formerly the Faculty of Primary and Preschool Pedagogy and the Faculty for the Training of Preschool and Primary School Teachers).

He served as Vice Dean of the Faculty of Primary and Preschool Pedagogy, Vice Rector for Administrative Affairs (1999–2001) and for Academic Affairs (2002–2007) at Sofia University "St. Kliment Ohridski", and Dean of the Faculty of Primary and Preschool Pedagogy (2011–2015).

Professor Gyurov has participated in and led numerous projects aimed at enhancing students' academic preparation, supporting the qualification and requalification of teachers, facilitating their professional development, and promoting interfaculty, interuniversity, and European cooperation. He is the author of monographs, studies, scholarly articles, university textbooks, teaching resources for preschool educators, and teaching resources and educational books. He has chaired working groups appointed by the Ministry of Education and Science for aligning secondary and higher education programme documentation with European standards. He has supervised doctoral candidates, master's students, and postgraduate trainees, and contributed to the academic career development and evaluation of university staff. Since the establishment of the National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA), he has led and participated in accreditation procedures for programme and institutional accreditation.

Димитър Гюров е роден на 07.04.1951 г. в гр. Сандански. Средно образование получава през 1970 г. в Търговския техникум, София, със специалност по финанси и счетоводство. Отбива военната си служба в артилерийското поделение в гр. Карнобат до 1972 г. и кандидатства в специалност „Педагогика“, като на общо основание е приет в редовно обучение във Философски факултет.

През 1976 г. завършва висше образование във Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, специалност „Педагогика“. Като студент участва активно в организационния живот на своите колеги – избран е за председател на факултетната студентска общност и съдейства за провеждането на конференции, практики, бригади в страната в сътрудничество с другите студентски организации в университетите.

Започва професионалния си път през 1976 г. като заместник главен редактор на сп. „Предучилищно образование“ в Главна редакция на МНП и ЦК на СБУ. Работи заедно с екипите на научни и методически списания, които осигуряват представянето на преподаватели, учители и журналисти с публикации в периодичния печат в страната: „Български език“, „Начално образование“, „Предучилищно образование“, „Професионално образование“, „Математика“, „География“, „История“, „Биология“, „Физика“, „Химия“, „Семейство и училище“ и др.

От 1979 г. е назначен с конкурс за редовен асистент по теория на възпитанието и дидактиката – предучилищна педагогика, и преподава в специалност „Педагогика“, Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“.

С откриването на Факултета за детски и начални учители (ФДНУ) с Постановление на Министерския съвет през 1984 г. по предложение на декана доц. д-р Павел Драганов (през 1985 г. до Философския факултет) заедно с него ас. Димитър Гюров, проф. д-р Елка Петрова, доц. д-р Здравко Добрев и н.с. Искра Константинова се прехвърлят в новооткрития факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ с техния щат, като поставят основите на специалностите, по които е реализиран прием на над 1100 студенти по „Предучилищна педагогика“, „Специална педагогика“ и „Начална училищна педагогика“. Избран е за председател на профсъюзната организация във ФДНУ и развива активна синдикална дейност по изграждането на благоприятна социална среда на преподавателите – отпускане на финансова подкрепа и осигуряване с жилища от градния фонд на СУ.

Поради големия брой студенти през декември 1985 г. доц. д-р Павел Драганов и гл. ас. Димитър Гюров пишат предложение до ректора проф. д.ф.н. Минчо Семов ФДНУ като най-голям по брой студенти да се

премести в нова сграда. Като член на ФС на ФДНУ гл. ас. д-р Д. Гюров защитава и името на ФНПП през 1988–1989 г.

В периода 1980–1984 г. взема активно участие в екипите на МОН за създаването на „Програма за възпитание в детските градини“ (МНП, 1984) под научното ръководство на проф. д.п.н. Елка Петрова. Обсъжда на университетско равнище в катедрите по предучилищна педагогика в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, в РУ „Ангел Кънчев“, в ТУ – Стара Загора, приоритетите за постигането на многостранната подготовка за училище като единство на емоционално-волевата, мотивационно-потребностната и социално-саморегулиращата сфера на детската индивидуалност. Разработва методически насоки към програмната документация заедно с учители от базови за катедра „Предучилищна педагогика“ детски градини.

През ноември 1988 г. той защитава докторска дисертация (кандидат на педагогическите науки) по проблемите на развиващите функции на наглед-ното моделиране в предучилищното образование. Води основни лекционни курсове: „Методика на запознаване с околната действителност“, „Предучилищна педагогика“, „Организация и управление на образованието“, отговаря за провеждането на учебни, стажантски и летни практики на студенти за създаването на нагласи към бъдещата им професионална реализация в София и в страната, като поддържа връзка с водещи катедри на университетите и базови детски градини в различните общини.

От 1990 г. е назначен като доцент по теория на възпитанието и дидактиката – предучилищна педагогика, във ФНПП, в катедра „Предучилищна педагогика“. Участва като заместник-декан в управлението на ФНПП заедно с деканите проф. д.н. Георги Ангушев, проф. д-р Георги Бижков. Съдейства за промени в съответствие с потребностите на обществото за подготовка на педагози по хибридни специалности – „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Начална училищна педагогика и чужд език“, „Предучилищна педагогика и чужд език“, утвърдени с Постановление №86 от 12.03.1997 г.

В периода 1993–2000 г. съдейства за обновяването на програмната документация и на стандартите за предучилищно образование, като е назначаван в екипи и в групи по подготовката и приемането им.

През 1993 г. заедно с екип от ФНПП участва в конкурс на МНП за разработване на нова учебна програма след поправките в Закона за народната просвета от 1989 г. Участва като съавтор в „Програма за възпитание в детската градина“ (1993), в Книга за учителя по програмата, както и в 15 игрови книжки за деца по пет образователни зони: „Моят свят“, „Аз и другите“,

„Аз и природата“, „Аз празнувам“, „Светът е голям“. В Книгата за учителя за пръв път се въвеждат приложена към учебната програма процедура и инструментариум от всекидневното използване на игровите помагала, в които се представят постиженията на децата. На родителите, които се виждат като страна в интеракцията, въведена като основа на програмата за възпитание, се предоставят „Книги за родителя“ за всеки възрастов период с цел повишаването на педагогическата култура на семейството.

През 1998–1999 г. доц. д-р Димитър Гюров разработва проект към образователното министерство, реализиран от екип от директори, учители, преподаватели от СУ „Св. Климент Охридски“, който извежда екологичната култура в приемственост между образователните етапи и степени с участието на координатор от МОН Мария Амзина. Създадена е национална вертикална структура за екологично образование, която обхваща следните ключови образователни етапи: предучилищен етап от първа до четвърта група; начален етап от първи до четвърти клас; прогимназиален етап от пети до седми клас и гимназиален етап от осми до дванайсети клас.

От 1989 г. до приключване на своята академична кариера и в зависимост от своите академични длъжности Димитър Гюров участва като лектор в бакалавърски и магистърски програми на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, съдейства за професионалното израстване на колеги, които работят под научното му ръководство по проблематиката, свързана с взаимодействието в културно-образователните области „Човек и общество“ и „Човек и природа“. Така със своя опит той подпомага разработването на иновационни модели, които са ценни за учителите в практиката, тъй като водят до промяна на гледната точка за качеството на педагогическото образование в университетите.

Доц. д-р Димитър Гюров участва в различни групи за подготовка на учебна документация за предучилищното образование и осигуряването на задължителна подготовка за училище:

- Въвеждане на задължителната предучилищна подготовка в България през 2003 г. Основният нормативен документ и съответната образователна програма са свързани с мащабна реформа, извършена от Министерството на образованието и науката (МОН), Наредба №4 от 16 април 2003 г. за документите за системата на народната просвета, издадена и подписана официално от министър Владимир Атанасов (обнародвана в Държавен вестник, бр. 41 от 2003 г.). Той въвежда официалния Номенклатурен номер 3-19 за новото „Удостоверение за завършена подготвителна група/подготвителен клас“.

- С водещото участие на доц. д-р Димитър Гюров е одобрена подготвената от екип от 37 преподаватели, директори и учители Програмна система „Ръка за ръка“. В същата 2003 г. в резултат на тази реформа авторският колектив създава и издава чрез издателство „Просвета“ една от най-популярните и прилагани в практиката програмни системи за деца в задължителната предучилищна подготовка. Програмата, разработена под ръководството и с участието на доц. д-р Димитър Гюров, извежда на преден план:
  - Субект-субектното взаимодействие: модел, при който детето, учителите и родителите си взаимодействат равнопоставено.
  - Равен старт: осигуряване на социална, познавателна и специална езикова подготовка за всички деца преди училище.
- Разработен е Държавен образователен стандарт, като основната рамка се задава чрез промени в тогавашния Закон за народната просвета и приемането на Наредба №4 от 16 април 2003 г. за документите за системата на народната просвета. Със заповед на министъра на образованието и науката се създава колектив за програмата за обучение, оглавяван от доц. д-р Димитър Гюров (РД-09-1Р51/30.07.2007 на доц. Игор Дамянов и преди него Владимир Атанасов), с която официално се одобряват изготвеният от експертите учебен план и учебна програма за подготвителна група/клас.
- Разработване на програма за предучилищно възпитание и подготовка на децата от три до шест години с председател проф. д-р Димитър Гюров със заповед на министъра Даниел Вълчев, която да е в синхрон със Стратегията за развитие на средното образование (2006), обсъждана в страната като политика на МОН (РД09-2, 02.01.2008). Всъщност до одобрението на тази програма не се стига поради противоречия за същността на програмната система и учебната програма, както и тяхната функция за избора на стила на учителя и спецификата на културата на децата в конкретните условия на средата.

В тези години доц. д-р Димитър Гюров всъщност залага и апробира своята експериментална програма за окончателно оформяне и издаване на монографичния си труд от 2006 г. Като предшестващи негови публикации могат да се отбележат „Педагогика на взаимодействие „дете – среда“ (1999, София, Веда Словена) и „Ориентирането в света като единна образователна стратегия“ (2002, Велико Търново, Фабер).

Като избран в мандата на проф. д.ф.н. Боян Биолчев заместник-ректор първоначално доц. д-р Димитър Гюров поема административната дейност на Софийския университет поради опита си като профсъюзен деятел през годините и дългогодишен член на АС на СУ (1999–2001), а по-късно става заместник-ректор по учебната работа (2001–2007). В първите години след настъпването на XXI век извършва активна подготвителна дейност заедно с проф. д-р Александър Федотов по трансфера на кредити във висшето образование, както и осигурява предпоставки за мобилност на образованието на студентите в европейски университети, което съвпада с приемането на България в ЕС (2006). Като заместник-ректор по учебната дейност той пряко отговаря за привеждането на учебните планове на различните факултети в съответствие със Закона за висшето образование (ЗВО) и държавните изисквания.

Ръководител е на проект за прилагане в СУ на Европейската система за трансфер на кредити (2002) и на европейски научен проект на СУ за студентска мобилност (2005–2007).

Административната и академичната роля на доц. д-р Димитър Гюров като заместник-ректор по учебната дейност на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (в екипа на ректора проф. д.ф.н. Боян Биолчев) са ключови за институционалното утвърждаване, администриране и разкриване на магистърски и докторантски програми. Той съдейства в ректорското ръководство за структурирането на магистърски програми в Богословски факултет, за връщането на Медицинския факултет в интеграция с Факултета по химия в структурата на Софийския университет.

Макар самият той да е водещ учен в областта на педагогиката, в ролята си на заместник-ректор неговата дейност има строго надфакултетен, управленски и координиращ характер:

- Проектира, изпълнява и адаптира съвременен административен и образователен академичен процес с научна стабилност. Като ресорен заместник-ректор негово задължение е официалното внасяне и докладване пред Академичния съвет на СУ на предложенията за разкриване на нови магистърски и докторски програми, утвърждаването на техните учебни планове, промените във формите на обучение или квалификационните характеристики. Неговият собствен педагогически профил подпомага методически факултетите при създаването на магистърски програми с практикоприложна и педагогическа насоченост. Пример за такова успешно взаимодействие в рамките на Университета е магистърската програма „Религия и образование“, коя-

то традиционно свързва теологическата подготовка в Богословския факултет с методическите и педагогическите стандарти. В неговия мандат се утвърждават учебните планове за по-тясно профилирани магистратури извън общото богословие, които включват проблемите на: съвременните аспекти на богословието, вярата и живота, църковнославянска дейност и педагогика. Разработват се и нови планове за неспециалисти, завършили други (светски) висши образования. Изискват се пригодни планове за задочни и платени форми с цел по-голяма гъвкавост на факултетите.

- Възстановяването на Медицинския факултет (от 1950 г. отделен от СУ) е част от мандатната програма на проф. д.ф.н. Боян Биолчев, която се увенчава с успех през 2007 г. с приема на първите студенти. Като заместник-ректор на Софийския университет (1999–2007) проф. д-р Димитър Гюров управлява административната, документалната и академичната подготовка по повторното възстановяване на Факултета и неговата първоначална акредитация. Координира изготвянето на първия съвременен учебен план за специалност „Медицина“ (магистърска програма с 6-годишен срок на обучение), съобразен с единните европейски директиви (ЕДИ). Ръководи административното оформяне на първите 7 катедри на Факултета (включително катедра „Биология, медицинска генетика и микробиология“) съвместно с БФ и ФзФ. Участва в юридическото и академичното оформяне на университетската болница „Лозенец“ като основна клинична база на новосъздадения факултет. Процедурата по акредитация е най-сложният етап от възстановяването на Факултета, тъй като тогава среща сериозна съпротива от страна на съществуващите медицински университети в страната. С решение на НАОА (2006) подготвената документация е внесена от заместник-ректора проф. д-р Димитър Гюров и е одобрена, като Факултетът получава официална положителна оценка за разкриване на специалността.
- Периодът на доц. д-р Димитър Гюров (професор от 2006 г.) като заместник-ректор съвпада с деканското ръководство на ФНПП, водено от проф. Георги Бижков до 2003 г. и доц. д-р Божидар Ангелов след това, които си сътрудничат пряко с него за мащабна модернизация на висшето образование в България и привеждането му в съответствие с Болонския процес (въвеждане на тристепенната система: бакалавър, магистър, доктор). Като част от преподавателския екип във ФНПП доц. д-р Димитър Гюров подпомага деканското ръководство за

разкриването на нови специалности в ОКС „Бакалавър“ и ОКС „Магистър“: „Педагогика на обучението по...“ (изобразително изкуство; музика) с оценка „Много добра“ (2004); за специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Предучилищна педагогика и чужд език“, „Начална училищна педагогика и чужд език“ (2007).

Годината 2006 е ключов момент в академичното израстване на проф. д-р Димитър Гюров на национално равнище – тогава той става професор по педагогика (предучилищна педагогика и педагогика на взаимодействието „дете – среда“).

Със защита на хабилитационен труд, посветен на проблемите на педагогическото взаимодействие, той продължава академичната визия в СУ „Св. Климент Охридски“ за значението му в педагогическата наука и практика, разгледана от: проф. д-р Найден Чакъров („Педагогическото взаимодействие. Опит за комплексен анализ“, 1980); проф. д-р Елка Петрова („Интегративни функции на играта в педагогическия процес“, 1986); доц. д-р Е. Русинова („Възпитаване на въображението в сюжетно-ролевата игра“, 1979**)**.

Трудът на проф. д-р Димитър Гюров „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ (София, УИ „Св. Климент Охридски“, Университетска библиотека № 462, 2006, 2009, 2011) поставя динамичната и многообразна връзка на детето в предучилищното образование с неговата среда – природата, обществото и културата му при прехода в училището. Задава се типология на функциите във взаимодействието „дете – среда“ в институционален план за различните етапи, както и проблемът за качеството на образованието на учителя в академичните структури. Въвежда се класификация на функциите на тематичното съдържание при ориентирането в света и разновидностите на взаимодействията в различните организационни интерактивни форми в етапите на образование. Поставя се акцент на значението на саморегулацията, на емоционално-социалното опознаване на света, на ориентирането в чуждоезикова среда и на интеркултурното образование в институционален план. Качеството на университетското образование се задава като резултат от приемствеността в интеракцията, осигурена чрез етапите и степените на усъвършенстване на опита на личността на педагога.

През 2006 г. проф. д-р Димитър Гюров официално поема лидерски позиции в държавните научни структури, отговорни за оценката и присъждането на научни степени и заемането на академични длъжности в България:

- Председател на Научната комисия по педагогика: От 2006 г. проф. Гюров е избран за председател на Научната комисия по педагогика при Президиума на Висшата атестационна комисия (ВАК) – координира атестирането на научните кадри в цялата страна.
- Ръководител на СНС: Успоредно с това той оглавява и Специализирания научен съвет (СНС) по педагогика към ВАК – органа, който пряко разглежда и гласува дисертациите и процедурите за доценти и професори до закриването на комисията през 2011 г.
- Член е на СНС по физическо възпитание и спорт на ВАК в периода 2003–2007 г.

В единство с управленската дейност на СУ „Св. Климент Охридски“ проф. д-р Димитър Гюров участва в разработването на проекти за професионално усъвършенстване на академични преподаватели, на студенти и на учители:

- Включен е в проект за обучение на директори (2008–2011), МОН, НИОД, Банкя (бившето наименование на Националния институт за обучение на директори в гр. Банкя с директор Анелия Андреева, която понастоящем е начело на Националния инспекторат по образование). Днес тази ключова институция към МОН е преструктурирана и е позната като Национален център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС). Преподавател е в национален проект за обучение на 300 директори (2008–2011) по проблемите на взаимодействието „семейство – детска градина“ при осигуряването на европейските компетенции на подрастващите в институцията и при обогатяването на педагогическата култура на родителите. В съавторство с проф. д-р Ирина Колева (ИФ), с проф. д.н. Радослав Пенев и с проф. д-р Весела Гюрова е разработен учебен свитък за директори на детски градини (София, 2008, Просвета).
- Участва в екип в проект „Квалификация на педагогическите специалисти“ BG051PO001-3.1.03-0001, съфинансиран от Европейския социален фонд (ЕСФ) на ЕС по Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ (2007–2013) по „Дейност III.6“ (въвеждаща квалификация). Основна цел на този проект е да осигури методическа и практическа подкрепа на следните три целеви групи учители: новоназначени специалисти – преподаватели, заемащи длъжност, която е напълно нова за тях или за конкретната институция в системата; завръщащи се след дълъг отпуск: учители, отсъствали продължително (например поради майчинство или дълги болнични) за период, по-дъ-

лъг от две учебни години; с прекъснат стаж: педагози, които се завръщат в професията, след като не са практикували по специалността си повече от две последователни учебни години. Програмата за това специфично обучение и съпътстващите учебни помагала са разработени от водещи академични експерти в България. Сред основните автори и лектори са проф. д.н. Пламен Радев (ПУ), проф. д.н. Галин Цоков (ПУ), проф. д-р Димитър Гюров и проф. д-р Весела Гюрова от ФНПП (СУ „Св. Климент Охридски“). Заедно с други специалисти в методиките на обучение те създават обучителните модули за успешното адаптиране и публично представяне на социалния статус на тези учители при завръщането им в класната стая.

- Координатор е от СУ „Св. Климент Охридски“ на проект „Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция – България“ (2009–2012) в сътрудничество с чуждестранни университети Измит, Бурса (Promotion of the Civil Society Dialogue between the EU and Turkey – Universities Grant Scheme – CFCU/TR 0604.01/03. Програмата се финансира от Европейския съюз. Projekt Number TR 0604.01-03/071, Budget line: BG-EU-B2006 22 02 04 01-ELARG). Работи заедно с проф. д-р Ирина Колева (ИФ), проф. д-р Емилия Василева (ПФ), проф. д-р Румен Пенин (ГГФ), проф. д-р Наталия Александрова (ФНПП), проф. д-р Весела Гюрова (ФНПП) и др. Разработени са два авторски учебни свитъка – за преподаватели в университетите и за студенти, чрез които се предоставят приоритети за усъвършенстването на интеркултурния диалог при гарантирането на европейските ценности. Проектът включва обмяна на обучителни сесии в Измит, Бурса и София.
- Участва като обучител по проект „Квалификация на педагогическите специалисти“, позиция 7 - BG051PO001-3.1.03-0001, съфинансиран от Европейския социален фонд (ЕСФ) по Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ (отчетено приключване в периода 2014–2015 г.). Специфичната поддейност е по позиция 7: „Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка“. Тази дейност е разработена, за да отговори на нуждите от преквалификация и въвеждане на нови методики във връзка със засилването на контрола и стандартите за задължителния обхват на 5- и 6-годишните деца преди училище. По силата на утвърдената от МОН инструкция проектът залага изискване за обучението на общо 4400 детски учители от цялата страна, като от всяка детска

градина задължително се изпраща екип от двама специалисти. Тук проф. д-р Димитър Гюров си сътрудничи с преподавателите от Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, Бургаския университет „Асен Златаров“ и др.

- Координатор е по проект „Квалификация на педагогическите специалисти“, Проект № BG051PO001-3.1.03-0001, с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз, обособена позиция 2 – „Осигуряване на достъп до програми за едногодишно специализиращо обучение (ECO) във висше училище с цел придобиване на допълнителна квалификация (преквалификация) за детски и начален учител“ (2015–2019). Този проект включва 240 учители до 35-годишна възраст и осигурява заедно с преподаватели от ВТУ успешна квалификация/преквалификация на учители за двата етапа на обучение – детска градина и училище. В продължение на три семестъра в академични учебни програми с включени общо 20 учебни дисциплини и 240 кредита се гарантира осигуряването на компетенции за модулна интеракция във връзка с европейските приоритети и по посока на спецификата на двата етапа на образование в детството. Разработени са три учебни свитъка за специализанти, обучението завършва с държавна практика в институции и със защита на дипломен проект пред университетска изпитна комисия, назначена от ректора. Придобива се диплома от университетите за завършена следдипломна квалификация. Изискване по проекта е като обучители да участват в 50% от състава също млади учени и преподаватели. По този критерий от ФНПП участват тогава: доц. д-р Милен Замфиров, доц. д-р Розалина Енгелс-Критидис, гл. ас. д-р Лора Спиридонова, ас. д-р Галина Георгиева, ас. д-р Магдалена Стоянова, д-р Десислава Коларска, д-р Диана Андонова и др.
- Заедно с преподаватели от няколко факултета на СУ „Св. Климент Охридски“ и на РУ „Ангел Кънчев“ участва в международен проект (2018–2021; 2025 г. – с продължение за педагогически специалисти), финансиран от Министерството на околната среда, опазване на природата и ядрената безопасност, Германия (European ClimateInitiative (EUKI), 2018, Towards introduction of Climate Action in the Educational Curriculum of Bulgarian schools № 17 90 45.0-002). Обучението на учители по проекта се менажира от НДЕФ, което осигурява издаването на книги по проблематиката за опазването на климата и за спестява-

нето на енергия в образователни институции, и се осъществява чрез сертифициране с кредити от Националния център за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти (НЦПКПС), Банкя, специализирано звено към МОН. Тук проф. д-р Димитър Гюров и доц. д-р Магдалена Стоянова се включват в обучението на детски учители от 47 детски градини в страната, проф. д.н. Юлия Дончева и проф. д-р Весела Гюрова – за началния етап на училище с 75 начални учители. Участват колеги от ГГФ, БФ, ФзФ, ХФФ, което придава характер на надфакултетна интеграция на съмишленици в актуален за живота на подрастващите проблем, свързан с опазването на устойчивостта на поведение, дейност, общуване.

Проф. д-р Димитър Гюров е избран за декан на ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“ (от 2011 до 2015 г.), като демонстрира висока степен на съгласуване и формиране на политики в образованието и лидерски качества при създаване на академична атмосфера за професионализъм във Факултета. Участва като член на доброволни начала в Асоциацията на родители на деца с аутизъм.

С научните си академични компетенции допринася за участието на ФНОИ в европейски финансирани проекти и ръководи екип във Факултета съвместно с национални и европейски проекти и съдейства за интегрирането на междууниверситетски съвместни проекти и научноизследователска дейност.

От 1986–2017 г. е избиран последователно в мандати за управление за член на Факултетния съвет на ФНОИ (преди ФДНУ и ФНПП). В годините от 1995 до 2017 е последователно избиран от университетската академична общност за член на Академичния съвет на СУ, с което е съдействал за утвърждаването на педагогическите специалности и общоуниверситетските изследвания в национални и в международни политики за управлението на висшето образование в дух на европейските ценности за хуманизъм и демократизъм. Управлява професионални дейности за образование и изследователски проекти със значение за теорията и практиката в областта на педагогическите, социалните и хуманитарните науки.

За цялостния си принос в академичното образование на СУ „Св. Климент Охридски“ като ръководител на образователни политики, като лидер в управлението на Университета и преподавател от създаването на Факултета за науки по образованието и изкуствата е награден с най-висшата отличителна награда – Почетния знак на СУ „Св. Климент Охридски“ със синя лента.

Проф. д-р Димитър Гюров е една от най-значимите фигури в съвременната българска педагогика, свързана с академичното образование на учители. Приносите му могат да се обобщят в следните няколко посоки: в управленска, в неговата дългогодишна преподавателска, научноизследователска и професионално-менторска дейност.

1. Стратегически приноси в сферата на академичното управление в структурата на Деканата на настоящия Факултет по науки за образованието и изкуствата (преди ФДНУ, ФНПП) и в Ректората на СУ като заместник-ректор: като член на Академичния съвет и Деканския съвет (които формират разширеното ректорско ръководство) той съдейства за модернизиране на учебните планове, за да отговарят те на новите европейски стандарти.
2. Институционална интеграция и интердисциплинарност: проф. д-р Д. Гюров активно съдейства за партньорството на ФНОИ с други факултети на СУ, на ВТУ, на ПУ, БУ, на РУ. Той участва в управлението и внедряването на мащабни междукултурни и квалификационни проекти, отразяващи съвременните европейски образователни политики.
3. Национално академично лидерство (ВАК): като дългогодишен председател на Специализирания научен съвет (СНС) по педагогика към Висшата атестационна комисия (ВАК) до 2011 г. той координира критериите за присъждане на научни степени в страната, което подпомага ректорските ръководства на редица български университети при кадровото им израстване.
4. Като преподавател, учен и ментор въвежда иновативни учебни дисциплини. Той проектира и преподава ключови за висшето образование курсове, сред които „Предучилищна педагогика“, „Образователни технологии в предучилищна възраст“, „Педагогика на взаимодействието дете – среда“, „Ориентиране в социалния свят“ и „Ориентиране в природния свят“, като обогатява класическите с иновативни и системно-приемствени модели на интеракция.
5. Школа по образователен мениджмънт: проф. д-р Димитър Гюров е създател на съвременни методологии за управление на предучилищните институции. Той пренася своя практически опит директно в магистърските програми по „Мениджмънт на образованието“, подготвяйки стотици настоящи директори на детски градини и училища.
6. Научно ръководство на докторанти и магистри (менторство): негов изключителен принос е изграждането на следващото поколение учени

в България. Той е научен ръководител на успешни дисертации и тези, засягащи теми като: „Иновативни модели за мениджмънт на предучилищни институции“, „Интегриране на управленски технологии в единната система „детска градина – начално училище“, „Възпитаване на социално-ориентирано поведение в мултикултурна и специфична етническа среда“, „Функции на директора за качество на образованието“.

7. Автор на учебна литература за студенти и за учители: студентите му учат по създадените от него учебници и интерактивни програмни системи, научни концепции по проекти за квалификация/преквалификация, за интеркултурен диалог и толерантност, за енергийна ефективност и опазване на климата в институционален план, които успешно свързват основополагащи теории с моделни технологии за реалната практика на студенти, учители, деца.

Честваме проф. д-р Димитър Гюров, юбиляря, като диалогичен мениджър, уважаван преподавател и ценен колега, който е част от достойните лица в Софийския университет, превърнал научното си присъствие в педагогиката в реални и в искрено съпреживени успехи на своите съмишленици.

Благодарности

Авторът изказва голяма благодарност на проф. д-р Весела Гюрова за оказаното съдействие при подготовката на материала.

ПЪРВА ЧАСТ

НАУЧНОТО НАСЛЕДСТВО НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ: КОНЦЕПТУАЛНИ ИДЕИ И ИНОВАЦИИ В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

МИСИЯ ПЕДАГОГ, УЧЕН, ИЗСЛЕДОВАТЕЛ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Проф. д-р **Елена Русинова-Бахудейла**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: eroussinova@yahoo.com

Проф. д-р Димитър Гюров е разпознаваема академична фигура с богата педагогическа и научноизследователска дейност в предучилищното образование. На педагогическата дейност той възлага приоритетната роля в подготовката на децата за училище и тяхното хармонизиране с училищната среда. Приемствеността и единният ангажимент на детската градина и началното училище определят успеха на децата в новата обстановка. За доказване на тезата проф. д-р Д. Гюров се позовава на интегриран образователен модел, в който са заложени програмна система и диагностика на готовността на децата за училище при позитивно взаимодействие.

Иновативният модел отваря нови стратегически перспективи в отговор на съвременните предизвикателства в образованието. Утвърждаването на стандарти за качество в подготовката на децата и на учителите има приносен характер.

Научната аргументираност и практическата приложимост са потвърждение за високата академична култура на проф. д-р Д. Гюров, благоприятстваща изграждането на професионалисти, поели неговата хуманна и перспективна мисия в предучилищното образование. С почит към Юбиляра!

Ключови думи: взаимодействие, диалог, интеграция, иновации

MISSION EDUCATOR, SCIENTIST AND RESEARCHER IN PRESCHOOL EDUCATION

Prof. **Elena Rusinova-Bahoudaila**, *PhD*
Sofia University „St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

Prof. Dimitar Gyurov, PhD, is a prominent academic figure with extensive experience in teaching and research in early childhood education. He assigns a primary role to pedagogical activity in preparing children for school and helping them adapt to the school environment, a process that begins during the transitional period. Continuity and a shared commitment between kindergarten and primary school determine children's success in the new school environment. To support this thesis, Prof. D. Gyurov refers to an integrated educational model that incorporates a curriculum system and assessment of children's school readiness, based on positive interaction.

This innovative model opens new strategic perspectives in response to contemporary challenges in education. The establishment of quality standards in the preparation of children and teachers is a significant contribution.

Scientific rigor and practical applicability attest to the high academic caliber of Prof. D. Gyurov, fostering the development of professionals who have embraced his humane and forward-looking mission in early childhood education. With respect to the honoree!

Keywords: interaction, dialogue, integration, innovation

Цялостната академична дейност на проф. д-р Димитър Гюров е построена върху неговата последователна и благородна мисия за изграждане на академична общност, съдействаща за развитие и прогрес на педагогическата наука, на предучилищното образование, на българските учители и децата, със заслуга към европейските образователни ценности.

Като преподавател във ФНПП при СУ „Климент Охридски", проф. д-р Д. Гюров създава атмосфера на колегиален диалог по актуални въпроси в образованието и подготовката на предучилищните педагози.

Участва като експерт в научни колегиуми, кръгли маси, конференции, където поставя принципни въпроси, препоръки и насоки за педагогическата практика и проектната дейност. Автор и съавтор е на голям брой моно-

графии, учебници, помагала; рецензент и ръководител е на докторанти и научни проекти.

Основа на педагогическия професионализъм на проф. д-р Д. Гюров е последователната защита на правото на детето на образование и благополучие в заобикалящата среда, гарантирането на равенство за прогрес в неговото развитие и реализирането на индивидуалния му потенциал.

Неговата дългогодишна изследователска работа е устойчиво построена върху концептуални параметри: хуманизация, адаптивност, цялостност и прецизност в анализа на установените резултати.

Развитието през периода на детството се обсъжда многопластово с промяна в индивидуалните потребности на детето от знания и умения и оформянето на личностна позиция в образователната среда и жизненото пространство. Интегрирането на социални и природонаучни компетенции се приема за важна стратегия при изграждането от детето на цялостна картина на света.

В теоретичните постановки детето е център на педагогическото взаимодействие, което утвърждава хуманизацията като същина на педагогическия процес.

През годините (2002, 2003, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011 и т.н.) проф. д-р Д. Гюров натрупва значителен теоретичен анализ по посока изграждане на:

- Картината за света и личностните компетенции;
- Образователните програми и планове и създаването на основополагащи маркери на ранното детско образование като индивидуален и групов просперитет;
- Постигането на социалните и природонаучните компетенции, базирани на „общопознавателните“ и „съдържателно ориентираните“ компетенции като „вариативни ключови ядра“ от представи и умения;
- Определянето на компетенциите като устойчиви и целенасочени поведенчески прояви с комплексен и взаимносвързан характер.

Със задълбоченост и проективност е участието му в книгата „Подготовка на децата за училище“, 1989 г.

През 2003 г. излиза и се прилага в практиката „Програмна система за подготвителна група в детската градина и училище“. Обсъдени са нови идеи за обогатяване на начините на поднасяне на информацията за децата и засилване на изследователския аспект в обучението.

Разработва глави от монографии:

- Детската градина и детето. Диагностика и взаимодействие в детската градина и началното училище;
- Педагогика на взаимодействието „дете – среда“;
- Ориентирането в света като единна образователна стратегия;
- Педагогическа дейност и мултикултурна среда.

Забележителен научен принос е монографията „Педагогическо взаимодействие. Иновативен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“, 2006 г.

Интегрираната стратегия цели хармонизиране на взаимодействието „дете – среда“, въпрос с непреходна значимост за практиката на детските градини.

Образователният модел „дете – среда“, изграден върху единството на хуманизация, адаптивност и цялост, има приносен теоретичен характер.

За успешното прилагане на модела авторът извежда технологични параметри с конкретизирани функции: диагностична, интегративна, развиваща.

Посочват се водещите фактори:

- единната стратегия на методи от детската градина и началното училище;
- готовността на децата за училище;
- подкрепата за саморазвитие и изява на децата.

Изведената от проф. д-р Д. Гюров систематизация на модели и критерии е научна база в редица статии и научни разработки на други учени, както и в ръководени от него дисертации.

Предложеният от проф. д-р Д. Гюров иновативен образователен модел е операционализиран чрез програмната система „Ръка за ръка“ в поредица от научни публикации и книги в подкрепа на практиката. В тях авторът разкрива в дълбочина ролята на задължителната подготовка за училище, за прогреса на детското развитие и успешния преход към училище.

Очертани са следните етапи на прехода:

- етап на диагностично-прогностична подготовка;
- етап на технологично взаимодействие (края на детската градина и началото на първи клас);
- етап на социално-интеграционно утвърждаване (началното училище).

Научните приноси на проф. д-р Д. Гюров са отразени и в съвместни публикации с чуждестранни учени по линия на международни проекти.

Позициите му на зам.-ректор на СУ (2008–2011) и на декан на ФНПП (2011–2015), реализирани на високо съвременно равнище, допринасят за изграждането на висок академичен стил в работата и научните му постижения.

Поколения млади учени и студенти вървят успешно по забележителния професионален път на проф. д-р Димитър Гюров.

С УВАЖЕНИЕ ЗА 75-ГОДИШНИЯ ЮБИЛЕЙ!

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2002) Ориентирането в света като интегрирана образователна стратегия. Велико Търново: Фабер.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. и др. (2008) Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“. София: „Просвета – София“ АД.

Гюров, Д. (2010) (р-л) Единната социално-педагогическа система „детска градина– начално училище“ в контекста на европейските образователни приоритети, научен проект по НИС при СУ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2011) (р-л) Педагогическото взаимодействие – систематизиране на критерии за наблюдение на модели по образователни направления, научен проект по НИС при СУ „Св. Климент Охридски“.

ИНТЕРАКЦИЯТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“ В КОНЦЕПТУАЛНИТЕ ИДЕИ НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ ЗА СЪВРЕМЕННО ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

Проф. д-р **Рени Христова-Коцева**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: r.hristova@ts.uni-vt.bg

Статията се посвещава на 75-годишнината на проф. д-р Димитър Гюров. В нея се подчертава приносът на проф. д-р Димитър Гюров за изграждане на цялостна концепция за съвременно предучилищно образование, фокусирано върху личностна автономия и постижения в „оптимални за всяко дете условия за неговото развитие и образование“. Авторитетният учен определя визията на предучилищното образование – иновативни параметри и цели, подходи и принципи, форми и средства на организация, въвежда нова терминология, очертава перспективи и тенденции. Централно място в научните трудове на проф. Гюров заема концепцията за единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. Интеракцията между детската градина и началното училище се проектира и изгражда като синергия между две взаимносвързани образователни среди, където водещ е стремежът за съхраняване на детската индивидуалност, насърчаване на личностното развитие, осигуряване на образователен напредък и постигане на емоционално благополучие.

В статията се разглеждат основните концептуални постановки, върху които се базира единната система „детска градина – начално училище“:

- *педагогическото взаимодействие не само като съдържателна характеристика на предучилищното образование, но и като синергия между детската градина и началното училище;*
- *качеството на подготовката на студентите – бъдещи учители, и квалификацията на учителите;*
- *партньорството с родителите.*

Ключови думи: интеракция „детска градина – начално училище“, концептуални идеи за съвременно предучилищно образование, педагогическо взаимодействие

THE INTERACTION „KINDERGARTEN – PRIMARY SCHOOL“ IN THE CONCEPTUAL IDEAS OF PROF. DIMITAR GYUROV FOR CONTEMPORARY PRESCHOOL EDUCATION

Assoc. Prof. **Reni Hristova-Kotseva**, *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

The article is dedicated to the 75th anniversary of Prof. Dimitar Gyurov. It highlights his contribution to the development of a comprehensive concept for contemporary preschool education, focused on personal autonomy and achievements in "optimal conditions for each child's development and education". The distinguished scholar defines the vision of preschool education – its innovative parameters and goals, approaches and principles, forms and means of organization, introduces new terminology, and outlines future perspectives and trends. A central place in his scientific work is occupied by the concept of a unified socio-pedagogical system "kindergarten – primary school". The interaction between kindergarten and primary school is designed and built as a synergy between two interconnected educational environments, where the main focus is on preserving children's individuality, encouraging personal development, ensuring educational progress, and achieving emotional well-being.

The article examines the main conceptual foundations on which the unified system "kindergarten – primary school" is based:

- *pedagogical interaction not only as a content characteristic of preschool education, but also as a synergy between "kindergarten – primary school";*
- *the quality of training of students – future teachers and the qualification of teachers;*
- *partnership with parents.*

Keywords: interaction "kindergarten – primary school", conceptual ideas for contemporary preschool education, pedagogical interaction

Въведение

Академичният, професионален, научноизследователски и творчески път на проф. д-р Димитър Гюров е посветен на качеството на образованието във всички степени на образователната система в България – от предучилищното до висшето образование, и повишаването на квалификацията на учителите. Проф. д-р Димитър Гюров изгражда цялостна концепция за съвременно предучилищно образование, фокусирано върху личностна автономия и постижения в „оптимални за всяко дете условия за неговото развитие и образование“. Определя визията на предучилищното образование – иновативни параметри и цели, подходи и принципи, форми и средства на организация, въвежда нова терминология, очертава перспективи и тенденции. „Предучилищното образование е обозначаване на комплекса от цели на възпитание и на специфично за възрастта обучение като стимулиране на тези процеси в тяхното неделимо единство у детето през първите седем години от живота му в условията на педагогическото взаимодействие“ (Гюров, Гюрова, Танкова и др., 2013: 9). Тезата за неповторимостта и уникалността на всяко дете се откроява в основната цел на предучилищното образование: „създаването на възможност на всяко дете да развива максимално своите потребности и да се подготвя за училищно обучение чрез *въвеждането му в предметната и материалната среда, ориентирането му в общочовешките ценности и формиране на определени умения и навици за адаптиране към новата среда и към ученето като дейност*“ (Гюров, 2006: 16–17). Централно място в научните трудове на видния учен заема концепцията за единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“, основаваща се и развиваща се на „принципите за хуманизъм, демократизъм, солидарност и миролюбие“, осигуряваща възможност на всяко дете за пълноценно участие в образователния процес, пълностойно общуване и партниране с връстници и възрастни, компетентностно развитие и личностно самоутвърждаване.

Интеракцията между детската градина и началното училище се проектира и изгражда като синергия между две взаимносвързани образователни среди, където водещ е стремежът за съхраняване на детската индивидуалност, насърчаване на личностното развитие, осигуряване на образователен напредък и постигане на емоционално благополучие.

Методология

В статията се разглеждат основни постановки, върху които се базира единната система „детска градина – начално училище“ като цялостна концепция за детското развитие:

- педагогическото взаимодействие не само като съдържателна характеристика на предучилищното образование, но и като синергия между детската градина и началното училище;
- подготовката на студенти – бъдещи учители, и квалификацията на учители;
- партньорството с родителите.

Педагогическото взаимодействие в социално-педагогическата система „детска градина – начално училище“

Проф. Гюров извежда същностните характеристики на *педагогическото взаимодействие* като „процес на взаимен обмен на материални и духовни ценности между равнопоставени субекти в условията на техните личностни и делови срещи“ (пак там: 47). Партнирането между институционалните образователни заведения (детски градини и училища), обществените възпитателни заведения (школи и центрове) и неинституционалните такива (семейство и обществена среда) осигурява пълноценно разгръщане на детския потенциал и холистично развитие на личността. „Съдържанието на педагогическото взаимодействие е овладяването на система от общокултурни представи, умения, навици чрез усвояване на всеобщото съдържание на основните форми на човешкия опит чрез общуването – главно в личностен план“ (пак там). В процеса на педагогическото взаимодействие се осъществяват динамични преходи между деловите взаимоотношения в организирани и насочвани от педагога активности на децата по посока на целите (образователни и възпитателни), преплитащи се с личностни взаимовлияния на участниците в този интензивен процес. Интерактивната основа на педагогическото взаимодействие детерминира субектни отношения между педагога и детето, както и между децата в групата, партньорство и сътрудничество в усвояването на познавателната и социалната информация, в споделянето и съпреживяването заедно с връстниците, в емоционалната удовлетвореност от преживяното, дава възможност за личностна изява на индивидуалната неповторимост, удовлетворява социални потребности и предизвиква емоционални преживявания.

Авторът на съвременната концепция за предучилищното образование не ограничава педагогическото взаимодействие само в рамките на детската

градина, а го разгръща като интеракция. „Предучилищното образование и началното училище като единна система на педагогическо взаимодействие, които поставят основите на културата на индивидуалността и определят ***качеството*** на интеракцията“ (Гюров, Гюрова, Иванова и др., 2013: 25). Интеракцията с деца и ученици, доказана в практиката, се свързва със следните последователни параметри: „готовност за обединяване към съвместна дейност или партниране, работа в екип, група; формулиране на актуални цели, желания, очаквания в зависимост от връзката „емпиричност – рефлексивност“; обединяване около общи цели, формулирани в индивидуален план; поддържане на чувство за сигурност при прилагане на похвати за постигане на целите; съпреживяване на постижения, удовлетвореност от успеха, оценяване на продукти, открития“ (Гюров, 2022: 59). При изграждането на тези умения и компетентности, чиито основи се поставят в предучилищното детство, разширяват и надграждат в начална и училищна възраст, известният учен отрежда значима роля на *творчеството* на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст, което в „най-общ план е едновременна насоченост към процесуалните, резултативни (като продукт или постижение), личностни характеристики. Затова то има характер на детско творчество като еквивалент на проявите на самостоятелност и на преживяване на неговата субективна ценност“ (Гюров, 2006: 51). В редица свои изследвания е проследено и доказано, че самостоятелността като личностно качество е условие за творчество. „Наличието на самостоятелност в съчетание с увереност осигурява независимост на детето и го подтиква към изпробване на различни варианти, докато осъществи замисъла и го доведе до творчески продукт. От своя страна полученият резултат стимулира детската самостоятелност“ (Христова, 2001: 29).

Самостоятелността е убеждение за оценяването на всекидневни проблеми от гледна точка на компетенциите. Способното на самостоятелност дете е предвидливо, съобразително и изпълнено със самочувствие. То е убедено, че ще се справи с всичко, което започне, дори и при наличие на затруднения. Тъй като самостоятелността се придобива с опита, детската градина и училището имат отговорността за индивидуално преценяване на възложените образователни задачи с определена степен на трудност за конкретното дете/ученик (Гюров, Гюрова, 2013: 40).

В интеракцията „детска градина – начално училище“ проф. Гюров отрежда съществено място на *играта,* която подготвя детето от предучилищна възраст за новата социална среда и подпомага адаптацията на ученика към учебната дейност. Наред с развиващата, възпитателната и образовател-

ната функция играта изпълнява и мотивационна, като поддържа интереса към ученето, диагностична – наблюдавайки поведението на детето в играта, учителят (както в детската градина, така в училището) може да проследи неговата познавателна, социална и емоционална зрялост, терапевтична – помага за намаляване и преодоляване на стреса от смяната на обстановката и организацията на детския живот. „Игровият характер на обучението в начална и предучилищна възраст намалява тревожността и води до по-добро изразяване на възможностите на детето: да асоциира, да сравнява и обобщава представи… Осъществяването на познанието под форма на игра при подобряване на индивидуалните прояви на отношенията към другите в нея се оказва подходящ начин да се реализира взаимодействието по посока на педагогическите цели“ (Гюров, 2006: 24).

Учителите в единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“

В много голяма част от своите научни изследвания проф. Гюров прецизира ролята на учителя и подчертава необходимостта от по-високи изисквания към неговата личност като „главна предпоставка за осъществяването на пълноценно взаимодействие в образователната реформа“ (Гюров, 2007: 25).

„Усъвършенстването на предучилищното образование се свързва с промяната в личностните характеристики на учителя, реализиращи се като насоченост и организация на педагогическото взаимодействие с децата. Той изпълнява хуманната мисия да води детето, като му осигурява сигурност при постигането на съвместни игрови, познавателни и практически цели – на свобода на избор на възможности и начини на действие съобразно индивидуални и групови потребности и интереси“ (Гюров, 2013: 61).

Новото виждане за ролята на учителя в процеса на педагогическото взаимодействие в единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ е, че „съобразно концептуалните модели за тяхното реализиране като институционална подготовка обучението не е преподаване на знания, а повече от една комплексна активност, при която действията на учителя и рефлексията на тези действия играят положителна роля за осъзнато възприемане на личностните ценности, реализирани като професионална подготовка на студентите. Да се обучава трябва да се разбира като двустранност – интенционално и интерперсонално активизиране, така че учителите да са в положение да рефлектират към своите цели и замисли и успешно да се обръщат и самоутвърждават чрез комуникацията с тези, които обучават“ (Гюров, 2007: 25). Диалогичността е едно от качествата,

от които до голяма степен зависи пълноценното взаимодействие. Според проф. Гюров важността на това умение „на практика означава, че учителят стимулира комуникацията между себе си и обучавания в процеса на обучение. От тук се определят и по-високите изисквания към личността на учителя“ (пак там).

В характеристиката на иновативния учител важна роля авторът отрежда на *самосъзнанието,* което „е не само категория, отнесена към очакваните резултати от предучилищното и началното училищно образование. То характеризира професионалната подготовка на педагога, така че учителят се възприема по своеобразен начин като резултат от своята собствена професионална дейност“ (пак там).

Друга черта в личността на учителя, на която проф. Гюров отрежда специално място, е *емпатията.* „Най-важните качества за учителя са във връзка със способността му за емпатия. Тя е израз на спонтанност, на представяне на чувства, които са действен ориентир за подрастващите за отношението към съобщаваната информация и факти. Тя е също в основата на по-адекватната представа за себе си, тогава, когато е налице сравнение с тези, които притежават по-ниска степен на емпатия“ (пак там: 25–26).

Емпатийният учител възпитава емпатийни деца. Значимостта на емпатията за личностното формиране на детето от предучилищна възраст се изразява в способността му емоционално да реагира и да откликва на преживяванията на другите (възрастни и връстници), да съчувства и да съпреживява, да разпознава и разбира чувствата на хората, с които общува. Формирането на базисни социално-емоционални умения: да разбираш, че другият преживява емоции, различни от твоите; да се научиш да уважаваш чуждото желание и мнение; да изслушваш спокойно и търпеливо връстника; да играеш и учиш заедно с децата, осигурява по-добра и по-успешна адаптация и социализация в образователната среда и социокултурното пространство както в детската градина, така и в училището.

Концептуалните идеи на проф. д-р Димитър Гюров за интеракцията между детската градина и началното училище включват родителите и семейството като равнопоставени партньори, без активното участие на които трудно би се постигнало цялостно развитие на детската личност.

Заключение

Забележителен е приносът на проф. д-р Димитър Гюров за издигането на просперитета и повишаването на качеството на българското образование.

Авторитетен учен-изследовател, който създава цялостна концепция за иновативно предучилищно образование, основаваща се на субект-субектно взаимодействие между децата/учениците със значимите възрастни и помежду им, утвърждаваща интеракцията между детската градина и училището като среда за светооткривателство и творчество при зачитане на детската уникалност.

Харизматичен преподавател, еталон за академична етика и педагогическо майсторство за хиляди студенти и докторанти в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Визионер на съвременното предучилищно образование като автор и съавтор на Програмата за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст, програмната система „Ръка за ръка“, книги за учителя и учебни книжки за децата, познат в професионалната общност на учителите със своята диалогичност и готовност за подкрепа.

Мениджър на висшето образование – декан на ФНОИ, два мандата зам.-декан по учебната част на ФНПП и ФНОИ, два последователни мандата зам.-ректор по административните въпроси и учебната дейност на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Ръководител на редица проекти, финансирани по европейски програми, и професионално признание на академичния състав на Педагогическия факултет на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ за съвместно обучение на учители до 35 години – квалификация/преквалификация на педагогически специалисти детски/начален учител в периода 2014–2015 г.

Съмишленик и приятел, допринесъл за научното израстване на преподавателите от катедра „Предучилищна педагогика“ и Педагогическия факултет на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“.

Уважаеми проф. Гюров,
Честита 75-годишнина!
С огромен респект, дълбоко уважение
и изключителна благодарност!

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., В. Гюрова, Р. Танкова и др. (2014) Изграждане на потребностно-мотивационната среда на детето за общуване – европейски приоритети и политика на предучилищното образование. – В: Наръчник за детски учители. Обучение на детски учители за работа в групите на задължителната предучилищна подготовка. София: Анубис.

Гюров, Д., В. Гюрова, Г. Иванова и др. (2013) Образователни шансове за ключови квалификации в единното образователно пространство. – В: Наръчник за обучители. Обучение на детски учители за работа в групите на задължителната предучилищна подготовка. София: Анубис.

Гюров, Д. (2022) Традиции и иновации в предучилищното образование. – В: Юбилеен сборник „140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., И. Колева, Р. Пенев и др. (2013) Мобилност на педагога и модулна интеракция в единната система „детска градина – начално училище“. Моделни технологии за учителя на XXI век. Св. 1. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2007) Университетското образование на педагози в условията на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. – В: Сборник с доклади от Юбилейна научна конференция 20 години Педагогически факултет. Велико Търново: УИ „Св. Кирил и Методий“.

Христова, Р. (2001) Функции на дейността по избор в педагогическия процес. Велико Търново: УИ „Св. Кирил и Методий“.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ЕДИННАТА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“: ПРИЕМСТВЕНОСТ И ВИЗИОНЕРСТВО

(репери за иновации от изследванията на проф. д-р Димитър Гюров)

Проф. д-р **Петя Конакчиева**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: p.konakchieva@ts.uni-vt.bg

В разработката се привеждат изследователски основания в подкрепа на визионерството на проф. д-р Димитър Гюров като проекция на съвременните тенденции за интегриране на образователни структури, ангажирани с реализиране на прогресивни модели за устойчиво учене и развитие през целия живот. Акцентира се върху интерпретиране на идеите за феноменологията на педагогическото взаимодействие „дете – среда“ като фундамент за гарантиране на приемственост в единната система „детска градина – училище“. Разкриват се рефлексивни дискурси на техния потенциал за перспективно иновиране на теорията и практиката на предучилищното образование през XXI век. Аргументира се значимостта им за приемствено отстояване на научната идентичност на българската педагогическа школа.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие „дете – среда“, единна система „детска градина – училище“, приемственост, визионерство, образователни иновации

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE UNIFIED KINDERGARTEN-SCHOOL SYSTEM: CONTINUITY AND VISIONARY WORK

(Innovation Benchmarks in the Research of Prof. Dimitar Gyurov, PhD)

Prof. **Petya Konakchieva**, *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Departament of Preschool Pedagogy

The paper supports the visionary work of Prof. Dimitar Gyurov within the framework of contemporary approaches to the integration of educational systems implementing progressive models for sustainable lifelong learning and development. It focuses on exploring the ideas of the phenomenology of child-environment pedagogical interaction as a foundation for ensuring continuity in the unified kindergarten-school system and reveals reflective discourses of their potential for prospective innovation in the theory and practice of preschool education in the 21st century. Their role in consolidating the scientific identity of the Bulgarian pedagogical tradition is highlighted.

Keywords: child-environment pedagogical interaction, kindergarten-school unified system, continuity, visionary work, educational innovations

Въведение

Постиженията на проф. д-р Димитър Гюров и приносът му за развитието на теорията и практиката на българското предучилищно образование са безспорни. Като доайен на академичната колегия „околници“ в последните десетилетия той импулсира изследователските усилия на поколения университетски преподаватели, експерти и учители, ангажирани с проблематиката на педагогическото взаимодействие „дете – среда“. Неговите разработки задават научнообосновани репери за концептуализиране на съвременни модели за иновиране на научно-теоретичните основи и практико-приложния инструментариум на образователната интеракция в предучилищното детство. Консолидирането им в стратегии задава вектора на развитие на единната система „детска градина – училище“. Респект към визионерството му и трансформиращата му енергия на лидер, вдъхновяващ с професионализма и личното си присъствие! Достоен пример за устойчивост, неподвластен на конюнктурната ситуативност!

Методология

Целта на изложението е да представи изследователски основания за визионерството и приноса на проф. д-р Димитър Гюров към развитието на съвременното предучилищно образование в България. Посредством инструментариума на дискурсивната рефлексия и педагогическата екстраполация се извеждат и анализират негови фундаментални научно-теоретични и образователно-приложни идеи за иновиране на единната система „детска градина – училище“, интерпретирани в контекста на приемствеността в педагогическото взаимодействие. Акцентира се върху тяхната значимост на ориентири „към бъдещето на теорията и практиката и към необходимите на образованието иновации“ (Гюров, 2006: 28). Разкрива се потенциалът им за перспективно отстояване на научната идентичност на българската педагогическа школа като амбиция на неговите ученици и съмишленици за преодоляване на формализма и рутинността с респект към прогреса, лидерската динамика и професионалната отговорност.

Резултати

Визията за съвременното предучилищно образование се свързва с утвърждаване на концепцията за личностно ориентирано педагогическо взаимодействие, обоснована и въведена чрез приетите от МОН през 1993 г. две алтернативни програми – „Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст“ и „Активността на детето в детската градина“. Именно чрез тях се извежда стратегическата задача за гарантиране на приемствено и перспективно развитие на всяка растяща индивидуалност чрез трансформиране на детската градина в „среда за творчество, среда за културно-възпитателна и образователна работа, център за сътрудничество между деца, родители и учители“ (Русинова, Гюров и др., 1993: 7). Резултатите от имплементираните чрез тях иновации убедиха колегията и обществеността в предимствата на новите концептуални и технологични модели и послужиха за промяна в статута на предучилищното образование у нас, регламентирана през 2003 г. посредством допълнението на ЗНП за задължителен характер на предучилищното възпитание и подготовка на 5–7-годишните деца и последващото разширяване на задължителния обхват, приложен и към 4-годишните. Безспорен принос за тези позитивни трансформации има проф. д-р Димитър Гюров, чиито научни трудове колегията оценява като фундаментални, защото задават теоретичните основи на педагогическото взаимодействие с 3–7-годишните деца и предлагат репери за поколения изследователи, ангажирани с проучване на това предизвикателно проблемно поле.

Разглеждайки приоритетите в съвременния образователен дискурс, Д. Гюров фокусира вниманието си върху базисни реформи, отчитащи „ философията на българската образователна система, в която виждането за предучилищното и началното образование е с основополагащи развиващи функции за бъдещото разгръщане на възпитанието и обучението през XXI век“ (Гюров, 2006: 9), и обосновава концепцията за единната система „детска градина – училище“. В научните му разработки се защитава тезата за ключовото значение на педагогическото взаимодействие като инструмент за успешното развитие на детето. Акцентира се върху процесуалната му насоченост и субективната му ценност, гарантирани чрез механизмите на „взаимен обмен на материални и духовни ценности между равнопоставени субекти в условията на техните личностни и делови срещи“ (пак там: 47). Това виждане насърчава П. Конакчиева да анализира частнодидактическите му измерения в контекста на ориентирането на детето в света, за да аргументира в съвременния образователен дискурс неговия интегративен проблемно-тематичен характер. Според авторката стратегията за реализиране на образователната интеракция „дете – общество – природа“ се отличава с комплексност, в която се отчитат разнообразни пресечни полета, задаващи широкия контекст на детската картина на единния и многообразен свят (Конакчиева, 2022). Тя е функция на детския опит, овладян в условията на организирани и житейски ситуации, в които растящата индивидуалност се чувства свободна да търси и открива личностно значима информация, да я трансформира и да я транслира в своята собствена жизнена дейност от позицията на активен субект. Изследователско нюансиране на тази теза добавя М. Миланова, която в рефлексивен план доказва, че „в областта на предучилищното образование процесът на формиране на ценности и култура е многопластов, сложен, продължителен и непрекъснато преобразуващ се, а понякога саморегулиращ се, защото е познание за света“ (Миланова, 2024: 706), поетапно структурирано в субективно значима цялостна картина, отразяваща природосоциалното единство. Това предполага гъвкаво менажиране, което „включва (…) ясно, конкретно, структурирано планиране, ръководство на дейностите и ресурсите, мониторинг на качеството“ (Дончева, 2017: 65).

Приемственото формиране на субектността в детството задава хоризонт за академичен напредък и индивидуален просперитет. Характеризирайки личностния аспект на функционирането в интеракцията „дете – среда“, Д. Гюров обосновава тезата за същността ѝ на „индивидуализирано организирана концепция за взаимодействие, гарантиращо от институцията инди-

видуален избор на всяко дете на стратегия за образование, включително и чрез семейството“ (Гюров, Гюрова, 2024: 74). Според В. Гюрова „образованието, особено в институционалния контекст, се осъществява в промяната на „картината на света“ на субекта (детето, ученика) в резултат на партниране с други участници (учители, родители, възпитатели, други деца), т.е. в интеракцията“ (Гюрова, 2020: 26). За иновативните педагогически практики това означава игнориране на формализма и рутинността посредством инструментариума на интерактивните образователни технологии. Именно в тяхното целенасочено прилагане Д. Гюров вижда потенциал за гарантиране на преход от преимуществено фокусиране върху развитието на когнитивните процеси към подготвяне и изявяване на ключови компетентности за учене, общуване, саморегулация, валидни чрез трансверсалността си както за детската градина, така и за училището. Разчетени на съдържателни детски дейности, те осигуряват вариативни възможности на детето за откриване на света чрез игра и свободен избор за включване в субективно ценни активности за инициативно овладяване и изпробване на опит, за еманципирано учене, съпътствано от силно емоционално преживяване на откривателските постижения. По този начин в условията на динамичния дейностен интегритет (Конакчиева, 2022) се осъществява „структуриране на знанията и уменията, които се използват в различни области на познание, обединяват се разностранни представи за обекти и предмети и за начините на получаването им в сложната и балансирана „картина на света“ (Гюров, 2001: 12). Всъщност „за да бъде ефективно взаимодействието при процеса на учене, е необходимо то да бъде осъществено на базата на равнопоставеност в диалога чрез разгърнато емоционално и социално съпреживяване. Единството от мислене, разбиране, въображение, фантазия и любопитство е определящо за продуктивно усвояване на знания и рефлексия в социалните взаимоотношения“ (Чуховска, 2020: 212). Тук от съществено значение е ненатрапеното педагогическо придружаване на тези динамични процеси, значими за разкриване на същностните потенции на растящата индивидуалност. Разгръщането им в условията на приемственост извежда актуалността на диагностичната компетентност на педагога. Разглеждайки нейната същност и особености, Д. Гюров подчертава, че „диагностиката в предучилищното детство е споделяне на систематизирания и организиран опит на детето, който го изпълва с щастие и импулс за вълнуващ за него живот. (...) тя се разглежда преди всичко като осигуряване на сигурност за детето за това какво то знае, може, цени и иска. (…) следва да е логичен резултат от натрупването на опит, от съдействието на възрастните за гарантирането на спо-

собности, ориентирани към бъдещите възможности“ (Гюров, 2010: 25–26). Този репер от педагогическите му изследвания насърчава Е. Стефанова към приемственото му конкретизиране в полето на нейните научни търсения. Нюансирайки го чрез собствените си изследвания, тя уточнява, че „възприемането на природния и социалния свят в първи клас изисква учителят не само да познава добре психолого-педагогическите характеристики на 6–7-годишните деца, но и да отчита индивидуалните им възможности, интереси и най-вече познания и впечатления, които притежават за околната действителност от тяхната житейска среда (…) В голяма степен тези познания определят методическия инструментариум и водещите акценти, (…) за да формира единно ниво на ключови компетентности“ (Стефанова, 2022: 90). Постигането му предполага преосмисляне на позицията на възрастния и провокира към трансформиране на дейностните параметри на сътрудничеството, задавайки отправни точки за „осмисляне, анализиране и обобщаване, което стимулира към творческа интерпретация“ (Николова, 2022: 228). Върху това поставя акцент в разработките си Д. Гюров, аргументирайки перспективната значимост на фасилитиращите функции на учителя. Идеите му са допълнени от П. Конакчиева, която разглежда фасилитирането и отворения характер на образователната интеракция като инструменти за съучастие на педагога в детската изследователска дейност (Конакчиева, 2019а: 403).

Значим концептуален принос, обоснован от Д. Гюров в модела му за единна система „детска градина – училище“, е аргументираната му визия „за ново разбиране за връзката между педагог и родител като възпитателни субекти в процеса на взаимодействие“ (Гюров, 2006: 29). Научнотеоретичните основания са подкрепени приложно чрез разработената под негово ръководство педагогическа система „Ръка за ръка“. Зададен е пример за постигане на партньорство и единодействие, който се мултиплицира и развива като перспективна изследователска проблематика, фокусираща вниманието на утвърдени и млади учени. Темата провокира П. Конакчиева към проучване, анализ и дефиниране на родителската визия за развитие на децата и регистриране на значимите за семейното възпитание практики за позитивна подкрепа на проявите на социално уверено поведение. Авторката разкрива характеристики на възпитателното взаимодействие в семейството, акцентирайки върху връзката им с успешната социална адаптация на развиващата се индивидуалност (Конакчиева, 2019б: 26). Изследователската ѝ теза е допълнена от Д. Конакчиева, която обосновава инструменти за целенасочено създаване на „разнообразен социално обвързващ контекст, в който е въз-

можно овладяване на социално ориентирани модели за общуване, дейност и поведение. Тяхното еталонно задаване е свързано със съучастие на всички ангажирани субекти“ (Конакчиева, 2025а: 175–176). В приложен контекст тя доказва потенциала на триединството „игра – комуникация – социализация“ за педагогическо придружаване на адаптирането към образователната среда, а адаптивността дефинира като личностно значима способност, която „се детерминира от шансовете за трансформиране на социалните очаквания в социални постижения“ (Конакчиева, 2025б: 163).

Друг визионерски репер от изследванията на Д. Гюров е концептуализирането на идеята за образователната среда като пространство за развитие. Авторът поставя акцент върху аспектите на средовата педагогически конструирана реалност (Гюров, 1999: 5–9). Нейните елементи и техните характеристики предопределят успешната приемственост в единната система „детска градина – училище“, когато „приоритети пред абстрактните принципи на възпитание и на обучение (…) имат процесите на самоутвърждаване, подведени към ръста и творчеството на всяка индивидуалност и на детската общност като цяло“ (Гюров, 2010: 24). Обогатявайки тази постановка, П. Конакчиева доказва в своите изследвания, че откриването на собственото място сред другите и отстояването на правото на участие в социокултурната общност зависят от уменията за инициативно реализиране на контакти с връстници и възрастни и равностойно партньорство с тях. Тези процеси задават устойчивостта на детската социална увереност и пряко кореспондират с личностния социален комфорт. Протичането им е обвързано с целенасочена подкрепа на персоналното ориентиране в социума чрез осигуряване на шансове за развитие на основополагащи компетенции за общуване и проява на социална активност. В тяхната номенклатура се включват представи за социално приемливо и неприемливо поведение, за правила и норми, определящи критериите за оценка на действията и постъпките на околните и за самооценяване на собствените постижения, свързани със самоутвърждаването в конкретна ситуация или по повод на нея. Така се формира когнитивната основа на социалния опит, която подготвя самоконтрола и насочеността към съобразяване със социални изисквания, регулиращи конструктивното междуличностно общуване, предопределящо успешното функциониране на детето в ние-общността, което предпоставя отъждествяването с нея, приемането на нейните ценности и цели и осъзнаването на себе си като член на социална група (Конакчиева, 2022). По този начин се предпоставя „насочване на педагогопсихологичното взаимодействие с детето към онези сфери на неговата личност, чийто интегритет

създава условия за развитието на основни нейни субструктури като интелекта и креативността“ (Legkostup 2021: 258). Това е възможно в условията на игрово базирано разгръщане на педагогическото взаимодействие, в чието многопланово пространство индивидуалността „се чувства сигурна, защитена, свободна да избира, да се променя и да усъвършенства своя опит“ (Цанева, 2022: 256).

В контекста на приемствеността като професионален ангажимент и отговорност Д. Гюров представя своята визия за подготовката и продължаващата квалификация на педагогическите специалисти. Той аргументира необходимостта от институционални концепции за усъвършенстване на качеството на висшето педагогическо образование, разчетени на преодоляване на декларативното знание „чрез практическата компетентност и управленската стратегия като развиване на образователни ценности у бъдещите учители“ (Гюров, 2007: 26). Този аспект е фокус в изследванията на П. Конакчиева, която разкрива възможности за обновяване на инструментариума на продуктивно насочената академична интеракция. Авторката разработва и обосновава модели за иновиране на професионално-практическата подготовка на бъдещите учители чрез менторски научни лаборатории и доказва предимствата им по посока на преодоляване на рутинността на академичната интеракция (Конакчиева, 2023: 295). В това проблемно поле М. Стоянова също открива изследователски предизвикателства. Тя предлага моделно съчетаване на алгоритмизация и фенологизация в интеракцията „дете – среда“ и доказва значението ѝ за „вариативното ѝ мултиплициране в образователните институции, където ще се реализират бъдещите учители – детска градина и училище“ (Стоянова, 2025: 12).

Качеството на образованието в детството е системен резултат. То е функция от координираността на образователните политики и се детерминира от съгласуваността между теория, практика и управление. Като компонент на институционалната култура, приемствеността се постига чрез „творческо преработване на нови идеи, принципи, технологии (...), програмни проекти (...) съдържащи условия за тяхната адаптация и използване“ (Гюров, 2012: 12*)*. Затова „основно професионално задължение на изследователите на детското развитие е непрекъснато да работят за усъвършенстване на своята чувствителност към самоценността на възрастовия период, през който усвояването на опит протича естествено, бързо и лесно“ (Петрова, 2022: 41). Това е пътят към постигане на идеалите за образованието в детството през XXI век, обективирани във визията за „еманципирана, независима личност, емоционално здрава и автентична, със силно изследователско отношение,

откритост към външния и вътрешния свят, с чувство за обвързаност и (…) със силна мотивация да допринесе за качеството на живота като цяло“ (Енгелс-Критидис, 2023: 19).

Дискусия

Задаването на хоризонт пред предучилищното образование предполага разработване и внедряване на иновативни концептуални и технологични модели за целенасочено ценностно приобщаване на всяка растяща индивидуалност към културни ориентири за устойчиво развитие. Това е възможно посредством приоритизиране на приемствеността като обща педагогическа философия, определяща институционалната култура и отразяваща ценностната същност и специфика на всяка от образователните структури. Ето защо е наложителна лидерска динамика в образованието, която има респект към непреходното, завещано от класическите образователни традиции, умело управлява надграждането му с нововъведения в настоящето и има визия за мащабните му трансформации в бъдещето.

Референции и заключение

Повече от половин век проф. д-р Димитър Гюров гради своя авторитет чрез усилен труд в избраното научно поприще. Впечатляваща последователност, обективирана в стотици публикации и участия във форуми на различни нива! Академична биография, наситена с успешни проекти и изяви както в индивидуален, така и в екипен план! Те безапелационно доказват мащабите на неговата експертиза на учен, изследовател, университетски преподавател и ръководител, който радее за развитието на колегиални експертни общности и на техните успешни лидери, ангажирани с мисията да съзидават перспективни образователни политики. Благодаря за шанса 30 години да работя в това интересно поле, наситено с предизвикателства, и да се уча уверено да ги преодолявам чрез неговия пример – ненатрапен, деликатен, последователен, ангажиран, всеотдаен, отговорен, диалогичен, толерантен, позитивен, неотклонно следващ етичните правила и нормите на академизма.

Първата ни професионална среща през далечната 1995 г., съвместната ни работа в началото на моята академична кариера в катедра „Предучилищна педагогика“ при Педагогическия факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ като негов асистент, изборът на тема за дисертационното ми изследване, подкрепата му за разработване и публикуване на първата ми статия в сп. „Предучилищно възпитание“, колегиалната му загриженост, аргументи-

раната му рецензия на научната ми продукция в конкурса за академичната длъжност „професор“, харизмата му, умението му да увлича събеседника си, без да поставя граници от позициите на утвърден учен, да насърчава с вниманието и опита си начинаещия, задавайки му хоризонт, определиха посоката на кариерното ми развитие. От дистанцията на времето осъзнавам безценността на вдъхновяващите и вдъхващи увереност и спокойствие академични срещи с него, наситени с лично присъствие и прояви на деликатно внимание към другия. Лекотата, с която се самораздава в защита на професионалните си каузи, без да афишира постиженията си, увлича съмишленици и последователи, обединявайки ги за изпълнение на градивни и перспективни съвместни цели. Колко рядко днес откриваме примери за такава професионална експертиза, съчетаваща мащабност отвъд рамките, лидерска загриженост и академичен аристократизъм! РЕСПЕКТ, ПРОФЕСОРЕ!

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (1999) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2001) Игрови форми на взаимодействие при ориентиране в света. *Предучилищно възпитание*, кн. 6, 10–14.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2007) Университетското образование на педагози в условията на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“. – В: Сборник Юбилейна научна конференция „20 години Педагогически факултет“, под научната редакция на проф. д.п.н. Пл. Легкоступ. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 25 –28.

Гюров, Д. (2010) Предучилищно образование и европейски приоритети за педагогическо взаимодействие и диагностика. – В: сборник „25 години Педагогически факултет“, под научната редакция на доц. д-р Розалия Кузманова-Карталова, Велико Търново: Фабер, 22–26.

Гюров, Д. (2012) Традиции и иновации на предучилищното образование – 130 години европейски път. – В: Сборник 130 години предучилищно образование в България, Юбилейна международна университетска конференция, Велико Търново 18–19 май 2012 г. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 9 –13.

Гюров, Д., В. Гюрова (2024) Родителството и играта – два избора в контекста на щастливото детство. – В: Сборник „От свободата на избора до щастливото детство“,

съст. доц. д-р Кр. Петрова, гл. ас. д-р Б. Иванова. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 72–84.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика*, 1, 21–36.

Дончева, Ю. (2017) Моделиране на развиваща образователно-творческа среда за деца със специални образователни потребности. – В: Проектиране и реализиране на развиващи комплекси от творчески задачи за повишаване креативността на учащите. Русе: PRIMAX, 64–71.

Енгелс-Критидис, Р. (2023) Благополучие и активно включване в педагогическото взаимодействие в детската градина: Льовенската скала в български образователен контекст. – В: Сборник „75 години световна организация ОМЕП: предучилищното образование в България в перспективата на международния педагогически опит. 16–17 март, Русе, съст. проф. д.н. Юлия Дончева. Русе: Регионална библиотека „Любен Каравелов“, 17–26.

Конакчиева, Д. (2025а) Педагогическо консултиране в подкрепа на социализацията при постъпване на детето в детската градина. – В: Сборник доклади от годишна университетска научна конференция, научно направление „Педагогически и хуманитарни науки“, том 6, 05–06 юни 2025 г., Велико Търново. Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, 169–178.

Конакчиева, Д. (2025б) Релацията „игра – комуникация – социализация“ в педагогическото взаимодействие с 3-годишните деца. – В: Сборник доклади от годишна университетска научна конференция, научно направление „Педагогически и хуманитарни науки“, том 6, 05–06 юни 2025 г., Велико Търново. Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, 157–167.

Конакчиева, П. (2023) Технологията „образователна събитийност“ в педагогическото взаимодействие „дете – среда“. – В: Сборник доклади от Десета международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Велико Търново 17–18.11.2023 г. Велико Търново: Ай анд Би, 288–297.

Конакчиева, П. (2022) Традиции и иновации в предучилищното екологично образование. Велико Търново: ИТИ.

Конакчиева, П. (2019а) Стимулиране на изследователските прояви чрез обучението по околен свят в детската градина. – В: Сборник доклади от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Велико Търново, 15–16 ноември, 2019, съст. М. Михова. Велико Търново: Ай анд Би, 2019, 395–404.

Конакчиева, П. (2019б) Приоритети на отговорното родителство за възпитаване на социално уверено дете. – *Педагогически алманах*, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, кн. 1, 21–40.

Миланова, М. (2024) Конструкторско-игровият опит на 5–7-годишните деца – стимул за формиране на технологични ценности и култура. *Педагогика*, кн. 7, 702– 715.

Николова, Г. (2022) Общуването с произведения на изкуството – фактор за развитие на творческите способности на децата от предучилищна възраст. – Във: Вечното и непреходното в предучилищното възпитание. Ред. Веселина Петрова. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 221–231.

Петрова, В. (2022) Проф. д.п.н. Елка Петрова-Кътова за просперитета на българската система за предучилищно възпитание. – Във: Вечното и непреходното в предучилищното възпитание, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 11–79.

Русинова, Е., Д. Гюров и др. (1993) Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: Даниела Убенова.

Стефанова, Е. (2022) Интерактивна система за овладяване на медийни компетенции при взаимодействието „човек – общество“ в първи клас. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Стоянова, М. (2025) Природонаучна грамотност и модел за интеракция. София: Авангард принт.

Цанева, Й. (2022) Функции на играта за корекция на комуникативните нарушения при деца от предучилищна възраст. – Във: Вечното и непреходното в предучилищното възпитание. Ред. Велина Петрова. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 255–266.

Чуховска, Д. (2020) Субектната активност в педагогическото взаимодействие – условие за развитие на комуникация, реч и език в предучилищна възраст. – *Педагогически алманах*, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, кн. 2, 211–216.

Legkostup, P. (2021) Works of art and 5 – 10 year old children. *Pedagogika-Pedagogy,* vol. 93, no. 2, 251–259.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

ИНТЕГРАТИВНИ ПОДХОДИ В КОНТЕКСТА НА СЪВРЕМЕННАТА ПРОЕКЦИЯ НА ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И УЧИЛИЩЕТО: ПРОДЪЛЖЕНИЕ НА КОНЦЕПЦИЯТА НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ ЗА ЕДИННАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА В УСЛОВИЯТА НА ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ

Проф. д.н. **Юлия Дончева**
Русенски университет „Ангел Кънчев“
Факултет „Природни науки и образование“
Катедра „Педагогика“
e-mail: jdoncheva@uni-ruse.bg

Публикацията изследва динамичните аспекти на приемствеността между предучилищното и началното училищно образование през призмата на класическото педагогическо наследство на проф. д-р Димитър Гюров. Централно място заема неговата концептуална теза за „единна образователна среда“, която намира своята най-актуална и необходима реализация именно в условията на дигитална трансформация. Анализирани са интегративните възможности на съвременни дигитални инструменти (като платформата „Дигитална раница“, образователния портал „Книговище“ и технологиите за ранно кодиране Bee-Bot и др.), служещи като методически „мост“ за плавен преход. Авторът аргументира, че дигитализацията не е просто технологичен процес, а нов прочит на Гюровата идея за педагогическо взаимодействие, базирано на активността на детето.

Ключови думи: приемственост, единна образователна среда, дигитална трансформация, интегративни подходи, начално образование

INTEGRATIVE APPROACHES IN THE CONTEXT OF THE CONTEMPORARY PROJECTION OF CONTINUITY BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL: A CONTINUATION OF PROF. DIMITAR GYUROV'S CONCEPT OF A UNIFIED EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER DIGITAL TRANSFORMATION

Prof. **Julia Doncheva**, *DSc*
Angel Kanchev University of Ruse
Faculty of Natural Science and Education
Department of Pedagogy

This report explores the dynamic aspects of continuity between preschool and primary school education through the prism of the classical pedagogical heritage of Prof. Dimitar Gyurov. Central to the study is the thesis that his concept of a "unified educational environment" finds its most relevant and necessary realization within the conditions of digital transformation. The paper analyzes the integrative potential of modern digital tools (such as the Digital Backpack, the Knigovishte educational portal, and Bee-Bot early coding technologies and etc.), which serve as a methodical „bridge" for a smooth transition. The author argues that digitalization is not merely a technological process but a new interpretation of Gyurov's idea of pedagogical interaction based on the child's activity.

Keywords: continuity, unified educational environment, digital transformation, integrative approaches, primary education

Устойчивост и развитие на теоретичния контекст и приемственост в иновационния модел на проф. д-р Димитър Гюров

Концепцията на проф. Гюров за приемствеността е здравият фундамент, върху който днес градим дигиталните мостове на бъдещето. Защото технологиите са само инструменти, но духът на неговата педагогика остава навигаторът, който води детето по пътя от детската градина към училището.

Настоящата научна публикация е посветена на две значими събития в българската педагогическа наука – 75-годишнината на проф. д-р Димитър Гюров и 20-годишнината от публикуването на неговия фундаментален труд, надградил основите на съвременното разбиране за единна образователна

среда. В динамичния контекст на XXI век концепцията на проф. Гюров за приемствеността между предучилищното и началното училищно образование не само запазва своята актуалност, но се утвърждава като устойчива методологическа рамка за интерпретиране на дигиталната трансформация. В този случай приемствеността не е само един формален административен преход, а сложен психолого-педагогически процес на осигуряване на континуитет в развитието на детето. Днес този континуитет се реализира в условията на качествено нова технологична екосистема. Целта на публикацията е да се анализира начинът, по който интегративните подходи, базирани на дигитални инструменти, ревитализират идеите на проф. Гюров за функционално единство на образователните степени. Позовавайки се на „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище", авторът пише следното: „Израстването на различните култури в тяхната взаимовръзка и европеизирането им не могат да се разглеждат изолирано от проблемите на предучилищната педагогика, тъй като интеркултурното възпитание зависи от традициите и обществения опит на всяка нация да осигури приближаване и взаимно проникване между културите на социалните общности" (Гюров, 2006: 93–94). Всичко в дигиталния свят (екрани, приложения, роботи) е просто нова среда. Ако приемем, че таблетът е „център по интереси" (по Гюров), описанието на софтуерите по-долу е методическата приемственост, т.е. теорията е „защо го правим", а софтуерът е „как изглежда това днес".

Концептуалната рамка на проф. Гюров в условията на дигитална трансформация

Преди две десетилетия професорът обоснова необходимостта от „единна образователна среда", преодоляваща институционалната изолация между детската градина и училището. Неговата теза се фокусира върху субект-субектното взаимодействие и създаването на условия за плавна адаптация на детето към новата социална позиция „ученик" (Dineva, 2017; Stoyanova, 2011) – роля, подкрепена от средата и обществото. „Опознаването на природния и социалния свят в процеса на разнообразна дейност и свързаните с него естетически преживявания е предпоставка за възпитаване на положително емоционално-оценъчно отношение към себе си, към другите, към природата и създадения от човека материален свят. На тази основа се формира адаптивна компетентност и се подготвя регулиране на поведението съобразно нормите, произтичащи от предметната среда и обществото" (Конакчиева, 2010: 17). Според Синто Юлзари: „Специфичните особености на

възпитателната работа по *Педагогика на взаимодействието „дете – среда“* се извеждат от особеностите на реалната активност, която се провежда по образователното направление, обслужвано от нея.“ Той изтъква значимостта на *регионалната конкретност*, на *обективната действителност* и на *учителя,* очертавайки специфичните ѝ особености (Юлзари, Дончева, 2013). В съвременната проекция на този модел дигиталната трансформация се явява не като външен за системата фактор, а като нейна иманентна характеристика. Единната образователна среда днес се дефинира като хибридно пространство, в което физическото и виртуалното си взаимодействат в подкрепа на когнитивното и социално-емоционалното развитие. Всяка дейност се организира по начин, по който ще постави цели, за да се осъзнае смисълът на понятието, да се усвоят необходимите умения. Целта е да се предизвикат мотиви, да се направи подбор на средства за развитие на дейността и да се пристъпи към стимулираща и достъпна преценка на дейността“ (Недялкова, 2007: 5).

От казаното дотук в теоретичен аспект може да се развият следните основни тези, свързващи класическата концепция с модерната дигитална среда:

- **Теза за „дете – среда“ в дигитален контекст:** Според проф. Гюров детето не просто пребивава в средата, а активно си взаимодейства с нея. В условията на дигитална трансформация тази „среда“ вече включва и виртуални компоненти (образователни платформи, интерактивни ресурси), които трябва да бъдат интегрирани така, че да не го изолират, а по категоричен начин да стимулират неговата активност.
- **Теза за „плавния преход“ чрез единна технологична стратегия:** Приемствеността не е само административен акт, а психологически и педагогически процес на адаптация**.** Дигиталните инструменти (например електронното портфолио) позволяват на началния учител да „види“ индивидуалния напредък на детето още от детската градина, реализирайки на практика идеята на учения за единна образователна стратегия**.**

Експерименталната/практическата част на интеграцията може да се експонира на няколко различни нива: **Книговище** – за езикова култура и четене; **Дигитална раница (edu.mon.bg)** – за организационна и ресурсна цялост; **Bee-Bot и Blue-Bot** – за логика и STEM умения; **Интерактивни платформи (Envision, „Умни дечица“).** Изборът на представените дигитални инструменти е продиктуван от стремежа да се илюстрира как визионерските идеи на проф. д-р Димитър Гюров за интегративност и системност

намират своето естествено технологично продължение в съвременната образователна практика. Анализираните по-долу платформи и средства не са само технологични нововъведения, а практически проекции на неговия модел за единна образователна среда, доказващи, че приемствеността е възможна единствено чрез синхрон между емоционалния свят на детето, игровото взаимодействие и когнитивното надграждане.

Теза за интегративния подход като антидот на фрагментацията. Дигиталната среда често предлага фрагментирана информация. Интегративният подход, заложен в трудовете на професора, е ключът към обединяване на познавателните и практическите дейности. С други думи, **STEM/STEAM обучението** е съвременната проекция на неговата идея за комплексно педагогическо взаимодействие. Конкретните дигитални инструменти служат като „мостове“, които материализират идеята на проф. Димитър Гюров за единна среда чрез приемственост на съдържанието, методите и проследяването на детското развитие.

Ключов елемент в тази посока е националната екосистема **„Дигитална раница“** на МОН (edu.mon.bg), с фокус върху единната среда. Платформата на МОН „Дигитална раница“ материализира визията на проф. Гюров за единна образователна стратегия, предоставяйки общо информационно и ресурсно пространство за предучилищното и началното образование. Интегративният подход се реализира чрез достъпа до идентично дигитално съдържание, позволяващо на детето от подготвителната група да работи с интерфейси и модули, които ще го съпътстват и в първи клас. Това унифициране на образователната среда намалява технологичния шок и превръща дигиталното пространство в познато и защитено място за учене. Идеята за приемственост се материализира чрез:

1. **Интерфейсна консистентност.** Детето в подготвителна група (ПГ) и ученикът в начален етап оперират в позната навигационна среда, чрез която се намалява когнитивното натоварване при прехода.
2. **Вертикална интеграция на ресурсите.** Платформата позволява на учителите от двете степени да проследяват образователното съдържание, осигурявайки логическа последователност и надграждане, а не само повторение на знанията.
3. **Персонализация на обучението.** Чрез облачните технологии се осъществява заветът на проф. Гюров за индивидуален подход, базиран на диагностика на потребностите в реално време.

По този начин концепцията за единна среда еволюира от архитектурно-методическо единство към общо дигитално споделено пространство, в

което детето възприема прехода като естествено продължение на неговата досегашна дейност.

Интегративни софтуерни решения за превенция на обучителни затруднения с плавен преход

В контекста на концепцията на проф. Гюров за „единство на образователния процес“ дигиталните инструменти днес изпълняват ролята на свързващо звено, минимизиращо шока от промяната на водещата дейност (от игра към учене). Както отбелязва той, „детето не преминава от един свят в друг, а разширява границите на своя познат свят“.

В тази връзка **интерактивните платформи** (Envision, „Умни дечица“) се утвърждават като стабилен инструмент за превенция на обучителни затруднения още в подготвителна група. Софтуерът за интерактивни дъски е методологически проектиран да стимулира когнитивните процеси чрез визуализация и групово участие. Използването му в ПГ позволява на учителя да идентифицира дефицити в пространствената ориентация или фината моторика, които в началния етап биха се трансформирали в дислексия или дисграфия. Прилагането на същата технологична среда в 1. клас осигурява психологически комфорт чрез познати навигационни интерфейси. Софтуерът за интерактивни дъски на „Умни дечица“ е специално разработен за превенция на обучителни затруднения в ПГ и начален етап.

„Книговище“ е пример за пряко кореспондиране с идеите на проф. Гюров за развитие на езиковата култура и мисленето чрез игра. Можем този параграф да го разпишем, като преплетем софтуера с теорията: прилагането на образователната платформа „Книговище“ в подготвителната група и първи клас е ярък пример за дигитална проекция на професорската концепция за педагогика на взаимодействието. Чрез превръщането на четенето в интерактивно преживяване инструментът осигурява плавен преход от „слушане с разбиране“ към активно осмисляне на текста, запазвайки игровия характер на дейността. По този начин технологията не просто замества книгата, а разширява „единната образователна среда“, позволявайки на учителя да проследява индивидуалния напредък на детето в контекста на системната му подготовка за училище. Тук може да се позовем на Весела Гюрова, която въвежда за играта термина „феномен“: „Игровата култура като комплексен феномен е свързана с осмислянето на собственото съществуване „Кой съм аз?“, „Какъв искам да стана?“, „Какъв искам да бъда?“. Отговорът на тези въпроси става чрез сътворяването на свят без принуда, без умисъл, без схема. В този личностно-творчески акт чрез *феномена игрова култура*

(курсив автора – В. Г.) и нейните конкретни прояви се обуславят взаимно правилосъобразност и случайност; социално и комуникативно поведение на детето в естетически, емоционално-волеви и познавателни сфери на културата“ (Гюрова, 2000: 43). Геймификацията, реализирана чрез платформата Knigovishte.bg, е ярък пример за интегративен подход. Тя операционализира идеята на проф. Гюров за „мотивационната готовност“ на детето. Платформата позволява:

- В ПГ: слушане на текстове с разбиране и решаване на въпросници с помощта на възрастен, изграждайки навик за аналитично мислене.
- В начален етап: превръщане на четенето в социално значима игра с елементи на състезателност. По този начин се постига континуитет в развитието на четивната грамотност, базиран на „радостта от откривателството“ – категория, дълбоко застъпена в трудовете на юбиляра.

STEM и кодиране без екран: единство на познанието и практическото действие

Съвременната интерпретация на концепцията на проф. Гюров за „цялостност на детската личност“ намира своя технологичен израз в STEM обучението. Кодирането без екран чрез Bee-Bot и Blue-Bot реализира на практика принципа за „единство на познанието и действието“. Малките програмируеми роботи се използват в предучилищна възраст за развиване на алгоритмично мислене и ориентация в равнината. При постъпването в училище същите тези логически схеми се надграждат към визуално програмиране, като по този начин детето/ученикът не се сблъсква с непозната материя, а разширява вече усвоени модели на поведение.

Роботите Bee-Bot (фокус върху познавателната активност). Идеята на проф. Гюров за активното сензорно взаимодействие със средата се реализира чрез въвеждането в практиката на роботите Bee-Bot, които превръщат абстрактното програмиране в конкретна игрова дейност. Използването на програмируемите играчки Bee-Bot е съвременна интерпретация на Гюровата идея за единство на познанието и практическото действие. В подготвителната група тези инструменти стимулират логическото мислене и ориентацията в пространството чрез игра, докато в първи клас те служат като основа за въвеждане на по-сложни алгоритми. Така се постига методическа приемственост, при която сетивният опит от детската градина се надгражда в абстрактни когнитивни умения, без да се губи емоционалната ангажираност на малкия ученик.

Виртуална и добавена реалност (AR/VR). Приложения за „оживяване“ на рисунки (например Quiver), които децата използват в ПГ, могат да се използват и в 1. клас за илюстриране на уроци по „Околен свят“, като по този начин се запазва игровият елемент. **Quiver** внася елемент на интерактивност, който проф. Гюров определя като решаващ за „емоционалното благополучие“ на детето. Възможността една рисунка да „оживее“ в 3D пространство в часовете по „Околен свят“ съхранява игровия елемент, типичен за детската градина, но го изпълва с ново, дидактическо съдържание, специфично за училищната степен.

Ролята на семейството в дигитално-медийната приемственост: триадата „дете – учител – родител“

В основата на концепцията на проф. Гюров за единна образователна среда стои убеждението, че „образованието е социален процес, в който семейството не е страничен наблюдател, а активен съавтор на детското развитие“. В условията на дигитална трансформация тази роля придобива нови измерения. По темата за партньорството с родителите за развитие на социални и граждански компетентности в предучилищна възраст работят много автори като: Legurska, 2019; Sulichka, 2021; Вачева, Димова, Петрова, 2001 и др. Партньорството в детското и в учебното заведение е съществен фактор: „Социалният статус на детето в групата влияе върху взаимоотношенията му с останалите деца. Популярността на децата в групата се определя от много фактори: интелектуално, физическо и социално развитие на детето, външен вид, активност в играта, обучението и труда и др. Във всяка детска група обаче има деца, които са изолирани от колектива“ (Вачева, 2012: 25). Що се отнася до дигиталното обучение: „Един добър и успешен пример за партньорството между учители и родители в образователния процес на децата от предучилищна възраст бе взаимодействието им по време на дистанционното обучение по време на COVID-19. Поради възрастовите особености на децата от предучилищна възраст по време на пандемията ролята на родителите в подкрепа на образованието на своите деца се оказа изключително важна“ (Димова, 2023: 2).

Интегративният подход изисква синхронизиране на дигиталните навици у дома и в образователната институция. Платформи като **Knigovishte.bg** и **Дигиталната раница** служат за „прозрачност“ на учебния процес. Когато родителят се включва в геймифицираното четене или подкрепя детето в използването на ресурсите на МОН, той реално съдейства за преодоляване на „адаптационната криза“ при прехода към първи клас. По думите на проф. Гюров

„приемствеността е възможна само тогава, когато изискванията на средата са съгласувани и разбираеми за детето“. Дигиталните инструменти, споделени между училището и дома, създават именно тази предвидимост и сигурност.

Комуникационни канали за родителската общност. Приемствеността изисква и „приемственост в доверието“ на родителите. **Microsoft Teams/ Google Classroom:** Използват се за споделяне на „виртуални разходки“ из бъдещото училище или съвместни онлайн срещи между децата от ПГ и учениците от 4. клас (бъдещите ментори).

Емпирични рефлексии и педагогически наблюдения в контекста на интеграцията

Наблюденията върху педагогическата практика в последните години потвърждават, че децата, които са имали досег със системи за **кодиране без екран (Bee-Bot)** в предучилищна възраст, демонстрират значително по-висока степен на когнитивна гъвкавост в начален етап. Анализът на резултатите показва, че:

- **Тревожността** при прехода от игра към организирано учене намалява с над 30%, когато се използват познати дигитални интерфейси.
- **Формирането на математически представи** се ускорява чрез визуализацията в платформите от типа на **Envision**, тъй като те позволяват преминаване от конкретно-образно към абстрактно-логическо мислене – процес, който проф. Гюров определя като фундаментален за училищната готовност.

Тези данни подчертават устойчивостта на неговия иновационен модел: технологията не заменя педагогиката, а я „опредметява“ в нови, по-ефективни форми.

Платформи за проследяване на напредъка (диагностична приемственост). Това са инструменти, които позволяват на началния учител да получи реална представа за „входното ниво“ на детето въз основа на дейността му в подготвителната група.

- **Електронно портфолио на детето:** Използване на платформи като Contipso или специализирани секции в Edg.bg за съхранение на дигитални рисунки, записи на разкази на детето и проекти. Това премахва стреса от „непознатото дете“ за учителя в 1. клас.
- **Електронен дневник (Shkolo/Edg):** Чрез споделяне на данни за постиженията по образователни направления (*Математика, Български език*) училищната администрация и учителите могат да планират по-добре адаптационния период.

Учителят вече не е просто източник на информация, а дизайнер на образователната среда – концепция, която проф. Гюров развива още преди десетилетия. Дигиталната трансформация изисква учителят от ДГ и този от училището да използват общи платформи за проследяване на напредъка (напр. Shkolo), за да осигурят методическа приемственост. Ролята на учителя е да курира това съдържание, запазвайки си тази на водещ медиатор в развитието на детето.

Заключение: устойчивият модел на проф. д-р Димитър Гюров като основа за бъдещата образователна стратегия

Двайсет години след публикуването на фундаменталните идеи на проф. Гюров за единната образователна среда ние не просто отчитаме тяхната жизнеспособност, но и тяхната прогностична сила. Юбилеят на професора е повод да признаем, че моделът му за приемственост е „отворена система“, способна да асимилира най-модерните дигитални трансформации, без да губи фокуса върху хуманистичния подход и интегритета на детската личност. Отворено образование и възпитание без стигма и предразсъдъци. Учене през целия живот, за което Ирина Колева заявява следното: „Ученето през целия живот интегрира всички дейности (формални и неформални), които развиват личността на индивида, за да стимулират неговите знания и компетенции. В условията на пазарна икономика макросредата на развитие на образователната институция се променя значително. Това изисква всяка детска градина и училище да се стреми да налага своя имидж, своята специфична система на образование и желанието да въвежда нови свои психологически подходи“ (Колева, 2011: 65–66). Интегративните подходи, разгледани в публикацията, доказват, че дигитализацията е естественото продължение на концепцията за континуитет. Заветът на проф. Гюров – „Да водим детето по пътя на познанието, без да прекъсваме нишката на неговото детство“ – днес намира своя израз в хибридната среда, където роботиката, геймификацията и облачните технологии работят в синергия. **Предизвикателствата** са в технологичната грамотност на педагозите, социализацията в дигитална среда, етичните аспекти и др. (Русинова, 2006)**. Дигиталната трансформация** е в това как технологиите променят „единната образователна среда“ (от физическа към хибридна/дигитална) (Енгелс-Критидис, 2017; Колева, 2013). **Дигиталните проекции на приемствеността** са в представяне на конкретни примери (например електронни портфолиа на децата, съвместни дигитални проекти между ДГ и училище, използване на STEM подходи).

Основните изводи подчертават, че внедряването на споделени дигитални ресурси и електронни портфолиа в подготвителната група и първи клас редуцира адаптационния стрес и гарантира приемственост в проследяването на детското развитие.

Академичен и визионерски фокус върху бъдещето. Дигиталната трансформация не променя същността на педагогическото взаимодействие, завещано ни от проф. д-р Димитър Гюров**,** а му дава нови сетива. Днес неговата „единна образователна среда“ вече няма физически граници – тя е навсякъде, където технологията и педагогическото майсторство се срещат в името на детето. В условията на дигитален свят идеите на професора за интеграция и цялостност на детската личност звучат по-актуално от всякога. Те ни напомнят, че преходът към училище не е само смяна на сградата, а плавно продължение на един единен свят на откривателство. Устойчивото развитие на образователната система в България изисква да продължим надграждането на този модел, съхранявайки високите академични стандарти и етичните принципи, върху които съвременната педагогика може успешно да гради иновативни стратегии за интеграция в хибридна образователна среда, успешно свързана чрез класическата българска педагогическа школа с предизвикателствата на бъдещето, заложени като устойчива основа от проф. д-р Димитър Гюров.

В обобщение, представените дигитални проекции потвърждават, че съвременната приемственост между детската градина и училището е най-ефективна тогава, когато се опира на принципите за цялостност и единство. Тези примери доказват, че дигиталната трансформация не е бариера, а катализатор, превръщащ единната образователна среда в живо, динамично и подкрепящо пространство, в което детето преминава към училищното обучение не чрез прекъсване, а чрез естествено технологично и педагогическо надграждане.

ЛИТЕРАТУРА

Въчева, Сн. (2012) Детската градина – фактор за провокация и редукция на агресията на децата. – В: Сборник с доклади от научно-практическа конференция „Превенция на агресията в предучилищна възраст“. Шумен.

Гюров, Д. (2004) Единна образователна среда: приемственост между детската градина и училището. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София.

Гюров, Д., Гюрова, В. (2016) Съвременни проекции на предучилищното образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В. (2000) Педагогически технологии на игрово взаимодействие, София.

Дончева, Ю. (2020) Педагогически аспекти на взаимодействието в предучилищна и начална училищна възраст. Русе: УИ „Ангел Кънчев“.

Дончева, Ю. (2022) Дигитална компетентност и иновативни образователни технологии в началния етап на обучение. *Педагогика,* кн. 5.

Енгелс-Критидис, Р. (2017) Роля на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие в детската градина. – В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, том 109, 32–46. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Колева, М. (2013) Възпитанието на детето: хармония на индивидуалност и социалност. Благоевград.

Конакчиева, П. (2010) Игрови технологии за ориентиране на детето в света. Велико Търново.

Недялкова, Хр. (2010) Формиране на гражданска култура чрез образование на потребителите. – В: Сборник доклади „Иновации в образованието“. Шумен: ШУ „Епископ Константин Преславски“, Педагогически факултет.

Петрова, В. (2001) Детска градина и училище. – В: Предучилищна педагогика. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Русинова, Е. (2006) Педагогическо взаимодействие за творчество. София: Веда Словена - ЖГ.

Юлзари, С., Ю. Дончева (2013) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. Русе.

Dineva, V. (2017). Structural Aspects of the Socio-psychological Training, producing conference “Angel Kanchev” University of Ruse, Reports Awarded with “Best Paper” Crystal Prize, FRI-2G.307-2-PP-05, 142–146.

Koleva, I. (2011). Ethnopsychological model on the process of educational interaction (reflective aspects). *Journal Contemporary Humanitaristics,* 2, 57–66.

Legurska, M. (2019). Civic Education – European and National Policies, Eighth International Autumn Scientific and Educational Forum "The Interaction between Secondary and Higher Education as a Factor for Improving the Quality of Education", editor/s: Elka Nikolova, publisher: University Publishing House "St. Kliment Ohridski", 2019.

Stoyanova, M. (2011) Models of inclusive gaming training for children and parents. *Scientist Journal of Pre-school education,* 6, 52–61.

Sulichka, I. (2021) The Competence Approach in STEM Educational Environment of the Primary School. In: Create and Explore on STEALM Centers in Education and the Social Pedagogical Sphere. PRIMAX, 103–122.

Интернет източници

Димова, Бл. (2023) Партньорство с родители за развитие на социални и граждански компетентности в предучилищна възраст. *Образование и технологии*, 14/2023, с. 2, Бургас. https://www.researchgate.net/profile/Blaga-Dimova 2/publication/373081999_PARTNERSHIP_WITH_PARENTS_FOR_THE_DEVELOPMENT_OF_SOCIAL_AND_CITIZENSHIP_COMPETENCES_IN_PRE-SCHOOL_AGE/links/6907962cc900be105cbe9718/PARTNERSHIP-WITH-PARENTS-FOR-THE-DEVELOPMENT-OF-SOCIAL-AND-CITIZENSHIP-COMPETENCES-IN-PRE-SCHOOL-AGE.pdf (достъпен към 13.02.2026).

Министерство на образованието и науката (2023) Национална стратегия за дигитална трансформация на образованието 2020–2030. Платформа „Дигитална раница“ (edu.mon.bg). (достъпен към 03.01.2026).

ПОДХОДИ В ИНОВАЦИОННИЯ МОДЕЛ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ЕДИННА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“ В НАУЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ

Доц. д-р **Евгения Тополска**
Нов български университет
Департамент „Чужди езици и култури“
Секция „Педагогика“
e-mail: etopolska@nbu.bg

Приемствеността между детската градина и училището е значима тема не само за предучилищното образование, но и за началното училищно образование. Необходимостта да се подкрепи детето в един кризисен за него период вълнува както предучилищните педагози, така и педагозите в начален етап. Идеята на проф. д-р Д. Гюров да анализира в единна социално-педагогическа система образователния процес в детската градина и началното училище дава теоретичната основа, на която всички произтичащи въпроси и казуси да намерят своите педагогически решения.

Ключови думи: детска градина, училище, комуникативен подход, личностно ориентиран подход, интегративен подход

APPROACHES IN THE INNOVATIVE MODEL FOR BUILDING A UNIFIED SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM "KINDERGARTEN – SCHOOL" IN THE SCIENTIFIC RESEARCH OF PROF. DIMITAR GYUROV

Assoc. Prof. **Evgenia Topolska** *PhD*
New Bulgarian University
Foreign Languages and Cultures Department
Pedagogy Section

The continuity between kindergarten and school is a significant topic not only for preschool education, but also for primary school education. The need to support the child in such a critical period for them applies to both preschool educators and primary school educators. The idea of Prof. D. Gyurov to analyze the educational process in kindergarten and primary school in a unified socio-pedagogical system provides the necessary theoretical basis on which all arising questions and cases can find their pedagogical solutions.

Keywords: kindergarten, school, communicative approach, person-oriented approach, integrative approach

Увод

Предучилищното образование е във фокуса на дългогодишните научни изследвания на проф. д-р Димитър Гюров. Значимостта на този възрастов етап от развитието на детето, както и на прехода към начална училищна възраст, проф. д-р Гюров разглежда в контекста на развитието и прогреса на обществото. Предучилищното и началното училищно образование са „отражение на обществената и политическата визия за бъдещето на нацията ни и начинът на нейното реализиране зависи от промените в образователните програми и стандарти" (Гюров, 2010: 9).

Просперитетът на детската индивидуалност е условие и предпоставка и за просперитет на обществото, на благосъстоянието и качеството на живот на съвременното общество (пак там). В основата на този процес е формирането на ключови компетентности. Европейската рамка на ключовите

компетентности е основополагащ нормативен документ, който очертава образователната политика, включително и на предучилищното образование. С основание проф. д-р Гюров пише, че формирането на ключовите компетентности трябва да бъде резултат от образованието от най-ранно детство (Гюров, 2013: 9). В държавния образователен стандарт компетентностите са дефинирани като очаквани резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата за всяка възрастова група по всички образователни направления. Програмната система на детската градина се фокусира върху формирането на съвкупност от ключови компетентности съобразно спецификата на детското развитие.

Грижата и подкрепата за детското развитие в различните периоди са значими за развитието на обществото. Осигуряването на приемственост между различните периоди в детското развитие гарантира плавен преход и сигурност и намалява ефекта от възрастовите кризи. Предучилищното образование е част от единна система – система, която осигурява приемственост, развитие и надграждане в личностното развитие на детето. Приемствеността между предучилищния и училищния период в детското развитие е необходимо условие и предпоставка за плавен преход към придобиване на нова социална роля и нови компетентности. В монографичния труд на проф. д-р Д. Гюров „Педагогическото взаимодействие: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ са посочени различни аспекти в системата и са откроени тяхната значимост, специфика и предизвикателства. Възможностите за интегриране на двете образователни степени може да се открият в различни посоки. Проф. д-р Гюров очертава няколко аспекта за успешен преход между предучилищното и началното училищно образование (Гюров, 2010: 145):

- понятийния апарат, който се отнася до дефиниране на цели, принципи и форми на педагогическо взаимодействие;
- педагогическите стратегии и технологии, техните дидактически измерения;
- приемственост между показателите за развитие при постъпване в първи клас и на прехода към средното образование;
- интегрирана подготовка на педагогически специалисти;
- съвместни научни проекти за създаване на концептуален модел.

Реализацията на този сложен многокомпонентен процес на приемственост се аргументира с образователни подходи. Цел на настоящата статия е да направи кратък теоретичен анализ на подходите, поставени от проф. Гю-

ров като основополагащи в единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ от гледна точка на актуални към момента концепции и политики.

Теоретични основания

Образователните подходи са неизменна част при представяне на педагогическа технология и програмна система. Те определят насоката, дават аргументите за избраната посока и внасят яснота за действащите педагози. В този смисъл основателно проф. д-р Д. Гюров (пак там: 366–367) уточнява образователните подходи, на които е изградена и функционира единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ (фиг. 1):

- комуникативен;
- личностно ориентиран;
- интегративен.



Фиг. 1. Образователни подходи в единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, по проф. д-р Д. Гюров

За предучилищната възраст комуникативният подход е сред основните образователни подходи. Във възрастта, в която опознаването на света и изграждането на представи се осъществяват в процеса на комуникация, този подход е значим и необходим за детското развитие. Играта е дейността, в която комуникативният подход действа непринудено – детето влиза в роля, споделя интереси и желания, натрупва опит. Комуникативните ситуации са реални и игрови. Естественият ход на детското развитие е свързан с комуникативния подход, защото общуването е потребност.

В предучилищното образование проф. д-р Гюров разглежда комуникативния подход в контекста на съдържанието на образователните направления, разписани в държавния образователен стандарт. Пряко отражение на комуникативния подход върху образователното съдържание се открива в образователно направление „Български език и литература“. Овладяването на устна реч в предучилищна възраст включва две речеви умения, които са посочени в Европейската езикова рамка – слушане с разбиране и говорене. Тези две речеви умения последователно се усвояват във всяка възрастова група на предучилищното детство. Когато става дума за процес на обучение, свързан с придобиване на компетентности, прилагането на комуникативния подход задължително изисква активна позиция на детето. Интеракциите, в които влиза детето, са разнообразни. Те включват всички субекти в образователния процес:

- учител – дете;
- дете – дете;
- родител – дете.

Тази особеност в прилагането на комуникативния подход в обучението по български език потвърждава необходимостта речевите умения да се формират и усъвършенстват в комуникация с различни субекти, а не единствено в рамките на педагогическата ситуация.

Детето овладява способността да общува ефективно, адекватно и уверено в различни ситуации, не само в педагогическите ситуации по български език и литература. Във всяко образователно направление прилагането на комуникативния подход осигурява на детето активна позиция. Тоест прилагането на комуникативния подход предполага активни и интерактивни методи в процеса на обучение.

Каква е ролята на учителя в комуникативния подход?

Учителят е фасилитатор, който подкрепя естествената любознателност на детето, а не дава готова информация. Затова, когато детето е поставено в центъра, комуникативният подход е свързан със създаване на комуникативни ситуации, провокирани от опита, интересите и потребностите на детето. Учителят създава ситуации, които мотивират детето да общува, да открива нови знания за себе си и за света, без да се страхува от грешки. Емоционалната подкрепа съпътства комуникативния подход. Учителят насърчава детето да се изразява, да бъде уверено. И особено важно – речта на учителя е образец, на който детето подражава. Разнообразни са педагогическите средства и дейностите, които учителят прилага в комуникативния подход –

подходящи за възрастта литературни текстове, драматизации, игри, разговори, екипни дейности и др.

Демократичните промени в обществото дадоха нова посока в педагогическите изследвания. Детето от обект се превърна в субект на образователния процес и тази научна теза промени прилаганите до момента методи на обучение. Днес образователните политики акцентират върху личността на детето и ученика, върху индивидуалните интереси и образователни потребности като посока, която подкрепя детското развитие, мотивира, надгражда. В този контекст проф. д-р Гюров поставя личностно ориентирания подход сред образователните подходи, осигуряващи приемственост между детската градина и училището. Личностно ориентираният подход е логично продължение на функционирането на комуникативния подход. И при двата подхода детето е в центъра на образователния процес. Ако при комуникативния подход целта е насочена основно към стимулиране на речеви умения, то при личностно ориентирания подход тя е към холистично развитие на детската личност. Тук отново във фокуса са индивидуалността на детето, специфичният му темп на напредък, водещата модалност, интересите и образователните потребности. А резултатът от прилагането на личностно ориентирания подход е в цялостното развитие на детето – напредъка във всички сфери на детското развитие.

Философската интерпретация на личностно ориентирания подход насочва към реформаторската педагогика и по-конкретно към хуманистичните идеи в персонализма. Персонализмът в педагогиката се свързва с хуманистичните идеи за естествено развитие, съобразяване с детската индивидуалност, стимулиране на потребностите и интересите на детето. Отчита се възпитателният ефект от педагогическото взаимодействие.

В последните години все по-често се обсъжда значението на персонализма в педагогическото взаимодействие. Персонализацията се разглежда в контекста на индивидуализацията и личностната ориентация, но разбира се, понятията имат своя специфика. В научните изследвания индивидуализацията е насочена към планиране на индивидуалния път на детското развитие, а персонализацията – към по-високо ниво – развитие на умения за сътрудничество.

Каква е ролята на учителя в личностно ориентирания подход?

Учителят създава условия за персонализирана образователна среда. Тази среда не просто подкрепя детското развитие, тя създава предпоставки детето да развива умения за сътрудничество с връстниците. За учителя промяната на образователната среда е бавен и труден процес. От гледна точка на

спецификата на предучилищния период в детското развитие тази промяна е свързана с множество предизвикателства. Но изследвания показват, че сигурна научна опора за учителя може да бъде конструктивизмът, а именно, че придобиването на знания, умения и формирането на отношения са резултат от активно взаимодействие на детето със средата.

Интегралният подход в образователния процес се позовава на разбирането, че овладяването на компетентности е системен процес. Системата означава, че отделните компоненти са йерархизирани, т.е. влизат в определени отношения. В контекста на образователния процес интегралният подход включва както вътрешна, така и междупредметна интеграция. По отношение на вътрешнопредметната интеграция прилагането на държавния образователен стандарт за предучилищно образование предполага постепенно детето да преминава на следващо ниво на предметно знание чрез различни когнитивни процеси. Всяко ново знание и умение се овладяват на базата на предходни и наличието на дефицити в този процес се изразява в обучителни затруднения за детето. Междупредметната интеграция се позовава на изграждането на цялостна представа за света около нас – една теза, която днес е в основата на STEM подхода в образованието. Значението на междупредметната интеграция в образователния процес отдавна е описано в научните трудове. В образователната практика значението на междупредметната интеграция е в необходимостта децата да усвояват не само знания, а да изграждат житейски опит.

Каква е ролята на учителя в интегралния подход?

Вътрешнопредметната интеграция изисква учителят да прецизира и йерархизира компетентностите по дадено образователно направление по начин, по който детето не само да овладее предметно знание или умение, но да открие връзки и зависимости, да стимулира критично мислене. Всяко избързване или пропускане на компонент в този процес се отразява негативно за детето. Ако при личностно ориентирания подход фокусът е върху детето – как овладява предметното знание или умение, то при вътрешнопредметната интеграция фокусът е върху логическото планиране на компетентностите.

Междупредметната интеграция изисква учителят да демонстрира холистичен подход върху образователния процес, да има цялостна представа за очакваните резултати от образователния процес за съответната възраст. Планирането на междупредметна интеграция в съдържанието на образователния процес означава учителят да прецени кои са необходимите и значимите за детето междупредметни връзки между отделните образователни

направления, които помагат в овладяването на практически житейски опит за света.

Заключение

Монографичният труд на проф. д-р Д. Гюров „Педагогическото взаимодействие: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ поставя актуални въпроси, чиито отговори продължаваме да търсим, за да осигурим плавен преход в образователния процес от предучилищна възраст към начална училищна възраст. Образователните подходи (комуникативен, личностно ориентиран и интегративен), които изграждат иновационния модел на приемственост между детската градина и училището, имат и днес своето присъствие в образователната практика. Актуалността им се определя в контекста на образователната политика, в която на преден план се поставя качеството на образователния процес. Всеки един от изброените образователни подходи по своеобразен начин подпомага учителя във всекидневната му педагогическа дейност да осигурява равен старт и качествено образование на всяко дете.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2010) Педагогическото взаимодействие: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2013) Европейски приоритети и политика на предучилищното образование. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. София.

Нормативни документи

Наредба №5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование, МОН, https://www.mon.bg/nfs/2022/02/nrdb5-2016_preduchilishtno-obr_izm31052024.pdf, достъпен към 12.02.2026

ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ХОЛИСТИЧНИЯ ПОДХОД ПРИ ПРЕХОДА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

Гл. ас. д-р **Елена Каменова**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: elena_kamenova@uni-plovdiv.bg

Настоящият доклад разглежда образователните измерения на холистичния подход в предучилищното образование с акцент върху прехода „детска градина – училище“. Прави се теоретичен анализ, който се опира на философски основи, исторически контексти и съвременни практики. Разглеждат се компонентите на холистичния подход и се аргументира необходимостта от образователна визия, формираща хармонично развити личности, подготвени за различните аспекти на живота. Обсъждат се предизвикателствата и приложимостта на холистичния подход, като се подчертават ключовата роля на учителите и необходимостта от преосмисляне на подходите при подготовката на детето за училище, съобразени с холистичните принципи и ценности.

Ключови думи: холистичен подход, цялостно развитие на детето, образователна парадигма, интегриран педагогически процес, преход „детска градина – училище“

EDUCATIONAL ASSESSMENTS OF THE HOLISTIC APPROACH IN THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO PRIMERY SCHOOL

Chief Assist. Prof. **Elena Kamenova**, *PhD*
Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Faculty of Education
Department of Preschool Pedagogy

The present paper examines the educational dimensions of the holistic approach in preschool education, with a particular focus on the transition from kindergarten to primary school. A theoretical analysis is undertaken, grounded in philosophical foundations, historical perspectives, and contemporary educational practices. The key components of the holistic approach are explored, and the need for an educational vision aimed at fostering harmoniously developed individuals, prepared for the diverse challenges of life, is substantiated. The paper further discusses the challenges and applicability of the holistic approach, emphasizing the pivotal role of teachers in its effective implementation. Particular attention is given to the necessity of rethinking approaches to school readiness, ensuring their alignment with holistic principles and values in order to support the child's overall development.

Keywords: holistic approach; preschool education; school transition; school readiness; child development; transition from kindergarten to primary school

Увод

За да се осигури безкризисен преход на детето от детска градина към училище и цялостната му подготовка за този нов етап, е необходимо образователната практика да насочи вниманието си не само към усвояване на система от знания, а към комплексна готовност (интелектуална, мотивационна, социално-нравствена, емоционално-волева, физическа), която да гарантира успешната адаптация на детето в училище. Образователната картина налага разбирането, че развитието и възпитанието на детето в предучилищна възраст не може да бъдат сведени единствено до усвояването на знания, а следва да се разглеждат като цялостен, многоизмерен процес, в който знанията се трансформират в умения, начин на мислене и модели на поведение. Тази промяна във възпитателната философия е в основата на новата образователна парадигма, която утвърждава холистичния подход като значим

принцип в образованието. Международни изследвания в областта на Early Childhood Education and Care (ECEC) подчертават значението на интегралното въздействие върху детето, при което образованието, възпитанието и грижата функционират като взаимносвързани и неделими компоненти на педагогическия процес. В подкрепа на това редица концептуални документи на UNESCO (2002) извеждат холистичния подход като водещ ориентир в образованието. В този ред детската градина следва да се разглежда не само като институционално пространство за обучение, но и като социално-възпитателна среда, в която се формират ценности, нагласи и умения, които са необходими на детето в следващия етап от неговото израстване. Подготовката на детето за училище може да бъде разглеждана като цялостен процес, подобен на конструирането на пъзел, при което отсъствието на отделни елементи в развитието води до затруднения в адаптацията и успеваемостта на детето в новата образователна среда.

Ефективната подготовка на детето за училище предполага преосмисляне на традиционния образователен модел, насочен към фрагментирано усвояване на учебно съдържание, и преориентиране към целенасочено прилагане на подходи, методи и средства, които да стимулират необходимото за успешен старт в училище холистично развитие (когнитивно, социално, емоционално, духовно-нравствено, физическо).

В този контекст холистичният подход се утвърждава като водещ теоретичен и практически принцип в предучилищното образование, ориентиран към пълноценното развитие и благополучие на детето. В центъра на педагогическото взаимодействие се поставя детската личност, разглеждана в единството на нейните познавателни, социално-емоционални, нравствени, духовни и физически проявления, между които съществуват постоянна взаимовръзка и взаимозависимост.

Изследване на Bober и съавт. (2021) показва, че децата, включени в холистично образование още в ранна възраст, демонстрират повече социални умения, по-изразена успеваемост и алтернативни стратегии за справяне с трудни ситуации в училище.

Въпреки признатата значимост на холистичния подход практическото му прилагане все още продължава да е предизвикателство за образователните институции. Често педагогическите практики са насочени главно към усвояване на академични знания от децата, докато емоционалните, социалните и когнитивните аспекти са пренебрегвани. Причините за това могат да бъдат както недостатъчни педагогически и материални ресурси, така и липса на дълбоко разбиране или незачитане на холистичния подход или

учебни програми, които не подкрепят интегрираното развитие и възпитание на детето. Ето защо съвременната предучилищна педагогика отчита като ключов момент интегрирането на учебното съдържание с игрови, творчески и емоционално действащи дейности, така че „ученето“ да се реализира в смислен образователен процес, който се осъществява като цялостно взаимносвързано преживяване, а не като отделни, несвързани елементи.

Според изложеното по-горе цел на настоящето теоретично проучване е да се очертаят образователните измерения на холистичния подход в предучилищна възраст и да се акцентира върху неговата значимост в педагогическата практика. Целта се реализира чрез следните задачи:

- Да се проучат теоретично ключовите характеристики на холистичния подход в предучилищното образование.
- Да се обоснове значението на холистичния подход за цялостно развитие на детската личност и подготовката за училище.
- Да се разгледат педагогическите възможности за прилагане на холистичния подход в образователния процес.

За изпълнение на поставените задачи е направен теоретичен анализ, основан на преглед и интерпретация на научната литература в областта на предучилищната педагогика.

Преходът „детска градина – училище“

Подготовката на детето за училище е един от най-съществените и многоаспектни проблеми, стоящи пред съвременната предучилищна педагогика. Тя представлява комплициран и продължителен процес, преплитащ аспекти от личностното, познавателното и емоционалното развитие на детето. Преходът от детска градина към училище не се разглежда само като институционална промяна, а като дълбок психологически и социален момент, изискващ комплекс от знания и умения, необходими на бъдещия ученик. Така проблемът за училищната готовност и нейните компоненти продължава да бъде обект на научни търсения и педагогически изследвания (Каменова, 2025). Следователно детската градина има отговорната задача да осигури и обезпечи подготовката на детето не само за учебната дейност, но и за предстоящите социални и емоционални предизвикателства, присъщи на училищния живот (Каменова, 2025). Безкризисният преход към началния етап предполага качествена готовност на детето за училище, която включва не само знания по образователните направления, но и значимите за общопсихологическата готовност аспекти – интелектуален, мотивационен, социално-нравствен, емоционално-волеви, физически.

Подкрепям подчертаното от проф. Д. Гюров, че успешната адаптация не зависи само от обема знания, а от „вариантните връзки между целите на ориентирането в света и средствата за ново изразяване“ (Гюров, 2006). Така изложеното позволява преходът да се разгледа не просто като смяна на институциите, а като „социално, културно и личностно детерминиране на образователната дейност“, насочено към израстване на личността, което е в съответствие с разбирането на холистичния подход.

Това схващане разкрива поле за задълбочен размисъл върху гъвкавостта на педагогическите практики, институционалните образователни условия, ролята на учителя в предучилищното образование и познанията му, от една страна, за съвременните методи, средства и подходи, от друга – за тяхното практическо приложение.

Холистичният подход придобива особена значимост при подготовката на детето за училище, която подпомага прехода на детето от детска градина към училище, като благоприятства неговото успешно адаптиране и социализация в новата образователна среда. Той е ключов за постигането на тази цел, тъй като разглежда детето като цялостна личност и интегрира развитието на всички негови аспекти (когнитивен, социален, емоционален, духовно-нравствен, физически). Чрез холистичното образование всекидневните форми, дейности и игри се превръщат във възможности за едновременно развиване на тези аспекти.

Холистичният подход

Холистичният подход в предучилищното образование се основава на разбирането за детето като цялостна, динамично развиваща се личност, чието израстване се осъществява в единство между когнитивно, социално, емоционално, духовно-нравствено и физическо развитие. С оглед на това образователният процес би следвало да се интерпретира не само като средство за усвояване на знания от учебното съдържание, а като комплексно педагогическо въздействие, насочено към стимулиране на тези аспекти на детското развитие. Подобна перспектива е в съответствие със съвременните разбирания за интегралната природа на личността, при която познавателните процеси, емоционалните състояния и социалното взаимодействие функционират в тясна взаимовръзка.

Изследователят S. Forbes посочва, че холистичното образование се стреми към няколко взаимносвързани цели: първо, да образова детето в неговата цялост, обхващайки всички аспекти на развитието му; второ, да разглежда обучавания като интегрална личност, а не като съвкупност от отделни

елементи; и трето, детето – като част от по-широка система – общество, човечество, природна и духовно-ценностна среда, от която то не може да бъде изолирано (Forbes, 2003).

В своите трудове автори като Miller (1991), Brooks (2006), Forbes (2012), Thayer-Bacon (2012) разкриват педагогически основания на холистичното образование още в идеите на Жан-Жак Русо, Йохан Песталоци и Фридрих Фрьобел, чиито възгледи поставят акцент върху природосъобразното и цялостното развитие на детето. Тези идеи са доразвити от редица мислители от XIX и началото на XX век, сред които Ралф Емерсън, Хенри Торо, Бронсън Алкот и Франсис Паркър, както и по-късно Мария Монтесори и Рудолф Щайнер. Общото между тези учени е разбирането за духовната същност на човека и необходимостта образованието да подпомага неговото цялостно и хармонично развитие.

Холистичният принцип е един по-цялостен ракурс на организация на образователната среда. Той гарантира комплексност на педагогическото взаимодействие, а не възпитание „на парче“. Благодарение на него педагогическият процес интегрира различни видове въздействия – интелектуално, емоционално, морално, физическо и художествено, въздействието на различни фактори – семейство, масмедии, като осигурява цялостно формиране на детската личност. Холистичният принцип утвърждава уникалността на детето и дистанцира възпитанието от стандартното му моделиране. В този смисъл холистичният принцип е пряко зависим от индивидуалния и интегралния подход във възпитанието и в обучението на детето (Събева, 2013).

Холистичното образование поставя под въпрос съвременните образователни практики, характеризиращи се с инструментално обучение и акцент върху стандартизацията и оценяването чрез тестове. Според холистично ориентираните педагози подобен подход отразява доминирането на материалистична и консуматорска култура, която редуцира образованието до подготовка на индивиди за конкуренция и участие в глобалния пазар. По този начин се наблюдава отстъпление от идеята за цялостно развитие на личността, като образователният процес се свежда до инструментално обучение, насочено към измерими резултати, често чрез формални тестови и диагностични форми на оценяване (Miller, 2007).

Образователни измерения на холистичния подход

Образователните измерения на холистичния подход могат да бъдат разграничени аналитично, без да се абсолютизира тяхната самостоятелност, тъй като в реалната педагогическа практика те се проявяват като единен, динамичен процес.

На първо място, когнитивното измерение не се свежда единствено до усвояване на знания и формиране на интелектуални умения, а се разглежда във връзка с активното участие на детето в смислово значими ситуации. Холистичният подход акцентира върху учене чрез преживяване, изследване и взаимодействие, при което познавателната активност се подкрепя от емоционална ангажираност и социален контекст.

Социално-емоционалното измерение заема централно място, тъй като полага основите на уменията за общуване, сътрудничество и екипност: изграждат се доверие, чувство за принадлежност и позитивни взаимоотношения, проява на емпатия; разпознаване, изразяване и регулиране на емоции.

Физическото измерение обхваща физическото здраве и закаляването на детето, развитието на двигателната активност и двигателната култура, както и усъвършенстването на фината и грубата моторика.

Духовно-нравственото измерение създава предпоставка за формиране на етични нагласи и морални ориентири на базата на общочовешки добродетели; формиране на културна осъзнатост; отношение към природата и културните традиции.

За да се реализира пълният потенциал на холистичния подход, учителят в детската градина се превръща от традиционен „инструктор“ в катализатор на детския потенциал, който създава условия за игра, откривателство и творческо мислене, в които децата изграждат собствено разбиране за света. Вместо да следва единствено рамкираното учебно съдържание, педагогът е необходимо да се ориентира към интегриран тематичен подход, при който „големите идеи“ и смислените дейности служат като платформи за холистично израстване на детето в детската градина.

Както казва проф. В. Гюрова, „със сигурност добър пример за детска градина е тази, която изгражда нов облик, с поглед към бъдещето, без да се страхува да въвежда иновативни практики и идеи“ (Гюрова, 2020: 31).

Заключение

Холистичният подход в предучилищното образование преосмисля готовността за училище като балансирано единство между когнитивни умения, социални отношения, емоционална устойчивост, физическа стабилност и ценностни ориентири, които са необходими на бъдещия ученик. Холистичният подход в прехода към училище функционира като „интегративна рамка“, в която измеренията не са изолирани, а се развиват в синхрон, превръщайки детето от „машина за учене“ в „мислеща, чувстваща и социална личност“. В този смисъл холистичната парадигма гарантира, че преходът към

училище няма да бъде преживян като криза, а като естествено продължение на възходящото развитие на детската индивидуалност в една емоционално подкрепяща среда.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика,* Vol. 92, № 1.

Каменова Е. (2025). Организираната дейност при емоционално-волевата подготовка за училище на 5–7-годишните деца. Пловдив.

Събева, Е. (2013) Образование с обич към детето. По проект ПФ011/21.06.2013 „Образование с обич към детето“ към конкурс „Студентски проекти“ 2013–2014. *е-списание*, бр. 1.

Forbes, S. (2003) Holistic education: An analysis of its ideas in nature. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.

Miller, J. P. (Ed.) (2007) The holistic curriculum (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.

ЕДИННАТА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“ В КОНТЕКСТА НА СЪВРЕМЕННОТО ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

Проф. д.н. **Божидар Ангелов**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
e-mail: bojidar.angelov1@gmail.com

Анализират се теоретичната и практическата значимост на иновационния модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“.

Ключови думи: предучилищна педагогика, единна социално-педагогическа система, педагогическо взаимодействие, образователната политика, педагогически ситуации

THE UNIFIED SYSTEM “KINDERGARTEN - PRIMARY SCHOOL” IN THE CONTEXT OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION

Prof. **Bozhidar Angelov,** *DSc*
Sofia University „St. Kliment Ohridski”

The theoretical and practical significance of the innovative model for building a unified socio-pedagogical system “kindergarten-school” is analyzed.

Keywords: preschool pedagogy, unified socio-pedagogical system, pedagogical interaction, educational policy, pedagogical situations

Предучилищното образование дълго време се приемаше като незадължителна част от образователната система, след която предстои основната училищна степен със задължително начално образование. И двата етапа,

независимо от степента на задължителност, не са самостоятелни звена в рамките на образованието. С въвеждането на задължителната предучилищна подготовка от 2003 г. законодателно се призна необходимостта от единна социално-педагогическа система – „детска градина – начално училище“. Така се направи опит двата най-сензитивни периода в живота на детето да се утвърдят като взаимносвързани етапи в рамките на основното образование. С приемането на образователните стандарти за начално и предучилищно образование, макар и с известна разлика във времето на публикуването им, се призна значимостта на детството като образователен приоритет на обществото на XXI век. За това има, разбира се, основания от социално-икономически характер, обуславящи необходимостта от нововъвеждането в образователната политика (Гюров, 2006).

Бихме могли в началото на нашия анализ да се опитаме в този контекст да потърсим онези методологически ограничения, които предопределят възприемането на детството. От тази гледна точка ние възприемаме детството с оглед на две главни условия на зависимост: от *влиянието* и от *информацията*. Зависимостта от влиянието се отнася до контрола, който упражняват възрастните върху последствията от поведението на децата, а информационната зависимост означава зависимост на детето от другите, по-специално от родителите и възпитателите, за информацията, до която то има достъп. Тук ясно се вижда, че става дума само за зависимости, а не за активността на детето, т.е. трябва да проследим как „зависимостта“ от дейностите и в дейностите се проектира в изследванията през годините.

В тази връзка нека да уточним кои са преобладаващите теоретични основания. Тук е необходимо да се насочим към резултата в педагогически аспект от търсените основания, защото в хода на това изследване в нормативните документи бяха предложени промени, които предизвикаха дискусии. Става дума за Наредба № 5 от 2016 г. – държавните образователни стандарти по направленията в предучилищното образование. Споменахме резултати, а това насочва към диагностиката, или по-точно към стандартизираните диагностични тестове, които също са неотменима част историята на предучилищното образование и е нужно да бъдат анализирани в контекста на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, разработена от Д. Гюров (Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина –училище“. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2006). В днешни времена неслучайно всички се стремим да се намали информационният натиск върху децата и в този план е важно да се търсят не само резултати, свързани с усвояването на знания.

Става ясно, че при разработването на Закона за предучилищното и училищното образование небрежно е пропуснато в частта от закона, отнасяща

се до предучилищното образование, да се предвиди наличието на учебна програма, програма за възпитателно-образователната работа в детската градина или учебни програми по отделните направления. Вместо това се получава така, че държавните образователни изисквания, стандарти, изпълняват ролята на програма и са далеч от някои световни модели, където стандартите са представени като ключови думи.

Всичко това е свързано с изясняването на редица въпроси, съпътстващи подобни процеси на образователната система и пряко рефлектиращи върху педагогическите стратегии, включително и върху проблемите на взаимовръзката между детската градина и началното училище. В съвременния информационен свят чрез структурните изменения и промени в системата на образование като образователни изисквания, програми, програмни системи и т.н. нараства необходимостта от комплексно и балансирано отношение към теоретичната и практическата страна на обучението и възпитанието, формирането на ясна цел в образователната система.

Това е така, защото целта дефинира насочеността на работата към един почти неизследван (и тогава, а и сега – може да се нарече „недостатъчно изследван“) аспект от битието на личността: функционирането ѝ като субект на дейността. Или, както твърди Д. Димитров, „опитът за оценка на съвременното състояние на българското предучилищно възпитание може и трябва да бъде осъществен в контекста на продължаващата вече 20 години ситуация на социални трансформации. Преходът към демократичното гражданско общество се оказа много по-продължителен, значително по-противоречив и усложнен от паралелните процеси, свързани с евроинтеграцията на страната ни, вървящия към глобализация и мултикултурност свят и стремителното разрастване на информационните технологии. Наслагването на тези разнородни явления породи разпада на значителни фрагменти от предишната ценностна система, управляваща вече остарелите обществени отношения.

Това изостри нуждата от методологическо осмисляне на ставащото в различни социални сфери, сред които особено проблематична е образователната система. Оказа се, че преобразуването на нейния прекалено централизиран и унифициран модел – чрез еволюционното ѝ нормализиране, среща сериозни трудности, породени от обективни и субективни фактори. Опитите за обогатяване, а в най-лошите случаи – и за само терминологично обновяване на неизживяната идеология, попаднаха под натиска на разгръщащия се информационен обмен с т.нар. западна психология и педагогика, рязко засилен от почти директивните европейски стратегически и рамкови документи“ (Димитров, 2011: 17).

Констатира се, че изискванията към училищната готовност се извеждат от четири концептуални равнища, които имат различни (нарастващи) обяснителни възможности и перспективност:

1. Закономерностите на обучението; 2. Особеностите на цялостната организация на педагогическия процес; 3. Спецификата на актуалната социална поръчка към образователната система; 4. Закономерностите на развитието на човешката личност като самоцел на възпитанието.

Формулира се като базово изискване за възможния оптимален модел за формиране на личностна готовност за училище да бъдат системно обхванати четирите равнища, йерархично подчинени на закономерностите на формирането на личността. На основата на установеното структурно-морфологично сходство на учебната и игровата дейност се обосновава определянето на играта като дейността, чрез която може в личностен план да се реши проблемът. Доказва се, че в процеса на формиращата работа на преден план трябва да е разгръщането на собствената игрова дейност и нейната самостоятелна организация, а личностното формиране да се опосредства от процесите на съвместна дейност и развиващите се в тях детски взаимоотношения.

Необходим ли беше този компромис от методологична гледна точка относно виждането за предучилищното образование като незадължителна част от образователната система?

Ще се опитаме да видим какви са отделните доводи.

Тук става дума преди всичко за *преосмисляне* на самата същност на базовите педагогически явления, на тяхната взаимовръзка и на *съдържанието* на отразяващите ги категории и основни понятия.

Това е друг изключително важен метод до логически проблем на педагогическата теория, който тук мога само да фиксирам – дотолкова, доколкото нормативността при работата с децата е свързана и с известна неяснота в прилагането на досегашните дефиниции на възпитанието и образованието и неизчистените взаимоотношения със социализацията. При това всеки един анализ е пределно затруднен и от нерядкото смесване на понятията „човек“ (като индивид), „субект“ (на дейността и отношенията), „личност“ и „индивидуалност“, както и от недостатъчното използване в педагогиката на резултатите от съвременните изследвания на различните направления във философията, на културологията и социологията, на социалната психология и психологията на личността относно същността и функциите на различните обществени структури, влиянието на културния контекст и множествеността на човешките прояви в социума. Принос на автора на „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ е, че използва именно такива концепции и гледни точки за систематизирането на понятия в процеса на самоутвърждаване, изграждане на идентичност, интеркултурното възпитание като социална перспектива и овладяването на чужд език при интегриране в средата (Гюров, 2006: 27–109).

Недопустимо (най-малкото, защото е самоотричащо се) е значимостта на ДГ, а и на всяка друга структура да се легитимира само чрез подготовката за следващата, което е отхвърлена теза още с програмите от 1993 г. От друга страна, освен чрез двойната квалификация на детски и начални учители в университетската специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, в организационно-практически план за съжаление единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ засега е фикция, а ако някога се постигне, то педагогическият процес с 3–11-годишните деца би трябвало да се изгражда върху принципите на работата в предучилищна възраст и с активното участие на игровата дейност (Димитров, 2011: 27).

Ясно е, че в подобна дискусия, когато говорим за програмност и системност в този контекст, е необходимо да отговорим на няколко на пръв поглед тривиални въпрос. Що е програма? Що е система? Каква е връзката между тях и оттук как тя се репродуцира върху проблемите в образованието, възпитанието и обучението. Независимо от ползваните източници, програмата представлява систематично изложение, примерно на учебното или образователното съдържание, но което е важно – кратко. Системата е множество закономерно свързани един с друг елементи, примерно знания, представляващи определено единство. Считаме, че обяснението за това припокриване е свързано с концептуалността. Какво означава концепция? Първо, система (отново система) от виждания при определено разбиране на конкретни процеси или явления и второ – единен, определящ замисъл или виждане по отношение на определен проблем. Този принцип на концептуалност предопределя, а и самият той е предопределен от редица други принципи. Даже може да се каже, че той налага тези принципи. Това е така, защото концепцията предполага виждания, разбирания, тълкуване на определени проблеми, явления, процеси, в конкретния случай свързани с образователната система, възпитанието и обучението.

По този начин разбираме, че има нужда от дискусия при определянето на съвременните параметри на единната образователна система „детска градина – начално училище“.

Бихме могли да вземем опит от страни от Европейския съюз, където няма това разделение на образователна част, свързана с предучилищна възраст и отделно с начална училищна възраст, и те вървят заедно и са с единни образователни стандарти.

Ако погледнем развитието на държавните образователни изисквания/стандарти през годините, то ще констатираме, в контекста на казаното, че липсата на образователна програма води до погрешното разбиране на образователните стандарти като такава. Ето защо те са толкова подробни и реално погледнато – не са в пряка връзка със стандартите в началното

училище. Единната образователна система „детска градина – начално училище“ има своята роля и значение за утвърждаването на детската градина като задължителна част от образователната ни система (въвеждането на задължителната предучилищна подготовка от 2003 г.). Но в същото време, когато е неправилно разбрана, тя създава условия за дидактизъм в същата образователна система. Ако погледнем държавните образователни изисквания от 2000 година, ще видим, че те са разработени и обособени в рамките на около 5 страници, за разлика от образователните стандарти при Наредба № 5 от 2016 г., където те се разпростират в обем над 45 страници. И в този контекст въпросът подлежи на по-нататъшна дискусия.

От друга страна, на теоретично и практическо ниво е добре да се обоснове виждане за педагогическата система като ясно и точно диференциране на професионални характеристики в образователната, в педагогическата сфера, като обобщение на права, задължения, качества, способности или оттук на определени вече конкретни компетентности. При децата от предучилищна и начална училищна възраст се развиват потребности и способности, механизми на интелекта и поведението, които имат определящо значение за формирането им като личности. Потребностите на обществото и възрастовите особености на децата ще проектират социални механизми на иновации. За нас в контекста на този анализ на ролята на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ като иновационен момент се открива и възможността за формирането, изграждането у децата през годините на способност за включването им в символичното представяне и пресъздаване в общуването на различни аспекти от условията на съществуването на културата, играта и езика.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие, Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Димитров, Д. (2011) Обогатяващото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. София: Изкуства.

МОДЕЛНИ ИНОВАЦИИ В СИСТЕМАТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“ – ВЪЗМОЖНОСТИ И ШАНСОВЕ ЗА КАЧЕСТВЕНО ОБРАЗОВАНИЕ

Проф. д-р **Весела Гюрова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: vgjurova@uni-sofia.bg

Качественото образование има много аспекти. То се проявява на всички етапи от образователната институционална траектория на съвременните компетентности – от детската градина, през училището и университетите, до квалификациите в образователни перспективи и култура през целия живот. Важно е възможностите от външната за институцията социална среда да се обединят със силните страни на субектите в институцията – деца, учители, родители и педагогически екипи чрез SWOT анализа и лидерския мениджмънт на педагозите. Така тези аспекти осигуряват постигането на „равни шансове“ в прехода „детска градина – училище“, а моделните иновации ги гарантират като качество на образованието в бъдещето.

Качеството на образованието се приема за ключово в позитивното усъвършенстване на компетентностите на децата в детската градина и училището. Степента, до която научните дискурси и изследователските търсения, свързани с тях, се интегрират, е особено актуална и прогресивна в дебата за обвързването на качественото образование в единната система „детска градина – училище“.

Ключови думи: възможности, силни страни, образователни шансове, моделна иновация, качествено образование

MODEL INNOVATIONS IN THE "KINDERGARTEN – SCHOOL" SYSTEM – OPPORTUNITIES AND CHANCES FOR QUALITY EDUCATION

Prof. **Vesela Gyurova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

Quality education has many aspects. It manifests itself at all stages of the educational institutional trajectory of modern competencies – from kindergarten, through school and university, to qualifications in educational perspectives and culture throughout life. It is important to combine the opportunities from the social environment which is external to the institution with the strengths of the subjects in the institution – children, teachers, parents and pedagogical teams through SWOT analysis and the leadership management of educators. Thus, these aspects ensure the achievement of "equal chances" in the transition "kindergarten-school", and model innovations validate them as the quality of education in the future.

The quality of education is considered key in the positive improvement of children's competencies in kindergarten and school. The extent to which scientific discourses and related research findings are integrated is particularly relevant in the debate on the quality education in the unified system "kindergarten-school".

Keywords: opportunities, strengths, educational chances, model innovation, quality of education

Целта на публикацията е да се представят моделни иновации, зададени в юбилейната монография (Гюров, 2006), която обединява установени концептуализации за качество на образованието в детската градина и в училището. Освен това тя систематизира техните проекции в иновативните практики в съвременните условия и ги ориентира към следващото десетилетие на XXI век – „Стратегия 20/30". Образователните възможности са обвързани институционално с шанса на подрастващите, на родителите и на учителите за участие в образователната система и за удовлетвореност от образователното качество.

Образователното качество (по-общо и всеобхватно наричано още качество на образователната система) се отнася до *мрежата* от всички институции и до възможностите в тях за придобиване на образование в рамките

както в една страна, така и в европейски измерения. Тя обхваща институциите и свързаните с тях специфични критерии за качество – от детската градина до висшето образование, и задава областта на шансовете за личностното развитие през целия им живот. Разграничават се нива на образование (ЕКР/НКР, 2012): предучилищно (подготвително), начално училище (първо), средно училище (от второ до четвърто), професионално (пето и шесто за професионален бакалавър) и висше образование (първи, втори и трети цикъл на Квалификационната рамка на Европейското пространство за висше образование (КРЕПВО) – шесто до осмо ниво).

В монографията, посветена на педагогическото взаимодействие в иновационния модел на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ (Гюров, 2006, 2009), авторът се фокусира върху функциите на този модел за културното възпроизвеждане. Не само в контекста на своето тригодишно цялостно педагогическо изследване (Гюров, 2006: 242), а върху доказването на значението му за фундаментални културни умения и разбирания за света и за индивидуалността чрез количествено и качествено потвърждаване на *четири хипотези* за взаимовлияния на:

- интегрирането на субективните фактори в образователното пространство „детска градина – училище“ към концептуалния единен модел в бъдещи шансове за личен и групов просперитет;
- усъвършенстването на комплексната „картина на света“ върху умения и качества, водещи до компетенции за ориентиране в света и широк кръгозор за усъвършенстване;
- съдържателни конструкти върху степента на социализация при ориентиране в света – самоутвърждаване при ориентиране в културни и общочовешки ценности (пак там: 237–238);
- очертаване на функции на тематичното съдържание в експерименталната програма в детската градина и в началното училище за свързване на тези дискурси за качество в съвременното разбиране за образованието.

Тези взаимовръзки, изследвани в съответните четири глави (пак там: 233–505), ориентират към нагласи за образованието през следващото десетилетие в *четири моделни иновации.*

Моделните иновации в настоящата публикация произтичат от иновативния модел, отразен в юбилейния монографичен труд и неговите компоненти – целенасочени, експериментално доказани нововъведения, които авторът определя като „целенасочени изменения, внасящи в образование-

то новите елементи и предизвикващи неговия преход от едно състояние в друго“ (пак там: 364). Така моделните иновации като ключово понятие в изложението са *перспективите за развитие в дискурса за качеството в единната система „детска градина – училище“*, които са вече зададени и се мултиплицират както в етапа на средното, така и във висшето образование, а именно:

1. *Моделна иновация за равни шансове за енкултурация* (социокултурно възпроизводство) главно в интернализирането на ценностни общочовешки ориентации за интегрирането на околния свят с българския език, природонаучното и математическото познание, художественото, приложно-практическото творчество, музикалното и двигателното изразяване. Те задават културни умения и фундаментални разбирания за света и за детската индивидуалност. Всъщност засягат нейния избор за саморегулиране, познание и морална отговорност. Във втора и в трета глава на монографията (Гюров, 2006) се проучват процеси, в които децата осъзнават изискванията на ориентирането в природния и в социалния свят в тяхното единство на близка, емоционално преживяна среда. В нея чрез интеракцията с педагога те придобиват норми на поведение и се научват да уважават ценности, които са подходящи или необходими за тази институционална култура. Като част от взаимодействието във влиянията, които ограничават, насочват или оформят детската индивидуалност – независимо дали в резултат на обмисляне, или в кондиционален игров план, – се включват родители, други възрастни и приятели, познати. Ако е успешна, енкултурацията има за резултат компетентности в ориентирането в света – отношението към семейството, рода, обществото, природата, здравето, поведението, езика, стойностите и ритуалите на една култура. Затова и в разбирането за „образование“ се включват възпитанието, обучението, социализацията, което се определи и нормативно в ЗПУО (МОН, 2016).
2. *Моделна иновация за равни шансове* на подрастващите, които имат различен социален статус и принадлежност. Функцията за междукултурна толерантност, изведена от Д. Гюров, И. Колева и др. в „Програма за подготвителна група/клас“ (МОН, 2003), предлага бъдещи възможности за укрепване на автономността на субектите и изявяване на техните силни страни и е свързана с втората група моделни иновации. Социалната структура се разбира като социална среда на обществото според образование, доходи, културна принадлежност

и др. Участието на водещи академични преподаватели в различни области на педагогиката и на методиката, на учители в различни етапи на предучилищното и началното образование, на психолози, на администратори за първи път в нормативната документация (Програма за подготвителна група/клас, МОН, 2003) диференцира *два модула* за придобиването на компетенции, свързани с индивидуализирането и с диференцирането на представи, умения и отношение чрез *емпиричните, рефлексивните и аксиологичните технологии*. Функцията за компенсиране съответства на възможността за придобиване на знания и умения, които позволяват независим и автономен избор за придвижване в придобиването на компетенции.

3. *Моделната иновация за интегриране на компетентности чрез ключови ядра от представи* при постигането на съдържателно зададени очаквани резултати е изведена като обществен консенсус на институцията с родителите и с обществото (Гюров, 2006). Тя утвърждава организация чрез взаимодействие с нова система от форми и методи на интеракция при водещата роля на индивидуалния стил, професионалния избор и институционалната отговорност. Функцията за самоутвърждаване и автономност съответства на възможността за социализиране чрез среща с културните традиции на дадена общност. Това позволява формирането на социална и групова идентичност като основа за социална отговорност чрез възпитание и социализация (Löw, 2006).
4. *Моделната иновация за интеграция и легитимация* на образованието като единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ е потвърдена като инструмент за социална и професионална интеграция и квалификация. Тя институционализира възпроизвеждането на представи, норми и ценности, които служат за стабилизиране на единното социално-педагогическо пространство. Функцията за интеграция съответства на възможността за поемане на контрол върху кариерното развитие и професионалния статус чрез собствените професионални усилия и академични постижения като качество на висшето образование (Гюров, 2006: 462–496).

Следователно моделните иновации чрез тезата за единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ се дефинират като приноси от монографичния труд (Гюров, 2006), необходими за поддържане на социално-педагогическата система. Освен това очертават по своята същност *функции за качествено образование*.

Кои са новите тенденции за реализирането на тези функции?

Обширните академични изследвания показват, че в образователната система все повече се утвърждават интегрирани академични проекти и програмни инициативи за осигуряването на възможности за качествено образование. Обединени в гарантирането им чрез европейски осигурени проучвания, базирани на многостепенни анализи в годините след 2006 и до днес, те свидетелстват, че в детските градини, в училищата и в регионите, както и при подготовката на студентите, е налице влиянието им върху шансовете за индивидуалния, а оттам и на груповия образователен успех.

Тук могат да се представят проектни примери, финансирани от Европейския съюз или отделни страни членки, за такава успешна интеграция при участието на български и чуждестранни преподаватели в подготовката на студенти, учители, ученици и деца от детски градини като:

- ✓ Проект „Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция България“, в който водещи са: И. Колева, Д. Гюров, Н. Александрова, Е. Василева, В. Гюрова, И. Камбуров, А. Николов, Р. Пенин, М. Контева от различни факултети на Софийския университет и Е. Атасьой, А. Чучен, Х. Шекер и др. от Университета в Улудаг, Турция (Чучен и др., 2009);
- ✓ Международен проект „За въвеждане на климата в образователни програми“ (TICA, 2018–2021), който заедно с НДЕФ, учители, директори и деца от детските градини и ученици до седми клас обедини автори на учебници и учебни пособия за училищната мрежа и обучители от академичните среди: М. Гайдарова, С. Томова, Е. Бояджиева, М. Кирова, Д. Желев, Ю. Дончева, М. Стоянова, Д. Гюров и В. Гюрова. Чрез екипа на НЦПКПС се осигури сертифициране на педагози, съответстващи на качественото обучение на педагогически специалисти за образование в устойчиво развитие (2019–2021).
- ✓ Друг пример за увеличаване на образователните възможности и подобряване на образователните шансове е междууниверситетският проект (СУ „Св. Климент Охридски“ и ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“) по обособена позиция 2 – „Осигуряване на достъп до програми за едногодишно специализиращо обучение (ЕСО) във висше училище с цел придобиване на допълнителна квалификация (преквалификация) за детски и начален учител за педагогически специалисти до 35 години“. Тук в ръководството на проекта от двете институции бяха Д. Гюров като ръководител на проекта и Пл. Легкоступ като ректор на ВТУ, а водещи обучители, които успешно изведоха 240 специализан-

ти в рамките на трисеместриално обучение: Р. Енгелс, Н. Цанев, М. Замфиров, В. Гюрова, Р. Пенев, М. Баева, Л. Пенева, Б. Ангелов, Л. Малинова, Л. Спиридонова, Д. Данов, Г. Георгиева, М. Стоянова, Г. Михайлова, Г. Кирова, И. Мирчева, А. Георгиева, Л. Зафирова, Л. Витанов, Е. Джамбазова, Д. Коларска, Б. Софийска и др. от ФНОИ, СУ, и техните базови институции. От ПФ на ВТУ координатор беше Р. Христова, като заедно с нея участваха преподавателите: В. Кутева, Ж. Савова, Р. Гайдова, В. Петрова, П. Караиванова, Р. Кузманова, Г. Бонева и други колеги.

Чрез изброените примери за сътрудничество моделните иновации се фокусират върху персонализирано, гъвкаво и обвързано със съвременната педагогическа научна теория и с реалната практика обучение, често подкрепено от дигитални и мултимедийни технологии, които осигуряват взаимопомощ, креативност, критично мислене, комуникация.

Ключовите образователни шансове за субектите – подрастващите, учителите, преподавателите, се конструират в съвместно отговорно партниране, отворено образователно пространство и съдържателна интеграция на научни теории и добри практики. Доказателство за това бяха разработените обучителни пакети от четири учебници за обучаемите, от които всеки един чрез титулното заглавие е доказателство за мултиплициране на тематиката на юбилейната монография – „Мобилност на педагога и модулна интеракция в единната система „детска градина – начално училище“ (Гюров, Колева и др., 2015). Конкретизацията на методическите насоки за детските градини (Гюрова, В., Р. Енгелс-Критидис и др., 2015) се следва от такава за началния етап на средното образование (Т. Борисова, Г. Кирова, Н. Цанев, И. Мирчева, Л. Витанов, Л. Зафирова и др.) и за качеството на образование (Гюрова, В., Н. Цанев и др.), като тази приемственост в единната система отвори за младите специалисти персонализирани пътеки за подготовката на техния курсов проект за дипломиране в университетите със съответната диплома за детски/начален учител.

Моделни иновации за качество на образованието в единната система „детска градина – училище“



Акцентът в моделните иновации в представената схема е в процесуалността на педагогическото взаимодействие, която допринася за развитието на компетентностите на субектите. Вижда се, че качеството на образованието в детската градина, качеството на образованието в началното училище и качеството в подготовката на учители влияят върху развитието на компетентностите на подрастващите в продължение на периода и след 2018 г., и до днес с разработването на програмни системи, които също са били резултат от емпирични изследвания („Нео-Гея“, „Ръка за ръка“, „АБВ 😊 игри“, „Моливко“, „Приказни пътечки“, Чуден свят“ и др.). Ценното в тях при интерпретиране на моделни иновации е присъствието на екипи от преподаватели, директори, учители. Това е един от фокусите върху качеството на процеса – ефектите от глобално оцененото качество на интеракцията в детската градина, които подобряват компетентността, се запазват само в дългосрочен план – т.е. дори в края на пети клас тези ефекти са все още видими, ако качеството на процесите на взаимодействие в началното училище е високо. Акумулираните ефекти от качеството на процеса, оценено във вътрешно-

институционалното пространство и съдържателно гарантирано чрез приемственост по направления/учебни предмети, разкриват доказателства за постижения на децата като дидактометрични процедури. Според автора на юбилейната монография „реализирането на съдържанието е с положителна ефективност при интегрираните образователни пространства, а не при доминирането на някоя от неговите институции“ (Гюров, 2006: 503). Възможно е акумулираните ефекти да станат очевидни едва след по-дълъг период на висококачествено образование, защото предметът на интеракцията е конкретният познавателно ценностен и рефлексивно креативен процес, в който субективната култура е част от общочовешката култура като единен духовно-социален смисъл. Схемата, представена по-горе, отразява значението на моделните иновации за бъдещето на образованието. Тези модели целят да подготвят подрастващите и техните водители за променящия се свят чрез качество, като поставят в центъра междуинституционалното пространство на мотивираността, емоционалността, гъвкавостта, личната и обществената отговорност и уменията за критично мислене при обобщаване на постигнатото в настоящето, за да се подготви прогресивно бъдещето.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“, Университетска библиотека №462.

Гюров, Д., И. Колева, Л. Витанов, В. Гюрова (2003) Програмна система „Ръка за ръка“. София: Просвета.

Гюров, Д., И. Колева, Р. Пенев, Л. Спиридонова, Д. Данов, М. Стоянова и др. (2014). Мобилност на педагога и модулна интеракция в единната система „Детска градина – начално училище“. Моделни технологии за учителя на XXI век. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В., Д. Гюров, Л. Пенева, Р. Енгелс-Критидис, М. Стоянова, Л. Спиридонова, Л. Малинова, Г. Михайлова (2014). Мобилност на педагога и модулна интеракция в единната система „Детска градина – начално училище“. Моделни технологии на учителя на XXI век. Модулно институционално образование на децата в детската градина, 2. Детски учители. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот https://www.navet.government.bg/bg/evropejskata-kvalifikatsionna-ramka/

Национална квалификационна рамка на Република България, РМС № 96/02.02.2012 https://www.navet.government.bg/bg/media/NQF_bg.pdf

Чучен, А. и др. (2011). Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция, България, Програма Promotion of the Civil Society Dialogue between the EU and Turkey – Universities Grant Scheme – CFCU/TR 0604.01/03. Програмата се финансира от Европейския съюз. Projekt Number TR 0604.01-03/071, Budget line: BG-EU-B2006 22 02 04 01-ELARG.

Löw, M. (2006) Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung (2., durchgesehene Auflage). Budrich, Opladen.

Проекти

„Квалификация на педагогическите специалисти“, Проект № BG051PO001-3.1.03-0001, с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз, обособена позиция 2 – „Осигуряване на достъп до програми за едногодишно специализиращо обучение (ECO) във висше училище с цел придобиване на допълнителна квалификация (преквалификация) за детски и начален учител“ (2015–2019).

TICA (Towards introduction of climate action in Bulgarian schools and kindergartens), Europäische Klimaschutzinitiative (EUKI), Международен проект № 17.9045.0-002.26 (2018–2021), Project Financing: German Ministry for the Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear safety (BMUB) or Grant agreements - for implementers from outside Germany. Model contracts are available for downioad on the ËUKI website: www.eukLde

„В ИМЕТО НА“ НАДГРАЖДАНЕТО – ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ИСТОРИЯ ЗА ПРИЕМСТВЕНОСТТА И ПОДГОТОВКАТА ЗА УЧИЛИЩЕ

Проф. д.н. **Йордан Колев**
Югозападен университет „Неофит Рилски“
e-mail: jordan_kolev@swu.bg

Единство на традицията с актуалността на педагогическата наука и с проблемите, които очертават перспективите в развитието на обществото и образованието. Необходимо е надграждане, което съхранява традицията, но то предполага и степен на развитие на настоящото, актуалното.

проф. д.п.н. Елка Петрова

“IN THE NAME OF” UPGRADING – THE HISTORY OF EDUCATION AS A BASIS FOR PEDAGOGICAL CONTINUITY AND PREPARATION FOR SCHOOL

Prof. **Yordan Kolev***, DSc*
South-West University “Neofit Rilski”

The unity of tradition with the relevance of pedagogical science and with the issues that shape the prospects for the development of society and education. Building upon tradition is necessary, but it also presupposes a degree of development of the present, the current.

Prof. Elka Petrova, DSc

Този коментар на идеи от педагогическата история относно подготовката на детето за училище е посветен на 75-годишния юбилей на проф. д-р Димитър Гюров в опит за тяхното научно актуализиране съобразно посланието за ценностно надграждане на „нашата“ Елка Петрова – общата ни учителка по прагматично предучилищно възпитание на българското дете.

Закономерно предизвикателство и на модерната педагогика е най-вече приемствеността в усилията на семейството, детската градина и училището особено както по отношение на готовността за прехода към училищно образование, така и за разбирането в „драмата“ при периода на преходност, когато „Детето е в крачка!“ (израз на Песталоци); когато то се подготвя да прекрачи прага на класната стая – най-самотната и най-голямата крачка в неговия живот. В този концептуален контекст целта на проучването е отговорът на въпроса: Какви идейни възможности „крие“ историята на педагогиката за това как да се избегне или поне намали стресът на детето от неизбежните резки промени в социалния климат, както и да не се допусне изкривяване на социалното пространство около него?

1. За „крачката“ на детето към училищен живот

Логически могат да се изведат съответните претенции относно съдържанието на готовността на детето да се впусне в стихията на училищния живот. Сред необходимите качества на първокласника безспорно фундаментална за успешния преход към живота в класната стая е способността за работа: „Нали добре да четеш, чисто да пишеш и безгрешно да смяташ също е работа – и то такава работа, която може да оказва силно влияние върху развитието на характера и волята на детето. А тези работи могат да получат значение на продуктивни, ако ние, накрая, някога се научим да разбираме, че дори на малкия ученик му е приятно да работи самостоятелно, отколкото да е пасивен обект на работа“ (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 2: 824–832).

В идейното педагогическо наследство са съхранени множество разнообразни гледни точки върху съдържанието на готовността на детето за училищен живот. Например: *за Толстой* не е вярно, че децата постъпват на училище, без да знаят нищо. Условията на живот, околната среда натъкват децата на обобщения, които учителят трябва да намери и от тях да продължи да ги води напред, като представя нови факти (Толстой, 1989); *Декроли* експериментално установява, че „когато детето тръгне на училище, сетивата му са развити… Има способност да наблюдава; достатъчно е да не я унищожим. Детето асоциира, абстрахира, обобщава повече и по-обширни све-

дения. Детето действа, твори, има въображение, изразява се; достатъчно е да му дадем материали и възможност да продължи да развива тези активни тенденции.“ И „най-важното, което едно дете трябва да научи на първо място, е то самото. Всичко е насочено към детето и от него се излъчва всичко“ (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 1: 277); очакването *на Спенсър е*, че детето, което се подготвя за училище, „ще е по-добре „въоръжено“, ако е успяло да разбере, че е натрупало голямо количество специализирана информация“ (пак там, т. 4: 542); *Ален* допуска (въпреки твърдението си, „че всяко дете в училището е неповторимо“) „една обща природа за всички деца, която се проявява задължително“ откъм два аспекта: относно контактите на детето с хората и относно опита му за властта – „детето влиза първо в контакт не със света на вещите, а със света на хората, и едва чрез хората опознава вещите“. Според него „първото си обучение детето получава чрез речта. Детето познава света дотам, докъдето се простират възможностите му за изразяване“, т.е. „като гледам предметите наоколо, аз не ги научавам; едва когато ги науча, ще съумея най-после да ги видя“ (пак там, т. 1: 26–27; пак там, т. 4: 680-683). Според *Дюи* „децата не тръгват на училище като пасивни, неизписани черни дъски, върху които учителят ще пише уроците си по цивилизация. Когато отива на училище, детето вече е достатъчно активно и образованието трябва да насочи тази активност.“ Той открива, че детето навлиза в училищния живот с четирите вродени импулса и със своите интереси и занимания от дома и съседското обкръжение. Първокласникът има щедро доказани способности „да общува, да изгражда, да търси знанието и да усъвършенства изразяването си“, които Дюи определя като „естествените ресурси, неинвестирания капитал, като условие за активния растеж на детето“. Според него учителят следва да използва именно „тази суровина“, за да насочва дейностите на детето към „позитивни резултати“ (пак там, т. 1: 288).

2. За единството в приемствеността при образованието на детето за „нашия клас“

В историята на педагогическите теории са включени различни алтернативни идеи относно отговорностите и активността на семейството, детската градина, училището и обществеността при образованието на детето за прехода към училище. В тази насока обобщаваща теза се съдържа в Закона на възпитанието на Фридрих Фрьобел: „За да се открият, подтикнат и насочат заложбите на детето и се осъществи развитието на личността в цялост, е необходимо съхраняването на *единство* в системата на възпитателно-обра-

зователните въздействия“ (пак там, т. 2: 494–498). Може да се твърди, че на родителите е първостепенната роля при отглеждане и възпитание на детето, т.е. майката и бащата подготвят (учат) детето за живота му вкъщи и в обществото. Според Ал-Тахтауи най-важното образователно средство „в пълния смисъл на думата е семейството, което е определящо както за добро, така и за зло. Благодарение на него се изграждат основните понятия, навиците и поведението, чрез които индивидът взаимодейства с другите индивиди и обществените институции“ (пак там, т. 4: 642). Подобна теза за ролята на семейната среда защитава и Лев Толстой: „от това, което детето слуша, вижда и знае за училището, зависи с какви чувства то ще отиде да учи и какъв ученик ще бъде“ (Толстой, 1989: 69). Според Пиаже майчиният език е носител на познание в училището, затова е нужна грижлива работа по неговото предварително усвояване и превръщане в инструмент на обучението.

„Традициите, нравите, обичаите, религиите изразяват начина на живот и затова те са най-ефикасната форма на приемственост между семейството, детската градина и училищния клас“ (пак там, т. 2: 739). Дюркем прекрасно характеризира нагласата на детето към традициите на училищния живот: има вълнуващо удоволствие в това да казваш „ние“. Той разглежда училищната среда като едно по-широко „сдружаване“, отколкото в семейството, но по-малко абстрактно от политическото общество. Именно в „нея могат да се формират навикът за съвместен живот в класа („нашият клас“ – едно малко общество), привързаността към класа и дори към училището, от което класът е само част“ (пак там, т. 1: 321). В същия тон и Плакроуз предлага: „Децата искат да има установен ред на живота в училище, който те могат да разберат – нуждаят се от модел, който да следват… Младите хора се нуждаят от постоянство в подходите, грижите и разбирането. Традициите укрепват сигурността, от която всички те и всички ние се нуждаем“ (Плакроуз, 1992: 20, 21).

В историческия процес Ян Коменски пръв осмисля семейното образование в майчиното училище като целенасочена подготовка на детето за „големия“ училищния живот: „Неразумно постъпват тези родители, които без никаква подготовка водят своите деца на училище… Но още по-безумни са тези, които правят от учителя плашило, а от училището – стая за разпит и изтезания“ (Коменски, 2007: 243–248). След него едва Песталоци се опитва теоретически да решава проблема за адаптацията на детето към новите за него социални и психологически условия в училище, за приемствеността в съдържанието и методиката на доучилищното и училищното обучение и възпитание. Той открива нова възможност – към началните училища да се

създават специални (подготвителни) класове, в които да се запазва домашният дух. В подготвителния клас, в една по-дидактизирана околна среда, с разбирането и съдействието на професионален учител у детето вече се възпитават качествата и се овладяват знанията, които са жизнено необходими на първокласника. Според Песталоци в специалното подготвително образование следва да се включват само деца, които от следващата учебна година подлежат на училищно обучение (Песталоци, 1969). В продължение на идеята за подготвително образование Фрьобел достига до разбирането, че детската градина трябва да се възприема и да функционира като „степен на посредничеството“, като „училище на посредничеството“, т.е. тя да е посредник между семейството и училището. Посредническите функции на детската градина се изразяват в следните три задачи: да съхранява традициите и ценностите; да образова за постъпване в училище; да осигурява социално-учебния климат на преходност към живота в класната стая (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 2: 502–503).

Съответно следва да се отбележи, че от своя гледна точка Декроли отхвърля заниманията в предучилищна възраст, а възприема като форма на приемственост самия живот с неговите свободни действия; обективната екологична действителност в целостта ѝ. Той твърди, че при най-малките деца „глобализацията на образованието протича напълно естествено, от самия живот, без да е нужно да им се налагат т.нар. предучилищни занимания. Детето цялостно играе, свободно е от училищни „задължения“, прави екскурзии, занимава се в градината, бере или събира. Между него и конкретните предмети или явления не застава никаква преграда. То се изправя не просто пред един предмет, а пред едно изключително богато цяло, невъзможно да бъде изведено отделно, защото неизбежно е асоциирано във възприятията на детето“ (пак там, т. 1: 277).

Експериментирани възможности на училището за приемствеността му със семейството предлагат експериментите на Щайнер за смесено обучение – „атмосфера от семеен тип, безкрайното внимание, отдавано там на живота в училище, градините, работилниците и практическите курсове, допълващи обучението в клас, загрижеността за физическото и духовното благополучие на учениците, ударението, поставяно върху музикалното образование, и ритъмът на училищния живот, изпълнен с празници и церемонии…“ (пак там, т. 4: 559–560); Щайнер, 1995: 167–168). Плакроуз също предлага семейно групиране на децата в началните класове като преходна форма на приемственост: съвместно обучение на деца от различни възрасти. „Всяко семейство се състои от хора на различна възраст, с различни

очаквания, надежди, страхове, с различни способности, умения, интереси, отношения. Всеки внася в семейството си своите собствени неповторими качества и получава насърчение и подкрепа. Същата структура може да бъде изградена и в училищния живот“ (Плакроуз, 1992: 38).

3. За подготовката на прехода към училищен живот

Татко Песталоци емоционално представя ужаса на детето от тръгването на училище: „И след като децата цели пет години са се наслаждавали на блаженството на сетивния живот, изведнъж… сякаш с верига приковават детето към начин на живот, толкова различен от предишния, че може да полудее.“ Потресен от това престъпление към детето, той сравнява такъв преход към училище с удара на меч по шията на човек (Песталоци, 1969). Безспорно отговорностите на семейството за подготовка на детето за училище са най-големи с перспективите за неговия бъдещ живот (и в личен план, и в социален). Толстой коментира, че определящи при мотивацията на детето за участие в училищния живот са домашните условия, родителите, трудът вкъщи и на полето, игрите – „всичко това най-много и пряко помага за обучението на децата в училище. Без тях детето не може да се научи нито да пише, нито да чете“ (Толстой, 1989: 70). От своя гледна точка Ален приема, че у дома детето първо навлиза в света на хората и така получава първия си опит за властта. Според него, след като за детето се грижат околните възрастни хора, „то изживява преди всичко друго опита да управлява; запознава се със силата на страстите, преди дори да подозира, че има строги правила на труда; мисли като цар“ (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 1: 27). В смисловия контекст за отговорностите Хербарт е категоричен с идеята, че „всичко, което съставя възпитанието на децата, трябва да бъде разпределено правилно между истинския възпитател и родителите. Така контактите, в които те се намират чрез взаимното си подпомагане, трябва да бъдат подобаващо организирани от двете страни на „границата“ (Хербарт, 1990: 43–44); Мислители на образованието, 1993–1994, т. 4: 681). Щайнер експериментира същата идея: „А родителите са тясно свързани с училищния живот; учителите преди всичко се смятат за „акомпанятори“ на детското развитие“ (Щайнер, 1995: 167–168). Възможно е в тази насока най-съществена форма на приемственост и споделена отговорност да са училищата за родители, основани през 1928 г. от А. Изамбер и А. Берж; лекциите за родители на А. Макаренко; експериментите на В. Сухомлински.

Предучилищното образование на детето извън дома също има свои алтернативни възможности. „Педагогиката на Фрьобел за детските градини

свързва социално-педагогическия аспект на приема в заведението с елементарното образование чрез игра и така подготвя детето за следващия етап от неговото обучение в училището, без да му налага прекалени интелектуални изисквания“ (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 2: 504). По-късно Монтесори се опитва да разреши проблема за придобиване на училищна култура в предучилищна възраст, като свързва развитието на детската активност с материала, „т.е. с предметите, научно определени и поставени на негово разположение в средата му… Това решение е първо в ограничаване намесата на възрастния, после е заместване на старото учителство – обучение с дидактичен материал, който позволява на детето да придобие само необходимите познания според своите собствени нужди на развитие.“ И преходът към училищен живот вече е процес на собствена дейност на детето в негова среда. За да постигне целта си, то „се нуждае от материални средства, от упътване, от необходими познания“, за които „възрастният трябва да му дойде на помощ“. Разделителната линия между творческия импулс на детето и намесата на възрастния Монтесори нарича „праг на намесата“ – „има една крайна граница, до която може да се отиде“ (Монтесори, 1935: 13; Мислители на образованието, 1993–1994, т. 3: 170–183).

За да съдейства за успеха в процеса на приемственост между условията на училището като място за образование и семейния живот на детето, Дюи въвежда ново занимание в клас: „Дейност на детето, при която възпроизвежда определен тип работа, упражнявана в обществения живот или успоредно на него“ (Мислители на образованието, 1993–1994, т. 1: 293). Във Франция П. Кергомар открива оригинална дейност за сътрудничество и приемственост – учениците от началните класове да правят учебни пособия и играчки за децата от предучилищна възраст и да ги даряват на близките майчини училища, съдействайки за възпитанието и радостта на по-малките: истински практически урок по морал.

Щайнер търси подходящия духовен климат на хармония за прехода към училищен живот: „Доброто обучение в четене и писане следва да се осъществява най-вече с помощта на изкуството – за нагласа на детето и за приемственост в действията да се използват рисуването и музицирането, понеже те оказват директно влияние. Децата да се подреждат по темперамент, стените на стаите за отделните класове да се оцветяват с различни цветове…“ (пак там, т. 4: 559–560). С такава цел Плакроуз организира в класната стая социална атмосфера – „събранията, начинът на прекарване на обедното време, групирането по математика или писане в училище са неусетно превърнати от децата в достъпна схема…“ (Плакроуз, 1992: 20, 38–39).

Може да се обобщи, че в дидактичен план мислителите на образованието търсят културата на прехода по отношение на готовността (също потенция) на детето за училищния живот и за огрaмотяването чрез: основи на двигателната култура, осмисляне на физическите и санитарно-хигиенните изисквания (Аристотел, Монтен, Халдун, Коменски, Лок, Русо, Базедов, Оуен); нравствена активност (и висши нравствени чувства), емоционално благополучие, мотивация, саморегулация, трайност на интересите (Менциус, Мискауейх, Монтен, Коменски, Лок, Русо, Базедов, Оуен, Дюи, Скинър, Узнадзе); учебно-познавателна, книжовна компетентност – да знае букви и цифри, да може да пише точка, запетая, кръстче, кръгче, да изписва някои букви и да събира и изважда числата поне до 10 (Коменски, Лок, Базедов, Песталоци, Ховелянос, Фрьобел, Одоевски, Спенсър, Декроли, Дюркем, Монтесори); системно развитие на речта – според възрастовите и индивидуалните възможности изразителност при общуване и да разбира какво му се говори, творческо въображение (Коменски, Русо, Базедов, Песталоци, Фрьобел, Ушински, Монтесори); достъпно равнище на разум и интелект, интерес към знанието и потребност от ученето, общоучебни умения (Коменски, Песталоци, Одоевски, Толстой); стремеж към дейност, умения за планиране на дейностите, саморегулация на дейността, смяна на дейностите, пренос на творчески способности от една в друга област (Халдун, Пиаже); възможности за работа, взаимодействие в трудовия процес, стремеж за качествено изпълнение на трудовата задача (Лок, Русо, Базедов, Песталоци, Фрьобел, Ушински, Дюи, Кершенщайнер, Лай, Саломон); социална зрелост (да комуникира в групата) – социални умения, общественост, себепознание, да преодолява конфликтите, да търси възрастния (Ал Фараби, Ушински, Дюи, Фериер); специални способности за усвояване на култура (Гасет, Ясперс).

Заключение

В смисъла на обобщение за идеите от педагогическата история в единомислието им със съвремието може да се приеме, че водеща образователна функция за прехода към училищен живот е *оптимизиране* на процеса на преходност. По необходимост основните задачи следва да са: да се отчитат същностните потребности на детето; да се педагогизират обективните обстоятелства, в които е поставено малкото човече; да се взаимодейства съобразно неговото положение в заобикалящата го реална среда.

Най-важното педагогическо изискване в историята на образованието (а и днес) е детето да има желание да осъществява целите си. Желанието му

за участие в училищното образование да е базирано на потребността да се включва в сериозна и социално значима организация на дейност. В трудовете на класиците активните индикатори на ценностна ориентация към училищен живот са отношение, насоченост, активност, осъзнатост, устойчивост, независимост, творчество, автономия, самокритика, самооценка, самостоятелност, независимост и увереност в себе си.

Безспорно педагогическият избор е с много възможности (вкл. и с идеи от историята). Дали да живеем за децата (Фр. Фрьобел) или по призива на Елен Кей да оставим децата да живеят? А може ли Джон Дюи да е „Пътеводителят“ с идеята си за детето като *слънцето*, около което се въртят средствата на образованието, *центърът*, около който те се организират?

ЛИТЕРАТУРА

Кант, И. (1994) Спорът на факултетите. Педагогика. София: Христо Ботев.

Коменски, Я. (2007) Велика дидактика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Мислители на образованието (1993–1994) Сб., 4 тома. Ред. Заглул Морси. – Перспективи. Т. XXIII, №1–2, 1993 (85–86); Т. XXIII, №3–4, 1993 (87–88); Т. XXIV, №1–2, 1994 (89–90); Т. XXIV, №3–4, 1994 (91–92). София: МОН.

Монтесори, М. (1935). НОВОТО ДЕТЕ и духовното възраждане на човека. София.

Песталоци, Й. (1969) Избрани педагогически произведения. София.

Плакроуз, Х. (1992) Училището – място за деца. Превод от англ. Яна Янева. София: Международен център за обучение и изследвания.

Толстой, Л. (1989) Педагогические сочинения. Москва.

Хербарт, Й. (1990) Избрани педагогически произведения. София: Народна просвета.

Щайнер, Р. (1995) Общото човекознание като основа на педагогиката. Стара Загора: Даскалов.

ВТОРА ЧАСТ

СЪВРЕМЕННИ ПРОЕКЦИИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО „ДЕТЕ– СРЕДА“ В КОНТЕКСТА НА ИГРАТА И ПРИЕМСТВЕНОСТТА

ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ – РЪКОВОДИТЕЛЯТ НА НАШИЯ ВДЪХНОВЯВАЩ ЕКИП „ДЕТЕ – СРЕДА“

Проф. д-р **Веселина Петрова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: veselinavpetrova@abv.bg

Авторът посвещава статията на проф. д-р Димитър Гюров, дългогодишен преподавател, гост-лектор в Педагогическия факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ по учебни дисциплини, свързани с психолого-педагогическата и методическата подготовка на студентите по проблематиката на педагогиката на взаимодействието „дете – среда“ и интеракцията „човек – природа“ и „човек – общество“ в системата „дете – детска градина – училище“. Характеризира приноса му за научното израстване на преподавателите, разкрива влиянието на вдъхновяващия екип „дете – среда“ (проф. д-р Димитър Гюров, проф. д-р Петя Конакчиева) върху академичната общност за модернизиране на преподавателската и изследователската дейност.

Ключови думи: преподавателски екип „дете – среда“, израстване, модернизиране, преподавателска и изследователска дейност, академични ценности

PROF. DIMITAR GYUROV – THE LEADER OF OUR INSPIRING “CHILD – ENVIRONMENT” TEAM

Prof. **Vesselina Petrova**, *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Departament of Preschool Pedagogy

This article is dedicated to Prof. Dimitar Gyurov, a long-serving lecturer and guest professor at the Faculty of Pedagogy, Veliko Tarnovo University St. Cyril and

St. Methodius. His teaching has focused on the psychological, pedagogical, and methodological preparation of students, particularly in the pedagogy of "child-environment" interaction, as well as "man-nature" and "man-society" dynamics within the "child-kindergarten-school" continuum. The article highlights his contributions to the scientific development of educators and examines the impact of the inspiring "child-environment" research team (comprising Prof. Dimitar Gyurov, PhD and Prof. Petya Konakchieva, PhD) on the academic community, particularly in advancing the modernization of teaching and research practices.

Keywords: "child-environment" teaching team, growth, modernization, teaching and research activities, academic values

В академичната общност на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий" проф. д-р Димитър Гюров е свързан с участието си във висшите курсове по учебната дисциплина *Педагогика на взаимодействието „дете – среда".* За него винаги и навсякъде се намират нови и нови пространства за целенасочена и продуктивна работа не само със студентите, преподавателите, базовите учители, но и с интересуващите се от протичащите сложни социални процеси и възпитанието в разнообразните му измерения. Той активно се включва в бакалавърски и в магистърски курсове за подготовката на студенти в Педагогическия факултет на ВТУ заедно с проф. д-р Весела Гюрова и с проф. д-р Петя Конакчиева и е радушно приеман с очаквания за нови идеи и за преодоляване на предизвикателства. Проникновеното разкриване на гледната точка на детето и измененията в неговото отношение към природата и социалния свят обогатява разбирането на субективното преживяване, смисъла и същността на явленията.

Детето в процес на непрекъснато изменение и развитие е феномен, „свръхестествено явление", което невинаги се поддава на традиционните педагогически въздействия. Възрастова характеристика е любопитството към непознатото, атрактивното, забавното, което бързо и лесно привлича детското внимание, а обществената норма остава незабележима. Необходима е фина технология за социално учене. Тази технология се основава на „феноменологичното описание на общуването в процеса на ориентиране в света и обикновено се свързва с т.нар. социален репертоар, тъй като определено се поставя в основата на културата на поведение. Той включва такива елементи като умението за кооперирание, за имитиране, възможността да се отчита гледната точка на другия, владеенето на комуникативни вербални и невербални контакти" (Гюров, 1999: 86). В образователния процес форми-

рането на тези умения протича в две основни социални групи: на учителите и на децата. Тези умения много съществено се различават и същевременно са взаимно зависими. Тук възниква въпросът за педагогическата технология, по която така да се формират професионалните педагогически умения, че да участват в сложния инструментариум на цялостния образователен процес.

Целеполагането е много съществен проблем в подготовката на учителите, тъй като целите на обучителя и на обучаемите не са тъждествени в началния етап. „Да се обучава трябва да се разбира като двустранност – интенционално и интерперсонално активизиране, така че учителите да са в положение да рефлексират към своите цели и замисли и успешно да се обръщат и самоутвърждават чрез комуникация с тези, които обучават“ (Гюров, 2007: 25). Необходима е съзнателна насоченост на мислите, волята, чувствата за постигане на приета единна цел на обучението. В професионалната подготовка основен измерител на успеваемостта е самоанализът, при който както обучителят, така и обучаемите, макар и на много съществено отличаващи се равнища, съзнателно размишляват върху собствените си мисли, чувства, действия и преживявания. Сравняват желаното с постигнатото и търсят начини за саморазвитие и самоусъвършенстване за реално постигане на единната цел на обучението.

Ако приемането на единна цел в обучението и мобилизирането на силите за реализирането ѝ при възрастните е осъществимо, то в образователния процес с децата такава съзнателна насоченост на мислите, волята, чувствата им не е постижима. Затова образователният процес се разгръща в игрови условия, където ситуациите на общуване позволяват изпробване, опознаване на другите в желана и увлекателна дейност, сравняване на собствените постижения с постиженията на съиграчите и последващо самоопознаване, постигане на състояние на самочувствие за правилността на собствените действия, решителност, твърдост и положителна нагласа за участие в играта. „Увереността в собствените възможности за творческо взаимодействие със света на природата се проектира в специфична комуникация с природни обекти, предмети и явления“ (Конакчиева, 2022: 17). Умението за създаване на нови, оригинални продукти на ума се развива и усъвършенства в заниманията за по-задълбочено опознаване на околния свят. Представите от реалния свят подбуждат въображението за създаване на нови образи, събития, пораждат амбиции за търсене на неизвестното или недостатъчно опознатото. Видоизменянето на приказката в екологична е творческо хрумване за съсредоточаване върху околния свят и опознаването му. „Креативно-

то пространство на екологичната приказка предлага разнообразни стимули за разгръщане на инициативно субективно значимо обогатяване на индивидуалния опит за ценностно общуване и емоционално наситено взаимодействие с природния свят“ (Конакчиева, Великова, 2024: 951). Примамливото, увлекателно въвеждане на децата в природата винаги се основава на научното познание. Неслучайно „ориентирането в природата се изразява в управление насочеността на субектите към фенологични промени в игрова мултимедийна среда“ (Стоянова, 2025: 270). Съвременната учебна техника предоставя възможности за полагане на основите на природонаучна грамотност чрез педагогическо моделиране. Посредством разнообразни визуални похвати пред децата се разкриват за опознаване взаимните връзки между сезонните явления в живота на растенията и агрометеорологичните и агроклиматичните условия.

С увереност, че нашият вдъхновяващ за творчество екип „дете – среда“ ще продължи плодотворното сътрудничество, е връщането и към спомените за началото на дейността му. След разкриването на Факултета за детски и начални учители във ВТУ „Кирил и Методий“ (тогава) през далечната 1984 г. бе поставено началото на Катедрата по предучилищна педагогика. В първи курс бяха приети шест групи студенти за изучаване на специалността „Предучилищна педагогика“. За ръководител на катедрата бе назначена ст. преп. к.п.н. Маргарита Георгиева Каменова, а след нея и ас. Боряна Ганчева Топалова, ас. Веселина Василева Петрова, по-късно – ас. Пламен Анатолиев Легкоступ, ас. Николай Георгиев Гюлчев, ас. Стефан Николов Гостилов, ас. Рени Георгиева Христова. С приемането на всеки нов пореден курс възникваше и необходимостта от преподаватели, така постепенно се оформяше и съставът на катедрата. Приобщавахме се към академическата общност за подготовка на нов тип детски учители с висше образование, чието начало бе вече положено в СУ „Климент Охридски“ от проф. д.п.н. Елка Петрова-Кътова и нейния екип от катедрата – доц. д-р Елена Русинова и гл. ас. д-р Димитър Гюров.

От позицията на новоназначени преподаватели трябваше да усвоим академични умения не само за работа със студентите в аудиторните и извънаудиторните форми, а и да започнем задълбочена научна работа. Всеки асистент трябваше да определи актуален научен проблем, да защити дисертабилността му, да оформи свой проект за научна работа, да разработи план, за да представи пред катедрата поне „една трета“ от бъдещия си дисертационен труд. Решаването на тези и много други задачи бе невъзможно да се осъществи само в рамките на новосъздадената катедра. Необходима

ни бе квалифицирана методическа помощ, която можехме да получим само от учените в катедра „Предучилищна педагогика“ на СУ „Климент Охридски“, с научен ръководител проф. д.п.н. Елка Петрова-Кътова и вече израстващите под нейните грижи преподаватели. Последваха индивидуални консултации с проф. д.п.н. Елка Петрова, в резултат на които се убедихме, че научната работа е невъзможно да се ограничи само в четене на класическа педагогическа литература и академични трудове, а е необходимо задълбочено изучаване на реалната педагогическа практика.

Началото на академичното ни развитие съвпадна с внедряването на новата тогава „Програма за възпитателна работа в детската градина“ (1984 г.), в която участва и гл. ас. Димитър Гюров. На педагозите бе нужна помощ за теоретично осмисляне на съвременните постановки за възпитателна работа и ръководство на реалния образователен процес. В доста близък план предстоеше и много важно събитие в живота на българското висше образование – 100 години от откриването на Софийския държавен университет (1888–1988). Предстоящото тържество на академическата общност налагаше високи изисквания към всички учени. Докато твърде плахо и несигурно си определяхме място на слушатели в секцията по предучилищна педагогика, проф. д.п.н. Елка Петрова и целият организационен комитет настоятелно изискаха от нас лични заявки за участие (автор, висше училище, тема). Разбрахме, че покани за участие в научната конференция са отправени и към преподавателите от Югозападния университет „Неофит Рилски“, както и от други университети, а и от институтите за подготовка на детски учители.

Тогава получихме безценна помощ от гл. ас. Димитър Гюров, който ни покани на една от формите за професионално-практическо обучение на четвъртокурсници от специалност „Предучилищна педагогика“ в научната база на катедрата на ФНПП – ОДЗ №8 (понастоящем с името „Проф. д-р Елка Петрова“). Предварителната ни „подготовка“ за наблюдение и последващо събеседване (анализиране) на занятието по „Запознаване с околната действителност“ бе базирана на сравнително близките ни студентски спомени от нашето професионално-практическо обучение и на придобития кратък опит по хоспитиране (гостуване) в детската градина с нашите второкурсници.

Продължителният дневен престой в детската градина е както благоприятен, така и „опасен“. Когато речта на учителя е правилна, децата общуват пълноценно и успешно се адаптират към училищните изисквания.

Затова преподавателите в отскоро разкритите факултети за подготовка на новия тип детски учители с висше образование са длъжни да повишат бдителността си към употребата на разбираема, достъпна и преди всичко

правилна устна реч. Деликатно проф. д.п.н. Елка Петрова ни ориентира за целенасочено издирване на конкретни примери за несъвършенства в устната реч, които студентите допускат, а преподавателите или не забелязват, или много подценяват.

След тази среща сътрудничеството между членовете на двете катедри премина на ново равнище, което много съществено се отличаваше от създадените в студентските години приятелски взаимоотношения. Непрекъснато възникващите проблеми в преподавателската и изследователската ни работа се оказваха предизвикателства за консултации, дискусии, спорове и пр. Академичното израстване на всеки член на нашата катедра пряко или косвено бе под благотворното влияние на преподавателите от катедра „Предучилищна педагогика“ на СУ „Св. Климент Охридски“, чиито възпитаници са по-голямата част от нас. Оказваната помощ бе своевременна и много продуктивна: осигуряване на научни консултанти и научни ръководители на дисертационни трудове, екзаминатори при полагането на изпити за: зачисляване в аспирантура, полагане на „кандидатски минимуми“, процедури за заемане на академични длъжности; рецензиране на статии, студии, дисертационни трудове и др.; популяризиране на резултатите от внедряване на периодично обновяваната програмно-методическа документация, сътрудничество за разработване на Държавните образователни стандарти за предучилищно образование и модернизиране подготовката на съвременните детски и начални учители и пр., и пр. Радвам се, че това сътрудничество укрепна през десетилетията и продължава и досега.

Още в първия випуск обучението по учебната дисциплина *Хоспитиране в детската градина*, което по учебен план започваше в трети семестър и съпътстваше изучаването на седемте методики (запознаване с околната действителност, развитие на речта, формиране на математически представи, изобразителни дейности, музика, конструктивно-технически дейности, спорт), разкри пред директорите и базовите детски учители някои несъвършенства на устната реч на студентите. Оформи се общото становище, че ако не се работи за усъвършенстване на устната реч на бъдещите стажанти, родителите на децата ще реагират по непредвидими варианти. Тук съществен принос имаше методиката на овладяване на българския език и развитието на речта за подготовката на бакалаври и магистри, както и екипът от преподаватели през годините в ПФ на ВТУ „Св.св. Кирил и Методий“. Тази активна дейност просъществува и досега е основание за търсене на адекватни решения. Тогава тази преценка на базовите детски учители бе потвърдена и от членовете на Студентския съвет. Увеличаваше се броят на разочарова-

те, които обясняваха, че са избрали нашия университет, защото „в този край на България се говори най-правилно“. Длъжни бяхме да признаем пред тях, че книжовниците са били от тази част на страната ни и са разработили езиковите норми предимно по „своето наречие“.

Все пак учителят се учи през целия си живот и е недопустимо да отстъпва от позицията за езикова норма. Разширяването на кръгозора за езиковите норми е възможно само чрез изучаване на чужди езици, осигуряващо сравняване на примери от поне два езика. Възникна необходимостта от осмислянето на връзката между родния и европейски признат чужд език в подготовката на студентите, обвързан с игрите, с околния свят, музиката и танца. „Неизчерпаем източник на такива игри е англоезичният фолклор за деца и запознаването с него би допринесло за разширяването на представата за света…за формирането на социокултурна компетентност на езика и от друга страна – за по-задълбочено опознаване на собствения им свят и личност“ (Кънева, 2022: 114). Затова съвременните учители трябва да се поощряват за „формиране на интерес поне към един чужд език на страна от Европейската общност“ (Петрова, 2007: 13).

Неоспорим обединител в изпълнението на нашата мисия бе, а и понастоящем е, списание „Предучилищно възпитание“, чийто международен престиж утвърди първият главен редактор проф. д.п.н. Елка Петрова-Кътова заедно с членовете на авторитетна научна колегия и сътрудниците – Елена Стоева и Антоанета Наумова. По-късно проф. д-р Димитър Гюров достойно зае позицията на главен редактор и успешно отстоява необходимостта от печатен орган на работещите в областта на предучилищното образование. Макар и да бе преустановено и преобразувано като част от сп. „Педагогика“, издаването на сп. „Предучилищно възпитание“ се съхранява и до днес и се предоставя на читателите не само в българските, но и в чуждестранни библиотеки.

Спомените за сътрудничеството ни ме поставят в лабиринт от събития, свързани с подготовката на нов тип детски учители с висше образование. Тя трябваше и трябва да се защитава всекидневно, тъй като все още „витае“ безпочвеното твърдение, че на „малките“ деца не са необходими учители с висше образование. Приемането на специалността в системата на висшето образование обаче наложи обновяване на учебната документация по стандарти. В тях не се отчита възрастта на децата, а изискванията към подготовката на детските учители е равностойна на подготовката на всички учители. Учебният план на специалността „Предучилищна педагогика“ по форма и съдържание трябваше да се разположи в рамката за придобиване на висше

образование. Затова под ръководството на деканите на двете висши училища работни групи разработиха, а и сега периодично обновяват, основната учебна документация. Преподавателите по различните учебни дисциплини ежегодно създават програми, издирват и препоръчват основна и допълнителна научна литература от български и чужди автори.

Нови „бели полета“ се очертаха през 90-те години на XX в., когато започна разработването и внедряването на обновено образователно съдържание най-напред по два варианта на Програмата за възпитателна работа в детската градина, а след тях се появиха и няколко други. Обоснована и реализирана бе идеята за Държавни образователни стандарти за предучилищно образование и подготовка (МОН, 2000, 2005), в които също участваха екипи от университетите начело с проф. д-р Димитър Гюров. Постепенно задължителното предучилищно образование се увеличи от една на три години. Педагогическата практика изведе на преден план множество проблеми (приобщаващо предучилищно образование, предучилищно образование за деца със специални образователни потребности, работа с хиперактивни и талантливи деца и още, и още …), които налагаха търсенето на решения за все по-сложни научни задачи. Обновяването на подходите към бързо променящото се дете, различаващо се значително от описанията за закономерностите в развитието, трябваше своевременно да придобива популярност в съобщения, доклади, статии, студии, а по-късно в монографии и др.

Към устойчивите стереотипи на подценяване на детството и професията на детския учител непрекъснато се допълваха нови предизвикателства. Започна закриване на отделни групи, а малко по-късно и на цели детски градини.

За доказване на престижа на специалността бе необходимо тихо, но и достойно противодействие. Активно участваше и Студентският съвет с идеи от любознателни и активни студенти. Те подбираха извадки от класически трудове, представящи „Вечното и непреходното във възпитанието“ (по проф. д.п.н. Елка Петрова-Кътова). Предпочитан и често предоставен за четене на подходящи места, предимно в зоните за отдих, е текст от с. 7 в „Ръководство за възпитание и обучение на децата от 1 до 3 години в дома и от 3 до 7 години в училищата“ на нашия съгражданин Никола Живков, който още през 1887 г. е написал: „… децата, които до седмата си годинка играха по улиците и се търкаляха в праха и калта и играха на орехи и пр., обикват калното, прашното, комарджийството, т. е. тяхното отечество е кално и комарджийско; децата, които пък имаха за възпитатели груби, глупави слуги и слушаха само хули и суеверни приказки, тяхното отечество е хула-

та и суеверието; най-после ограничените вкъщи да стоят и мълчат, обикват мъртвешкия живот, т.е. тяхното любезно отечество става мързелът“. За улеснение на подлагащите на съмнение съществуването на този текст бе и „бележката“, че екземпляр от цитирания източник се съхранява в Музея на образованието – гр. Габрово.

Модернизирането на педагогическото знание е процес на разгръщане на изследователската работа върху правилна езикова основа. В този процес членовете на нашия вдъхновяващ екип „дете – среда“ заеха водещи позиции. Тук естествено възниква въпросът за поставяне в синхрон на възпитателните взаимодействия с истинските потребности на децата. Водеща сред тях е потребността от опазване на здравето (физическо, психическо, емоционално). Търсенето на подходящ модел за опазване на детското здраве ориентира към практикуването на любим спорт. Неговият правилен избор зависи от информираността на семейството за наличната база за спортуване и формите за физическа активност. В противовес на сведенията за заболеваемостта в детска възраст, наднорменото тегло, гръбначните изкривявания, увреждането на сетивата и пр. се разнообразяват и внедряват превантивните мерки за опазване на детското здраве. Именно затова „грижите за масовизирането на физическата култура активизират учените от различни области за въвеждане на иновации в съвременния начин на живот“ (Димкова, 2016: 282).

Реален израз на грижите за опазване на здравето е примерът на възрастните. Сложният преход от „безгрижен живот“ в детската градина към „живот, регламентиран от училищни задължения“ се основава на характерните за възрастта впечатлителност и подражателност. Примерът на продължаващия да се учи възрастен подбужда за изпробване на нов тип поведение и приспособяване към училищните изисквания. Безспорно е, че „желанието към подражание на родители, учители и други значими за ученика възрастни е естествен и спонтанен израз на желанието за приобщаване към новата социална среда“ (Попова, 2021: 112). Оказва се, че личният пример на родителите невинаги съответства на здравословния начин на живот. Ангажираността на възрастните в дигитална среда подбужда децата към подражание, което подлага на риск очното здраве и сериозно увреждa цялостното развитие (физическо, психическо, емоционално, волево, нравствено, естетическо и пр.). Проучванията за осведомеността на възрастните за детското очно здраве разкриват тревожна статистика за наличие на различни отклонения от нормите. Затова внимание заслужава напътствието: „Нужно е родителите да бъдат насърчавани и при най-малкото съмнение за очен проблем да се обръщат към

специалист детски офталмолог, който може да бъде полезен със своите знания и опит за добро очно здраве“ (Марчева-Йошовска, 2017: 100).

Предпазването от „екранна зависимост“, „дигитална деменция“ и много други неблагоприятни влияния върху здравето отвежда към търсене на ресурси за създаване на среда за развлечения, отдих и превенция на здравето. Множество мъдри идеи са „скрити“ в българските детски фолклорни игри в предучилищна възраст, въз основа на тях е възможно разработването и прилагането на „…стратегии за усъвършенстване на познавателната сфера при преходите от нагледно-действено към логическо мислене“ (Дончева, 2014: 35). Чрез тяхното практикуване се укрепват, заздравяват, обединяват силите или ресурсите на активно взаимодействащите си участници в осъвременените варианти на фолклорните игри. Взаимното опознаване благоприятства стабилността на взаимоотношенията и формира добродетели. За да укрепнат, а и да се разнообразят условията, модерната материална база се оказва недостатъчна, а понякога и вредна, тъй като предразполага към обездвижване и ленивост. Издирването на подходящо пространство за опознаване и сприятеляване отвежда към безгрижното детство и пясъчника. Игрите с пясък са подходящи дейности за формиране на здравна култура в предучилищна възраст, тъй като: „За детето се създава пространство, което е безопасно и същевременно много подходящо, за да формира основни културни и хигиенни навици“ (Гроздев, 2017: 103). Връщането към „пясъчната педагогика“ вече многократно се обосновава от учени в различни научни области (медици, физици, химици и др.). Не е случайно изграждането на пясъчници в паркове, дворове, даже и на жилищните тераси. Пясъкът е вещество за релаксация, за социализация, за учене, за „бягство от изпълнения с напрежение обкръжаващ свят“ и пр.

Значителен ресурс има и в художествените дейности. По своя характер те са продуктивни и „когато работят ръцете, проработва и главата“. Създаването на илюстрация в предучилищна възраст е предпочитано занимание. „Чрез илюстративното рисуване се увеличава общият брой на възпроизводимите от децата изрази, обогатява се речта. Подобрява се степента на възприемане на литературен текст, повишава се способността за изразително, емоционално преразказване на текста чрез средствата на словото и на изобразителното изкуство“ (Николова, 2023: 228). Всяка художествена дейност увлича детето, разкрива му непознати за него предизвикателства, удовлетворява го с крайния резултат – самостоятелно или съвместно създаден продукт. Справедлив е изводът, че: „Различните видове художествени дейности имат потенциал за въздействие върху речевото развитие при деца-

та от предучилищна възраст. Важно е при структурирането на програми за стимулиране на правилната речева активност да се използват разнообразни изобразителни техники“ (Цанева, 2024: 260).

Формирането на умения по словесно творчество в предучилищна възраст е надеждна основа за успешното обучение в училище. Заниманията с художествени произведения (слушане, четене, преразказване, драматизиране, импровизиране и пр.) стимулират учениците за словесна творческа дейност (устна и писмена). Създаването на текст е своеобразен начин за себеопознаване. „За творчеството, както и за всяко друго изкуство, пишещият оставя частица от себе си и колкото по-ярка е авторската среда във фабулата, толкова повече емоционално наситена, образна и вълнуваща е представената история“ (Стаменова, 2021: 56). Формирането на умения за кратко, точно, образно изразяване се основава на „живото съзерцание“ над природата, върху хората и техните взаимоотношения, а също така и на придобития в детството личен опит в природата и в социалната среда.

Обществеото развитие непрекъснато налага нови изпитания пред педагогическата наука. Увеличава се броят на децата с майчин език, различен от българския, за които трябва да се разработи технология за интеркултурно образование в предучилищна възраст. „Приемането на дете, което говори различен от основния за групата език, трябва да се осъществява на базата на толерантно отношение към различието и към родните за него език и култура“ (Кильовска, 2017: 47). Невладеещите български език са потенциално неуспяващи и застрашени от ранно отпадане от образователната система. Тревожна е констатацията, че „голяма част от учениците в България, които попадат под критичния праг на постижения, произхождат от семейства с по-нисък социален, етнокултурен и икономически статус“ (Дончева-Златкова, 2017: 90). Именно затова си заслужава да се развива теорията и да се усъвършенства практиката за ранно детско развитие, да се поддържа и да се защитава тригодишното задължително предучилищно образование. Индивидуалните постижения са гаранция и за успешно усвояване на всеки следващ желан и необходим за общуване език. Обогатяването на езиковия опит благоприятства доизграждането и обогатяването на „езиковото ядро“ на формиращата се личност (Петрова 2012: 84). Колкото по-рано започне възпитаването на любопитство към друг език от Европейската общност, толкова по-широки са възможностите на владеещите „малки езици“ за приобщаване към световния обмен (образователен, културен, търговски и пр.).

В сложния лабиринт от проблеми за изследователя е важно умението за формулиране на изпълними задачи. Освен това те трябва да бъдат подреде-

ни така, че решението на всяка следваща да се основава на успешно предходно решение. Групирането и прегрупирането на ефективни решения моделира фигура и разкрива „белите полета в нея“. Научната работа е продължение на училищното учене, в което: „Систематизирането на задачи е едно от основните дидактически средства за съзнателно и трайно усвояване на дадена група знания, необходими за решаване на разнообразни и по-сложни задачи“ (Минчева, Андреев, 2017: 37). В съвременната педагогическа наука с всяко ново изследване се допълва малък, но значителен детайл в цялостната система на педагогическото познание.

Осъзнавам, че споделените спомени, цитираните трудове, подбраните изводи са само частица от дългогодишното сътрудничество с ръководителя на нашия вдъхновяващ екип „дете – среда“ и с членовете на екипа му. Тяхната привилегия е в осигуряване на основополагащ опит за красотата и предизвикателствата на природата, за нейното въздействие върху живота на хората. Властта на природните закони и необходимостта от своевременното им опознаване в напрегнатия социален свят разгръщат предизвикателства за нови научни изследвания. С увереност в приемствеността между поколенията учени се надявам, че изследователската и преподавателската работа ще доведе до нови постижения.

Пожелавам здраве и творческо дълголетие на ръководителя на нашия вдъхновяващ екип „дете – среда“ – проф. д-р Димитър Гюров, и на членовете на неговия екип както в катедра „Предучилищна педагогика“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, така и в нашата катедра по предучилищна педагогика във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, в които колегите съхраниха достойно с присъствието си ценностите в академичната ни общност.

ЛИТЕРАТУРА

Гроздев, К. (2017) Игрите с пясък за формиране на здравна култура в предучилищна възраст. *Педагогически алманах*, бр. 1, 102–109.

Гюров, Д. (1999) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2007) Университетското образование на педагози в условията на единната социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. – В: Образованието в глобализиращия се свят. Юбилейна научна конференция 20 години педагогически факултет, част 1, под ред. на проф. д.п.н. Пламен Легкоступ, Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 25–28.

Димкова, Р. (2016) Информиране на семейството за създаване на иновативни подходи за физическа активност. *Педагогически алманах*, бр. 2, 281–290.

Дончева, Ю. (2014) Консолидиращите функции на българските детски фолклорни игри в предучилищна възраст (189 игри и броилки с вариантите им). Русе: Печатна база при РУ „Ангел Кънчев“.

Живков, Н. (1887) Ръководство за възпитание и обучение на децата от 1 до 3 години в дома и от 3 до 7 години в училищата. Варна: Печатница „Хр. Н. Войников“.

Златкова-Дончева, К. (2017) Неуспяващите ученици – причини и фактори. *Педагогически алманах*, бр. 1, 84–92.

Кильовска, В. (2017) Аспекти на интеркултурното образование в предучилищна възраст. *Педагогически алманах*, бр. 1, 42–48.

Конакчиева, П. (2022) Традиции и иновации в предучилищното екологично възпитание. Велико Търново: ИТИ.

Конакчиева, П., С. Великова. (2024) Екологичната приказка в педагогическото взаимодействие „дете – природа“. *Педагогика*, бр. 7, 943–954.

Кънева, П. (2022) Музиката и ранното обучение по английски език като чужд. Велико Търново: АЙ ЕНД БИ, с. 114.

Марчева-Йошовска, П. (2017) Проучване на осведомеността за детското очно здраве. *Педагогически алманах*, бр. 1, 93–101.

Минчева, И., И. Андреев. (2017) Дидактически модел за решаване на показателни уравнения в обучението по математика. *Педагогически алманах*, бр. 1, 37–41.

Николова, Г. (2023) Стимулиране на детското изобразително творчество чрез художествен текст. Създаване на илюстрация в предучилищна възраст. – В: Актуални проблеми на сигурността. Т. 3. Научно направление „Социални и правни аспекти на сигурността и отбраната“. Велико Търново, 26–27 октомври 2023: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, 223–232.

Петрова, В. (2007) Моливко. Родна реч. Велико Търново: Слово.

Петрова, В. (2012) Развитие на речта в предучилищна възраст. Велико Търново: Слово.

Попова, Л. (2021) Мотивация за учене. Социална същност, теории, видове и основни характеристики (глава от монографично изследване). Преподаване и учене в средното училище. Монографични изследвания. Съставител и научен редактор: Антония Кръстева. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 103–125.

Стоянова, М. (2025) Природонаучна грамотност и модел за интеракция. Русе: Авангард-принт.

Цанева, Й. (2024) Ролята на изобразителното изкуство за речевото развитие на децата от предучилищна възраст в научноизследователското поле на проф. Пламен Легкоступ. – В: Изкуство, творчество, възпитание. Между четката и перото. Велико Търново: Фабер, 256–261.

ТРИЕДИННАТА СИСТЕМА „ЧОВЕК – ОБЩЕСТВО – ПРИРОДА“ В УСЛОВИЯТА НА ПРЕХОДА МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р **Евдокия Стефанова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Начална училищна педагогика“
e-mail: e.stefanova@ts.uni-vt.bg

Взаимодействието „човек – общество – природа“ се осъществява чрез обучението по образователно направление „Околен свят“ в детската градина и учебния предмет „Родинознание“ в първи клас. То се определя като водещо не само за възприемането на природния и социалния свят от детето, но и за неговата социализация и адаптация в прехода между предучилищна и начална училищна възраст. Това тематично поле е значимо и дава повод за реализиране на проучвания и анализиране на възможностите, които предоставя съвременното образование за интеграцията на ученика в новата му обществена и образователна среда.

Ключови думи: човек, общество, природа, детска градина, училище

THE TRIUNE SYSTEM “HUMAN – SOCIETY – NATURE” IN THE CONDITIONS OF BETWEEN KINDERGARDEN AND PRIMARY SCHOOL

Assoc. Prof. **Evdokiya Stefanova**, *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Education
Department of Primary School Pedagogy

The interaction “Human – Society – Nature” is implemented through the training in the educational direction “Social and Natural Environment” in kindergarten and “Social studies” in the first grade. It is considered central not only to the child’s perception of the natural and social world but also to their socialization and adaptation during the transition from preschool to primary school. This thematic

area is significant and provides an opportunity to conduct research and to analyze the possibilities offered by contemporary education for the student's integration into their new social and educational environment.

Keywords: human, society, nature, kindergarten, school

Преходът на детето от детската градина към училище е вълнуващ и запомнящ се момент от живота на подрастващите и същевременно е от изключителна важност за бъдещото му развитие. Този период е ключов и в голяма степен очертава успеваемостта, нагласата и мотивацията за изграждането на ученическата личност в следващите етапи от обучението ѝ. Затова образователните реформи през последните години се реализират в синхрон и целят осигуряване на възможност за все по-плавен преход между двете образователни институции. Основен приоритет на единната национална образователна политика е чрез образователно-възпитателния процес, основан на обучение, възпитание и социализация, да се постигне максимално детско развитие и трайно изграждане на ключови компетентности. В тази насока се поставят редица цели за иновативни алтернативи, насочени към „субектите, участващи в образованието, да вземат екипно решение чрез истински активно и демократично участие в инициативи за качество на хуманни намерения“ (Стоянова, 2021: 73). Предприемат се мерки по отношение на учебната среда като: доближаване на времетраенето на педагогическите ситуации в детската градина до това на уроците в училище; промени в учебното съдържание на образователните направления с оглед на максимално спазване на принципа за спираловидност, достъпност, системност и последователност при надграждането им в първи клас; уеднаквяване на наименованията на повечето учебни предмети в училище с образователните направления от детската градина; осигуряване на целодневно обучение в начална училищна възраст и откриване на полудневни подготвителни групи в училище; доближаване на броя на дневните педагогически ситуации при 6–7-годишните с този на уроците в първи клас и др.

Триединната система „човек – общество – природа“ е част от образователно-възпитателния процес в предучилищна и начална училищна възраст. Тя заема значително място в обучението и възпитанието на децата и учениците. Очертава се като ключов фактор, тъй като е част от учебното съдържание по образователното направление „Околен свят“ в подготвителна група и учебния предмет *родинознание* в първи клас и така чрез него

подрастващите не само се адаптират към учебно-възпитателния процес в детската градина и училището, но и го изучават в детайли. Тази специфика е научно изследвана от редица автори (Д. Гюров, В. Гюрова, М. Гюрова-Стоянова, П. Конакчиева, Ю. Дончева, С. Юлзари, Ил. Мирчева и др.), но все още дава повод за бъдещи научни проучвания, които се пораждат от динамиката в образователната система и съвременните обществени и държавни изисквания.

Предвид на гореизложеното докладът има за цел да разкрие важността на триединната система „човек – общество – природа“ за плавния преход на обучаващите се от предучилищна към начална училищна възраст и да очертае специфики, сходства, предизвикателства и перспективи в съдържателен и методически аспект на това тематично поле.

Проф. д-р Д. Гюров посвещава голяма част от научните си трудове на проучването и анализирането на тази проблематика, затова основата на теоретичния анализ в настоящата разработка се опира на неговите твърдения. Водещо и определящо сред тях, че „приемствеността между детската градина и началното училище е един твърде значим социално-педагогически проблем с известни болезнени и конфликтни проекции в практиката при опитите да се абсолютизира една от двете образователни степени“ (Гюров, 2002: 175). Това негово схващане е актуално и в съвременната учебно-възпитателна среда за обучението на 6–7-годишните и 7–8-годишните деца. Но има и други предизвикателства, които оказват влияние на прехода от една в друга образователна институция, като:

1. Съществува разнозначност в дневната организация на учебния процес – в детската градина преобладава игровата, а в училище – учебната дейност.
2. Приложението на интерактивни и електронни технологии има превес в първи клас. Учениците все по-често боравят с телефони и други средства за комуникация. Те имат достъп до интернет в свободното си време, в междучасията и допълнителните форми, докато тази технологизация е в сравнително по-ниска степен при обучението им в предучилищна възраст. Особено съществено в контекста на приемствеността между детската градина и началното училище е влиянието на дигиталната среда върху развитието и социализацията на детето. Технологиите не са просто средство, а фактор, който моделира нов тип детство и нова образователна реалност. В този смисъл „дигиталните устройства променят формите на взаимодействие с външния свят, допълват живота на детето, създават нова ситуация на развитие и се пре-

връщат в пълноправен агент на социализация. (...) Съвременните деца формират общност с особено разбиране и възприемане на света, която се отличава със специфичен тип мислене, подход към различни дейности, забавления и начини за комуникация“ (Димитрова, 2023: 75).

3. Методическият инструментариум, който се използва в учебно-възпитателния процес, и педагогическият подход се променят. Това се дължи на индивидуалните професионални компетентности на учителя, който също е различен за двете възрасти, и несъмнено това в повечето случаи има положителен или отрицателен ефект върху мотивацията за учене и адаптацията на детето към училищната среда.

Както посочва и Д. Гюров, „чрез педагогическата компетентност на учителя децата трябва да се утвърдят като част от средата на естествената си природа или като част от природно-социалното единство“ (Гюров, 2019: 366). „Тясната и интензивна връзка на взаимодействие влияе върху поведението и цялостното състояние на детето. То трябва да преживее индивидуално придвижването си в процеса на обучение, да осъзнае в нагледно-практически план всяко едно постижение в опита си“ (Гюров, 2006: 42). Нужно е педагогът „деликатно и с такт да стимулира субективната активност на детето чрез вариативни форми на сътрудничество (Чуховска, 2020: 211). Ролята на учителите е изключително важна, защото те „не са наблюдатели, организатори на пространствената среда, просто „обучаващи“ и „преподаващи“, а отговорни партньори за взаимодействие на детето, като по този начин оказват значително влияние върху постигнатите резултати от образованието и от качеството на процесите му“ (Гюрова, 2020: 23).

В тази връзка от значение е „адаптирането към конкретни условия, зададени чрез колаборацията на система от интерактивни съдържателни детски дейности, което предпоставя качество на образователните резултати с разумен разход на ресурси, което придава устойчивост и предвидимост както на постиженията, така и на тенденциите като образователни перспективи, свързани с приемствено подготвяне на (...) компетенции, значими за адаптивността към средата и хармоничното взаимодействие с нея“ (Конакчиева, 2022: 170).

В свои научни трудове Юлия Дончева очертава основните прилики и разлики при възприемането на природния и социалния свят в предучилищна и начална училищна възраст, които са от важно значение и следва да се познават от всеки учител независимо в коя от двете възрастови групи работи.

Като основни прилики в предучилищна и начална училищна възраст, ориентирани към обучението в триединната система „човек – общество – природа“, авторката посочва:

- социализираща функция по отношение на детето;

- основен информационен източник е обективната действителност;

- преобладават емпирични знания“ (Дончева, 2025: 18–19).

Опознаването на училищната среда с нейните специфики, правила, изисквания, педагогически и административен персонал е регламентирано в учебната програма по *родинознание* в първи клас. Информацията, която се усвоява, е свързана със сетивно-познавателния опит на децата. Предвидените учебни дейности подпомагат не само адаптацията им към новия етап от техния живот, но и съдействат за формиране на ключови компетентности, с помощта на които 7–8-годишните се научават да разбират себе си и заобикалящия ги свят. Интегралните възможности на учебния предмет подпомагат развиването на интелектуалния потенциал на малкия ученик. Важно предимство на учебното съдържание е, че са включени съдържателни единици, ориентирани към взаимоотношенията в клас. Това тематично поле е продължение на обучението по „Околен свят“ в детската градина и подпомага в голяма степен новата социална роля на детето – „ученик“, като го прави активен участник в новата обществена среда и пълноправен член на социалната група – клас.

В област на компетентност „Роден край“ са конкретизирани основните знания, умения и отношения към училището, труда на хората в него и основните права, отговорности и задължения в училищната среда. Чрез нея се изпълняват и посочените от Д. Гюров (2006) функции на учебното съдържание – информативна, регулираща, рефлексивна, аксиологична и афективна (Гюров, 2006). В глобалната тема „Семейство и училище“ се предвиждат следните четири очаквани резултата, насочени към адаптацията на ученика в новата образователна среда:

- „Описва себе си, своите интереси и любими занимания.
- Разказва за своето училище и за труда на хората, които работят в него.
- Посочва свои отговорности у дома и в училище и примери за толерантни взаимоотношения.
- Дава примери за подходящо поведение при опасни ситуации у дома и в училище“ (УП по родинознание за 1. клас, 2023: 4).

Добър пример в педагогическата практика за подпомагане на адаптацията на ученика в първи клас е чрез учебния предмет *родинознание* и

провеждането на тематичната единица, свързана с училището, като екскурзия. В тази тема се поставя акцент върху помещенията в сградата (лекарски кабинет, учителска стая, дирекция, столова, физкултурен салон и други) и професиите, които се упражняват в образователната институция (директор, готвач, охрана, медицинска сестра и др.), с цел опознаване на местоположението им и естеството на работа на всеки един от професионалистите, които се грижат за живота, здравето и обучението на учениците. Затова е по-добре подрастващите да се ориентират в обстановката чрез пряко наблюдение и посещение. Тази форма на работа допринася и за придобиване на организационни умения, проява на отговорно отношение при придвижване в обществени сгради и сближаване със съучениците.

Не трябва да се пропуска като предизвикателство и спецификата на възприемането на природния и социалния свят. В детската градина и началното училище се поставя акцент върху близката, позната на детето среда, но тя е строго индивидуална за всеки обучаващ се. Освен това всяко дете/ученик има познавателни, интелектуални, емоционални особености, които оказват влияние и върху сетивно-познавателния опит. С оглед на по-плавния преход от предучилищна към начална училищна образователна степен все повече детски градини подготвят празник за първия учебен ден. Те реализират тържества с подготвителните групи на 6–7-годишните деца, чрез които подрастващите отбелязват началото на учебната година. Така се полагат основите на осмислянето от бъдещия ученик, че предстои нещо важно в неговия живот.

Основен фактор в периода на адаптация и преход от предучилищна към начална училищна възраст се оказва играта. Тя се определя като „естествен спътник на детството (…) на саморазвитие на детската индивидуалност и стимулираща среда за ранно подготвяне и изявяване на основополагащи компетенции“ (Конакчиева, 2017: 75). Редом с учителя, семейната среда и други фактори игровите дейности се определят като най-подходящи за формирането на социалната компетентност на бъдещия ученик. Това, от една страна, допринася за „овладяването от индивида на социален опит чрез вграждането в определена социална среда, а от друга, е резултат от активно възпроизводство на системи от социални връзки в собствената дейност и взаимодействия с другите хора“ (Конакчиева, 2016: 193). Игровите дейности се характеризират като водещ метод в двете възрастови групи – подготвителна и първи клас, чрез който се реализира не само усвояването на учебното съдържание по *околен свят* и *родинознание*, но и плавният преход на децата от детската градина към училище.

В настоящият доклад се приема твърдението на М. Стоянова (2019), че „образованието е приоритетна обществена цел и затова предучилищното и началното образование не могат да останат неутрални в процеса на усъвършенстване на обществото. Те са отражение на обществената и политическата визия за бъдещето на нацията ни и начинът на неговото реализиране е зависим от промените в образователните институции като единна образователна политика“ (Стоянова, 2019: 5).

Теоретичният анализ показва, че съществуват предизвикателства в прехода от предучилищна към начална училищна възраст, но те се овладяват чрез съвременните приоритети, програми, стратегии и дейности, които образователната ни реформа прилага. Доказва се значението на обучението по образователното направление „Околен свят“ в подготвителна група и „Родинознание“ в първи клас, но се откроява необходимост от иновативни практики и подобрения в съдържателен и методически аспект. Научните трудове по разглежданата проблематика са много и дават основание да се смята, че плавният преход между двете възрасти е труден процес, но възникването на предизвикателства може да бъде овладяно своевременно. Нужно е да се отдаде заслуженото признание на проф. Димитър Гюров, който посвещава голяма част от своите научни трудове и изследвания на тази проблематика. Те имат важно значение за апробирането ѝ в институционален и национален мащаб.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2019) Взаимодействието „дете – среда“ и екосъобразни норми на устойчиво развитие. – В: Сборник доклади от Международна конференция „Педагогическо образование – традиции и съвременност“, 15–16.11.2019, ред. проф. д-р Венка Кутева-Цветкова. Велико Търново: Ай анд Би, 365–370.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика,* vol. 92, 1, 21–36.

Димитрова, Зл. (2023) Дигитална трансформация – компетентност и креативност в детската градина и в училище. Габрово: ЕКС-ПРЕС.

Дончева, Ю. (2025) Теоретични и методически основи на запознаване с околния свят в детската градина. Русе: Университетско издателство при РУ „Ангел Кънчев“.

Конакчиева, П. (2022) Традиции и иновации в предучилищното екологично образование. Велико Търново: ИТИ.

Конакчиева, П. (2016) Пътуване към другите: възпитаване на социална компетентност в детството чрез интерактивни моделни технологии. *Педагогически алманах,* Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, кн. 2, 2016, 192–200.

Конакчиева, П. (2017) Изобразителните игри в педагогическото взаимодействие по околен свят. Международна научна конференция „Нови концепции и перспективи за развитие на предучилищното възпитание след 2015 г. Десета научно-практическа конференция „Водим бъдещето за ръка“, 12–14 юни 2017, Велико Търново, България [Електронен ресурс], ред. проф. д-р Радка Гайдова. Велико Търново: Ай анд Би, 74–81.

Учебна програма (УП) по родинознание за 1. клас, 2023, МОН. www.mon.bg

Стоянова, М. (2019) Овладяване на ключови компетенции при ориентиране в света. София: Авангард принт.

Стоянова, М. (2021). Природата в предучилищното образование – иновация и рефлексия. София: Авангард принт.

Чуховска, Д. (2020). Субектната активност в педагогическото взаимодействие – условие за развитие на комуникация, реч и език в предучилищна възраст. *Педагогически алманах*, Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, том 28, бр. 2, 211–216.

ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ „ДЕТЕ – СРЕДА“ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р **Светлана Ангелова**
Нов български университет
Бакалавърски факултет
Катедра „Чужди езици и култури“, секция „Педагогика“
e-mail: sangelova@nbu.bg

Докладът представя педагогическото взаимодействие „дете – среда“ в предучилищното образование върху примера на фундаменталния труд на проф. д-р Димитър Гюров „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. Очертава се приносът на монографичното изследване в контекста на влиянието на педагогическото взаимодействие „дете – среда“ спрямо създаването на положително отношение към училището и мотивация за учене. Акцент се поставя върху средата – природната и социалната, и създаването на диадата „екология – култура“ в частност, като се проследява ролята на екологичното и интеркултурното възпитание в посока на насърчаване на тези процеси.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие „дете – среда“, предучилищно образование, положително отношение към училището, мотивация за учене

PROF. DIMITAR GYUROV ON THE PEDAGOGICAL INTERACTION "CHILD – ENVIRONMENT" IN PRESCHOOL EDUCATION

Assoc. Prof. **Svetlana Angelova**, *PhD*
New Bulgarian University
Bachelor's Faculty
Foreign Languages and Cultures Department
Pedagogy Section

The report presents the pedagogical interaction "child – environment" in preschool education, based on the example of the fundamental work of Prof. Dimitar Gyurov, PhD, "Pedagogical Interaction. An Innovative Model for Building a Unified 'Kindergarten – School' Socio-pedagogical System". The contribution of the monographic study is outlined in the context of the influence of the pedagogical interaction "child – environment" on the development of a positive attitude toward school and motivation for learning. Emphasis is placed on the environment – both natural and social – and in particular on the creation of the "ecology – culture" dyad, while tracing the role of ecological and intercultural education in promoting these processes.

Keywords: pedagogical interaction "child – environment", preschool education, positive attitude toward school, motivation for learning

Въведение

През последното десетилетие интересът към педагогическото взаимодействие „дете – среда" в предучилищното образование става все по-голям. Причините за това са различни – икономически, обществени, политически, културни. Научните и практико-приложните търсения се повлияват чувствително от ескалиращите социално-емоционални кризиси, които генерират нестабилност, неустойчивост, с проекции и на личностно ниво. Светът се променя, взаимодействието „дете – среда" също се променя съобразно двата взаимносвързани и взаимно повлияващи се компонента на тази среда – природа и социум. Природосоциалната цялост се трансформира в своята структурност, но и функционалност, поради степените на въздействие на тези компоненти. А нали детето в предучилищна възраст формира своята идентичност именно на основата на свързаността си със средата! Настъп-

ващите трансформации в средовата многопластовост следва да провокират, вдъхновяват, мотивират всяко дете за усвояване на ново знание, за акумулиране на нов опит, за формиране на ново ценностно отношение към променящия се свят.

Тези идеи са сред основополагащите в творчеството на проф. д-р Димитър Гюров – авторитетен учен, изследовател, университетски преподавател, чиито приноси са еволюционализиращи предучилищното образование в България и в частност – свързаното с проблематиката на педагогическото взаимодействие „дете – среда“. Именно то, предучилищното образование, задава критериално необходимостта от преосмисляне на ролите на значимите възрастни в живота на детето – на учителя, на родителя, на всички нас, които по един или друг начин сме откъм страната на детето – изследователи и практици в областта на предучилищното образование.

Фундаменталният труд „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ на проф. д-р Димитър Гюров извежда на преден план значимостта на тези процеси, като концептуализира и прагматизира ориентирането на детето в света чрез създаване на интегрирана система „детска градина – училище“. Изграждането на положително отношение към училището и мотивация за учене има ключова роля тук – с поглед към личността на детето.

Педагогическото взаимодействие „дете – среда“ в дискурса на изграждане на положително отношение към училище и мотивация за учене

По дефиниция на проф. д-р Д. Гюров „Основната цел на предучилищното образование и в България е създаването на възможност всяко дете да развива максимално своите потребности и да се подготвя за училищно обучение чрез въвеждането му в предметната и материалната среда, ориентирането му в общочовешките ценности и формиране на определени умения и навици за адаптиране към новата среда и към ученето като дейност“ (Гюров, 2010: 17). Предвид това, че човешката дейност по същество е целенасочен процес, изследователят поставя акцент върху основополагащата роля на предучилищното образование като цел, издигайки ролята на образованието на равнището на общочовешките ценности, на основата на ориентирането на детето в тях.

Оценностяването на предучилищното образование не е самоцел – става дума за създаване на условия за формиране на положително отношение към

училището и мотивация за учене от страна на детето, както и от страна на родителите (пак там). Аргументирано проф. д-р Д. Гюров обвързва формирането на отношение като комплексно образувание от най-висок ранг и комплекс от ценностни ориентации и нагласи с мотивацията, но и не само. Авторът на монографичното изследване поставя въпроса за трансфера на ценностите и мотивите от образованието към семейството и обратно, като извежда друг ракурс в проблематиката – устойчивостта на тези процеси, в това число по посока генериране на нови мотиви у детето за учене през целия живот.

Изграждането на положително отношение към училището и мотивация за учене е в основата на разгърнатата теза на проф. д-р Д. Гюров, че „взаимодействието „дете – среда“ е гаранция за изразяване и осъществяване на многостранните възможности за реализация и развитие на детската същност. Става дума за гарантиране на познавателната, социалната и игровата страна на образователното пространство като среда за творчество и свобода за себеизразяване...“ (Гюров, 2010: 25).

По такъв начин изследователят поставя заобикалящата детето среда в полето на способностите му да я преобразува, да експериментира в нея, да черпи опит по свой собствен начин в свободното взаимодействие с нея (пак там). Всъщност познавателното, социалното и игровото начало в образователното пространство кореспондират с всички сфери на личността на детето – явно и имплицитно заявени в изследваната проблематика. В този смисъл положителното отношение към училището и мотивацията за учене на детето придобиват своите конкретни измерения – например във феноменологичната същност на играта. От друга страна, е налице „обвързване на индивидуално значимото и социално очакваното при гарантирането на педагогическото взаимодействие и динамиката на институционализирането на предучилищното образование и неговия просперитет за идните поколения колеги от общността ни, утвърждаваща академична и образователна институционална креативност“ (Гюров, 2022: 61).

Ценни за теорията и практиката на предучилищното образование са именно тези измерения на педагогическото взаимодействие „дете – среда“ – творчеството и свободата за себеизразяване са толкова значими за личността на детето! То встъпва в тази среда с присъщото си любопитство да опознава, да опитва, да открива, да разбира същността на случващото се в средата. Именно в хода на това взаимодействие детето се учи да изгражда собствената си идентичност. Развитийните процеси следват „възможността всяко дете да подбере от стимулите на средата точно тези, които отговарят

на потребностите му, дава предимство на постигане на едно съзвучие с вътрешния порив за дейност и оттук на равновесие със средата, на самостоятелно боравене с предложенията ѝ“ (Гюров, 2010: 26).

Така логиката „интереси – потребности – мотиви – отношения / нагласи (положителни)“ към училището и към ученето в частност, базирана на педагогическото взаимодействие „дете – среда“, формира оправната точка на прехода към училище. Проф. д-р Димитър Гюров проследява и анализира тези процеси в предучилищното образование в конкретиката на средата – природната и социалната.

Диадата „екология – култура“ в полето на педагогическото взаимодействие „дете – среда“

За начало проф. д-р Д. Гюров дефинира „образованието като отношение към околната среда и интеркултурно взаимодействие. Смисловото му значение произтича от цялостната картина, представата, образа, които хората изграждат за света и за самите себе си. Това са възгледите, чувствата, действията, чрез които се изгражда връзката с другите“ (пак там: 34).

С тези аргументи в настоящия доклад екологията и културата се представят като диада – тя изразява взаимовръзката и взаимоповлияването между природната среда и нейната екологична проява, диктувана от човешката дейност, и на тази основа поставя акцент върху значението на човешките ценности, имплементирани в културата като съвкупни традиции, обичаи, начин на живот на обществото (фиг. 1).

Следователно средата в нейните компоненти – природна и социална, която се конкретизира в аспектите на диадата „екология – култура“, е структурно-функционална цялост. Като такава цялост предявява изисквания към възпитанието на детето – екологичното и интеркултурното, в хода на педагогическото взаимодействие „дете – среда“, способстващи изграждането на положително отношение към училището и мотивация за учене.

Според проф. д-р Д. Гюров „екологичното възпитание представя педагогическия отговор на въпросите, свързани с жизнените възможности на човечеството. Това са тенденциите, очертани от демографския срив, намаляването на природните ресурси, отравянето, разрушаването и замърсяването на почвата, въздуха и водата – глобални проблеми на оцеляването на човечеството“ (пак там: 64). Този педагогически отговор следва да е насочен към екологията, фокусираща вниманието върху преките и косвените ефекти от тази нерегламентирана човешка дейност като проекция на културата на обществото ни, поставящо в режим на изпитание възможностите за съхраняване на природата.



Фиг. 1. Педагогическото взаимодействие „дете – среда“ и неговите проекции в изграждането на положително отношение към училището и мотивация за учене

Педагогическото взаимодействие „дете – среда“ развива своеобразна чувствителност на детето към природата – следването на логиката „интереси – потребности – мотиви – отношения/нагласи“ допринася за развитието на тази чувствителност. В тази връзка проф. д-р Димитър Гюров поставя акцент върху прилагането на принципа на природосъобразността – „изразява се в това, че човекът, респ. детето е част от природата, подчинява се на нейните универсални закони. В концепцията за природосъобразно образование следва да се включват трите схващания за понятието природа – закономерностите на заобикалящия ни свят и за природата като особеност на човека, неговата лична природа“ (пак там: 76).

Но това означава, че в резултат на педагогическо взаимодействие „дете – среда“ е необходимо да се изградят основни системи от екологични представи у детето – имаме предвид, че в предучилищна възраст знанията у де-

тето се усвояват на ниво представа. Именно представата предшества прехода от емпирично към теоретично познание, т.е. към формиране на понятия в училище, и преходът „детска градина – училище“ в този смисъл изисква формирането на представи у детето. Така то развива положително отношение към училището, както и съпътстващата го мотивация за учене.

В тази връзка проф. д-р Д. Гюров определя като значими особености на екологичното възпитание, свързани с това да:

- „подпомага осъзнаването на универсалния характер на света – овладяването на закономерностите на цялостното развитие на естествените съвкупности от растения и животни. Ето защо то кореспондира с екологията като наука, извеждаща терминология в категориален план за характеризиране на тези съвкупности;
- подпомага определяне на ключови ядра като знания, умения и отношения – компетенции не само за една-единствена, а за повече познавателни области, за които те са централни по посока на мястото на човека в природата;
- подпомага интегрирането на проблемно-ориентираните образователни дидактични технологии чрез структуриране на водещо образователно съдържание, определено от очакванията на учащите се и техния личен опит“ (пак там: 65).

Ролята на педагога в педагогическото взаимодействие „дете – среда“ и екологичното възпитание в частност е основополагаща. Формирането на мотивация, на отношение към училището и към ученето, към знанието за екологичните проблеми изисква проактивност от детето. През призмата на проблемно ориентираните дидактични технологии на основата на създадени условия в средата и предоставяне право на избор детето се ориентира в обстановката. „Всъщност той (педагогът, б.а.) взаимодейства с подрастващите, при което съвместно с тях изменя условията на средата, а оттам и подбора на действие, на начини за откриване...“ (пак там: 90).

И тук културата е тази, която задава параметрите на това взаимодействие през призмата на националната, но и на личностната идентичност. Днес ние живеем в един мултикултурен свят, свят, в който се преплитат различни култури и съобразно разнообразието от етноси у нас. Това на свой ред може да бъде обогатяващо диадата „екология – култура“, но и да е предизвикателство пред нея в светлината на педагогическото взаимодействие „дете – среда“.

С основание в този смисъл проф. д-р Д. Гюров поставя въпроса за необходимостта от интеркултурно възпитание. Става дума за „интегриране на дете-

то още от предучилищното детство към традиционните български, т.е. общочовешки ценности, при отчитане на неговата принадлежност към етническа, религиозна или специфична социокултурна общност. Целта на този възпитателен процес има връзка с детската индивидуалност и обобщено може да се изрази във формулировката, че интеркултурното възпитание предпоставя потребностите и целите на всяка индивидуалност“ (пак там: 94).

Така интеркултурното възпитание ще внесе необходимия социален аспект в диадата „екология – култура“. Именно това възпитание има потенциалите да създаде предпоставки за извеждане на общото, обединяващото между различните култури, в съответствие с индивидуалните потребности, цели, приоритети, методи, средства, общности, така че да структурира педагогическото взаимодействие „дете – среда“.

Както отбелязва проф. д-р Д. Гюров, образованието през първите седем години от живота на детето не е модел, който може да бъде оценяван без връзка със семейното възпитание и училищното обучение, тъй като обществените отношения, които го определят, са валидни в същата сила и за тях (пак там: 96). Екологията като образователна област не прави изключение. Нещо повече – тук, в диадата „екология – култура“, изкристализира концепцията за устойчивото развитие (вж. фиг. 1.) Става дума за концепция, която се изгражда върху основата на устойчиви форми на развитие, осигуряващи по-висока степен на функциониране на системата. Този процес не се откъсва от динамиката на разумното потребление от страна на човека (Пенчев, Пенчева, 2017). Има се предвид такова разумно потребление, което няма да остави дълг към бъдещите поколения по отношение на достъпа до ресурси и блага.

Една възможна проява на това устойчиво развитие е интеркултурното приобщаване на общности. Във фундаменталния си труд проф. д-р Д. Гюров се фокусира върху възникването на потребности за общуване, социални контакти, зараждане на нравствени чувства, формиране на социални умения и предпоставки за социални способности у детето – постепенно то натрупва социален опит вследствие на съвместния му живот и общуване с представителите на социалната среда, в която расте (пак там: 104). На свой ред акумулирането на човешкия опит води до изграждането на съответните личностни конструкти, сред които е и положителното отношение към училището и мотивацията за учене. А те са своеобразни гаранти за динамична образователна промяна, която е в синхрон с новите социокултурни реалности, показващи „в какъв план е възможно и позволено да се изгради „картината за света“ и какви средства са на разположение на подрастващите“ (Гюров, 2012: 18).

Заключение

Не могат да бъдат обхванати в необходимата достатъчност приносите на видния наш учен – проф. д-р Димитър Гюров, в неговото монографично изследване „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. Особено ценно за теорията и практиката е, че изследването полага основите на едно модерно и истински „отворено“ към интересите, потребностите и мотивите на всяко дете предучилищно образование. Идеите на проф. д-р Д. Гюров са вдъхновение и пример за изследователи, експерти и практици, за които педагогическото взаимодействие „дете – среда“ е смисъл и отдаденост извън стандартите на професионалните ангажименти. С дълбока благодарност и признателност към проф. Гюров!

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2010) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2012) Приоритети в образователната политика на предучилищните институции. *Образование и технологии*, 3, 17–21.

Гюров, Д. (2022) Традиции и иновации в предучилищното образование. – В: Р. Енгелс-Критидис (ред.). Сборник 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 53–63.

Пенчев, П., Пенчева, Р. (2017) Устойчивото развитие – теоретични и практически измерения: https://econpapers.repec.org/article/datyrbook/, достъпен към 24.02.2026 г.

ИНТЕГРИРАНАТА ПОДГОТОВКА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“ ПРИ ОРИЕНТИРАНЕ В СВЕТА

Доц. д-р **Магдалена Гюрова-Стоянова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: m.stoianova@fppse.uni-sofia.bg

В доклада се разглежда реализирането на единния европейски образователен модел за ориентиране в света чрез проблематиката за функционално и тематично единство при опознаването на природата и обществото като резултати от педагогическото взаимодействие. Акцентира се върху спецификата на насочеността на подрастващите, основополагаща за техните компетенции, които да достигнат комплексност в изграждането на компетентности. Задължителното предучилищно образование започва от 4-годишна възраст, но интегрираната подготовка за плавен институционален преход в подготовката за ориентиране в света изисква единна стратегия, съдържателна интегрираност и организационна балансираност между детската градина и училището в етапите на предучилищното и началното образование.

Изследователските въпроси, които ще се разгледат по-подробно, са свързани с виждането на педагозите с академична интегрирана специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ относно степените на зададените в стандартите очаквани резултати в двата етапа в институционален план и възможностите на различните модели за ориентиране в света.

Ключови думи: интегрирана подготовка, функции на „картината за света“, интегриран иновационен модел

INTEGRATED PREPARATION "KINDERGARTEN-PRIMARY SCHOOL" IN ORIENTATION IN THE WORLD

Assoc. Prof. **Magdalena Gyurova-Stoyanova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

The report examines the implementation of the unified European educational model for orientation in the world through the issue of functional and thematic unity in the exploration of nature and society, as outcomes of pedagogical interaction. It emphasizes the specific nature of adolescents' orientation, which is fundamental to their competencies, enabling them to achieve complexity in the development of competencies. Compulsory preschool education begins at age 4, but integrated preparation for a smooth institutional transition in the process of orienting children to the world requires a unified strategy, substantive integration, and organizational balance between kindergarten and school during the stages of preschool and elementary education.

The research questions to be examined in more detail relate to the views of educators with an academic integrated major "Preschool and Primary School Pedagogy" regarding the levels of expected outcomes set in the standards for both stages at the institutional level and the possibilities of various models for orientation in the world.

Keywords: integrated training, functions of the "picture of the world," integrated innovative model

Ключовата формулировка, която в настоящото юбилейно издание се възприема институционално като основополагаща, е определянето на интегрираната подготовка в социално-педагогическата система „детска градина – училище". Тя потвърждава постановката, възприета в европейската документация в „Стратегия 2030", да се гарантира, че всички деца имат достъп до „качествено ранно детско развитие, грижа и предучилищно образование", за да са готови за началното образование. Тя е повторно огласена в тезата на австрийски изследователи за интегрираната подготовка в детската градина и в началното училище (Sechtig, Schmidt, Roßbach, 2014: 255), че „предучилищното образование обхваща отглеждането и обучение-

то на децата от раждането им до постъпването им в училищната система“. В настоящия доклад терминът „предучилищно образование“ се отнася и до по-тесен период, а именно обучението на деца в задължителна предучилищна възраст – от 4-годишна възраст. Този вид образование е общоизвестен като „задължително предучилищно“ в институционалната система и продължава според предпочитанията на родителите и календарната възраст на децата до навършването на седем години (Държавен образователен стандарт за предучилищно образование (ДОСПО), МОН, 2016).

Интегрираната подготовка „детска градина – училище“ при ориентирането в света има за цел чрез педагогическото взаимодействие в двете институции да се даде възможност на децата постепенно да се включат в училищния живот, за да се предотвратят по-късни академични затруднения.

Д. Гюров доказва в свои последователни монографични трудове характеристиката на интегрираната образователна стратегия при ориентиране в света. В различните години съдържателно и организационно тя се проследява от автора в зависимост от нормативната документация преди въвеждането на задължителното предучилищно образование през 2003 (Гюров, 2002), както и след експерименталното изследване на предимствата на интегрираната институционална подготовка в базови градини и в подготвителни групи в училище (Гюров, 2006). И в двата аспекта според посочените източници става дума за въвеждането на иновационен модел за интегриране на ключови компетентности в социалния и в природния свят в детската градина, съответно – в учебните предмети, свързани с културно-образователните области „Човек и общество“ и „Човек и природа“.

В този контекст интегрираната подготовка при ориентиране в света се центрира върху гледната точка на детето в предучилищното образование – през последните три години от престоя на детето в детската градина, и в началния етап на основното образование. Така се потвърждава тезата на М. Монтесори, която се фокусира върху предучилищното ниво и се застъпва за „сътрудничество между детската градина и училището, като педагозите трябва да следват детето според етапа на неговото развитие“ (Eichelberger, 2015: 37).

„Образователните шансове за ключови квалификации“ в интегрираното образователно институционално пространство (Гюров, 2006: 375–376) са обособени в зависимост от приемственото формулиране на целите, във връзка с които се извеждат неговите интегративни функции (пак там: 377) за изграждането на култура при ориентирането в света:

- Информативно-когнитивна функция, резултат от система от представи за природата и обществото – „Аз знам“;

- Регулативна функция, свързана с опознаването като комплекс от умения за систематизиране на представи за света – „Аз мога“;
- Рефлексивна функция, определяща собствените възможности за ориентиране – „Аз разбирам какво знам и колко мога!“
- Аксиологична функция – система от биологични, социални, правни, икономически и религиозни норми, структуриращи стойността и ценностите на заобикалящия детето свят – природата, здравето, живота, правата, честта, мира, семейството и рода, Родината, вярата – „Аз уважавам, прекланям се, ценя и вярвам!“;
- Афективна функция на междуличностните отношения към предходните четири основополагащи функции в опита при изграждането на „картината за света“ – природолюбие, човеколюбие, миролюбие, грижливост, уважителност, привързаност, емпатийност, отзивчивост и др. Затова не е случайна тенденцията в последните петнайсет години изследователи да се насочват към установяване на закономерности в тези проекции. Така например М. Андонова (Андонова, 2025: 14) установява ниска степен в около от 63,9% от респондентите при проведена анкета за установяването на уменията на децата за назоваване на емоциите и използването на словесната комуникация, което е безспорно тъжна констатация.

Като обръща внимание на теорията на визуалното възприятие на децата, Г. Михайлова препоръчва на педагозите да не се обръща внимание на събирането на информация, „… а да поспрат и намерят време, за да „помиришат“ цветето“, което тя определя като рефлексивно внимание (Михайлова, 2023: 95).

Коментирайки концепции и технологии на игрово взаимодействие, Л. Спиридонова акцентира, че „детската игра се разглежда като част от собствено преживяване и осмисляне на света“ (Спиридонова, 2025: 79), а това означава доминиране на лична ангажираност в културно отношение.

Всъщност въз основа на водещото значение на аксиологичната (какво прави света ценен за мен) и афективната функция (как се съпреживява насочеността към него) в единство с останалите се променя интегрираната подготовка за ориентирането в света от центрирана върху знанието към фокусирана върху социализацията и върху емоционалния комфорт чрез съпреживяването. Социално-емоционалното израстване на подрастващите е гарантиране на тяхната идентичност в индивидуален и в групов план както в детската градина, така и в училище.

Подобна теза поддържа Кренц (Krenz, 2010: 93), който говори за основни компетенции във връзка с училищната готовност, която разделя на четири об-

ласти – когнитивна, двигателно-регулираща, социална и емоционална. Приема, че емоционалната компетентност служи като основа за обща училищна готовност. Тя се изразява в балансиране и в преодоляване на напрежението, в умения за емоционално реагиране и в адекватно съпреживяване, освобождаване от страха в рискова ситуация, изграждане на доверие и сигурност в света.

Р. Енгелс-Критидис отбелязва, че „взаимоотношенията на децата с учителите са важен компонент на адаптацията към образователната среда и че те могат да изиграят роля за отклоняване на хода на развитието в училищния контекст“ (Енгелс-Критидис, 2023: 117). Както споделя Ю. Дончева, „актуално и… за съжаление случващо се в съвременната реалност на възпитателната работа в детската градина е показването доста често на дидактизъм, регламентираност, планираност, управляемост, липса на свобода, догматичност, тематичност, неемоционалност – особено в подготвителните групи“ (Дончева, 2022: 147).

Характеристиката на „интегрирания технологичен модел на взаимодействие „дете – среда“, която се прави в монографичния юбилеен труд (Гюров, 2006: 441), систематизира в степени идентифицирането, апробирането, изявяването на петте функции на „картината на света“, резултат от ориентирането в него. Очертаването на рефлексивно и емпирично равнище на тези функции гарантира благополучието на децата, които се нуждаят от обща и специална подкрепа за интегрираната подготовка при ориентирането в света. През последните години това се потвърждава и от П. Конакчиева, според която „ефективността не само на емпиричното опознаване на природни обекти, процеси и явления, но и на рефлексивното осмисляне на придобитите представи и умения, което е силно емоционално обагрено, придава устойчивост на получения субективно ценен познавателен опит“ (Конакчиева, 2023: 204–205). Заедно с Е. Петрова в приложно-емпиричен план тя отново доказва, че децата „…възприемат опазването на природата като неделима част от субективно ценното екологично пространство и това се проектира в значими резултати като разбиране на екосистемите и връзката с човешкия живот“ (Конакчиева, Петрова, 2025: 84).

Могат да се направят схематични обобщения за образователните шансове на интегрираната образователна стратегия „детска градина – начално училище“ при ориентиране в света. Могат да се разгледат позитивите и критичните оценки при функциониране на три вида институционални възможности за интегрирана подготовка при ориентиране в света, като третата е концентрирана в столицата и разпространена с изключение на някои интегрирани образователни пространства (Българско школо, Италианския

лицей, Доверие (БАЧУ), АБС-център и др.), където е налице лицензирано от МОН фирмено или съгласувано частно менажиране.

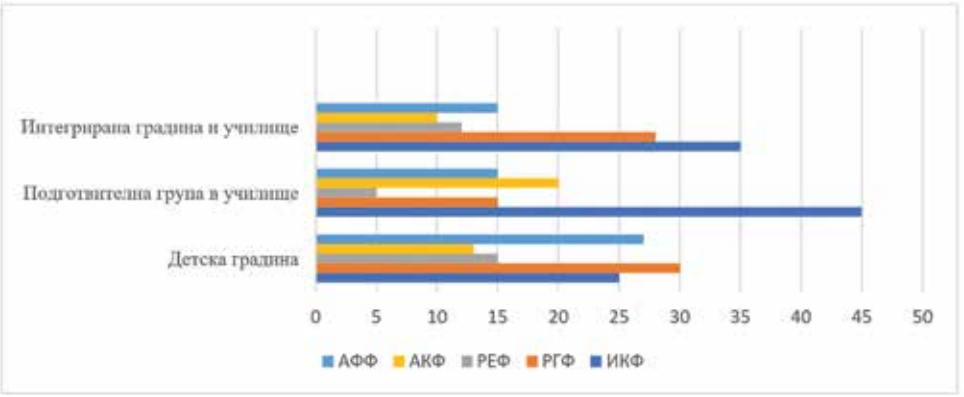
Констатациите водят до размисли за усъвършенстването на интегрираната система „детска градина – училище“, които се повлияват от спецификата на образователното пространство и взаимодействието в открити екосъобразни пространства и целесъобразно проектиран интериор.

Таблица 1. Варианти на интегрираната подготовка при ориентиране в света в институционален план

Критерии	**Предучилищни групи в детската градина**	**Предучилищни групи/класове в училище**	**Общо управляване в кампус на двете частни институции**
Предимства	Автономно лидерство на учителя.	Положително въздействие върху социалните умения в учебна среда.	Положителни ефекти върху социалните умения за новата роля – ученик.
	Частично съвместна (групова) интеракция и използване на общо дворно пространство.	Запознаване с всекидневната училищна рутина и учебната програма на първи клас.	Развитие на лична отговорност при ориентиране в интегрирано пространство.
	Стабилни професионални екипи от педагогически и непедагогически кадри.	Развитие на лична отговорност за доверителност към учителя.	Постоянно стабилна социална среда при екип от педагози и психолози.
	Без натиск за оценяване.	Косвено учене при доближаване до училищно оценяване.	Без претоварване, чрез индивидуализирано обучение.
	Повишено самочувствие на педагогически кадри с интегрирана подготовка.	Когнитивен тласък през следващата учебна година, водещ до повишена самоувереност.	Косвено учене чрез участие в избрани във времето активности.
	Достатъчно време за съдържанието на програмната система.	Остава в рамките на класната структура при смяна на класа през учебната година.	Удоволствие от взаимодействието чрез съвместно вземане на решения.
	Гарантиране на социално-емоционална компетентност и личностна идентичност.	Приобщаване към новата роля – ученик.	Съгласуване на дейност, поведение, общуване в социално-емоционален план в променливи различни общности.

Критерии	Предучилищни групи в детската градина	Предучилищни групи/класове в училище	Общо управляване в кампус на двете частни институции
Критика	Смяна на учителския състав.	Постоянен учителски състав при полудневна организация.	Промяна на учителския състав при избор на активности през деня с преместване в групите.
	Промяна в социалната среда при постъпване в училище.	Ориентация към училищна среда.	Единство на образователно пространство – интериор и екстериор.
	Структурата на детската група включва деца с различни проблеми.	Липса на време за работа с деца със СОП.	Възможност за допълнителна подкрепа на специалисти на щат.
	Предимно фронтално взаимодействие в многобройни по численост групи.	Предимно фронтално в полудневен режим.	Целодневно, нефронтално, в малки по численост детски общности (непостоянни класове).

По посока на така представените критерии за вариантите на интегрираната подготовка при ориентиране в света в различно институционално пространство се направи допитване по отношение на функциите на „картината на света“ с център социално-емоционалното отношение на децата в педагогическото взаимодействие.



Диаграма 1. Оценка на педагози с интегрирана академична подготовка (ПНУП) на вариантите на взаимодействие и функциите на „картината на света“ (в проценти)

Изводите са, че в детската градина функциите са най-балансирани, като регулиращата (РГФ) се следва от афективната (АФФ). В началния етап с функциониране на подготвителна група и в интегрираната институционална форма водеща е информационно-когнитивната функция (ИКФ), а афективната се представя с еднакъв по стойности процент. Аксиологичната функция (АКФ) е с най-висока стойност в училище, където отрано децата осъзнават своята принадлежност към институцията, нейните отличителни белези и се ориентират към сътрудничество с по-горните класове. Регулативната функция (РГФ) трябва да се усъвършенства в подготвителната група независимо от по-краткия престой във времето на взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

Андонова, М. (2025) Педагогически технологии на игрово взаимодействие за социално-емоционално развитие в предучилищна възраст. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2002) Ориентирането в света като интегрирана образователна стратегия. Велико Търново: Фабер.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. Университетска библиотека №462. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Дончева, Ю. (2022) Ретроспективни аспекти на предучилищното образование в град Русе. – В: Сб. 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти Р. Енгелс-Критидис (съст. и научен редактор). София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2022) Детският учител в личностнозначимото педагогическо взаимодействие. – В: Сб. 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти. Р. Енгелс-Критидис (съст. и научен редактор). София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Конакчиева, П. (2023). Репери за иновиране на предучилищното екологично образование. – В: Сб. 75 години световна организация ОМЕП: предучилищното образование в България в перспективата на международния педагогически опит. 16–17 март, Русе. Проф. д.н. Юлия Дончева (съст.). Русе: Регионална библиотека „Любен Каравелов“, 191–208.

Конакчиева, П., Петрова, Е. (2025) Образователно-приложни мобилности за стимулиране на познавателен интерес към природата чрез технологии за реализиране на детски практико-изследователски активности. – В: Сб. Наука, иновации, академично менторство, том 1, П. Конакчиева (съст.). Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Михайлова, Г. (2025) Приложни аспекти на илюстрацията в изобразителната дейност на децата. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Спиридонова, Л. (2025) Игра и учене. Концепции и технологии на игрово взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Eichelberger, H. (2015) Beiträge reformpädagogischer Modelle zur aktuellen Schulreform. Pädagogische Hochschule Vorarlberg. F&E Edition 22. https://www.phvorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/FE22_03_Eichelberger.pdf (достъпен към 19.01.2026)

Krenz, A. (2010) Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel Verlag.

Sechtig, J., Schmidt, T., Roßbach, H. (2014) Vorschulerziehung und Elementarbildung. – Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Нормативни документи

НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, 17 юни 2016 (обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и допълнение от Обн. ДВ, бр.75 от 10 септември 2021 г., изм. и допълнение от 15 февруари 2022 г., изменение и допълнение от 31 май 2024 г.) .

Интернет източници

https://www.nsi.bg/statistical-data/18/53 Стратегия 2030, Цел. 4. Качествено образование (4.2.), НСИ.

ИГРОВО-ОБРАЗОВАТЕЛНОТО ПРОСТРАНСТВО – ОСНОВА ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА „КАРТИНА НА СВЕТА“ У ДЕЦАТА

Доц. д-р **Красимира Петрова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: k.petrova@ts.uni-vt.bg

Гледната точка към продукцията на проф. д-р Димитър Гюров може да бъде многообразна. При цялостен поглед върху публикациите се забелязва желанието предучилищното образование в България да е в синхрон със съвременните световни образователни политики и национални реалности.

Детето със своите личностни и образователни потребности е в изследователския център. То е бъдещето на нацията и е необходимо да му бъде подсигурено такова образование, чрез което да може максимално да разгърне „своите потребности и да се подготви за училищно обучение чрез въвеждането му в предметната и материална среда, ориентирането му в общочовешките ценности и формиране на определени умения и навици за адаптиране към новата среда и към ученето като дейност“ (Гюров, 2006: 16). Добре подготвеното чрез подходящо образование дете би могло да се справи с предизвикателствата на новото време.

Открояват се политиките на съвременното предучилищно образование в България като европейски ориентиран образователен модел за утвърждаване на необходимостта от единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“.

Ключови думи: дете, детска градина, образователна среда

THE PLAY-BASED EDUCATIONAL SPACE – A FOUNDATION FOR BUILDING A "PICTURE OF THE WORLD" IN CHILDREN

Assoc. Prof. **Krasimira Petrova,** *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

There are many ways to view the work of Prof. Dimitar Gyurov. A comprehensive review of his publications reveals a desire for preschool education in Bulgaria to align with contemporary global educational policies and national needs.

The child, with his or her personal and educational needs, is at the center of the research. He or she is the future of the nation, and it is necessary to provide such an education through which the child can fully develop "his or her needs and prepare for school learning by introducing him or her to the subject-matter and material environment, orientation toward universal human values, and the development of specific skills and habits for adapting to the new environment and to learning as an activity" (Gyurov, 2006: 16). A child well-prepared through appropriate education would be able to cope with the challenges of the new era.

Contemporary preschool education policies in Bulgaria stand out as a European-oriented educational model for establishing the necessity of a unified socio-pedagogical system of "kindergarten – primary school."

Keywords: child, kindergarten, educational environment

Периодът на предучилищното детство е определящ за успешно интелектуално и емоционално развитие на детето, за неговата социална интеграция и поставяне на основите за учене през целия живот. Отговорност на възрастните е през този етап да подпомогнат подрастващите чрез „изграждането и организирането на макро- и микросредата като поле за детската активност" за „постигането на едно жизнено пространство, оптимално съобразено с потребностите на детския живот и подчинено на екологически съобразното поведение" (Гюров, 2006: 25). Визията на пространствената, физическа среда е съобразена с възрастовите особености, индивидуалните и груповите интереси, със социалните потребности за отглеждане на деца. Задача на учителите е чрез проява на своята професионална компетентност

да организират образователното и игрово пространство на децата така, че да ги въведат успешно в света чрез перманентно обогатяване на тяхната индивидуалност и социалност. Не е случайно виждането, че образователната среда е „третият учител“. Добре организирана, тя дава възможност за актуално социално развитие и адаптация на децата към условията на детската градина, а по-късно и за подготовката им за плавен преход към училищно обучение. Необходимо е да задоволява потребността от впечатления, социални по своята същност, които са в основата на „картината им за света“.

Детските учители са високо образовани и със самочувствие се включват в изпълнение на националните политики в предучилищното образование. Актуално анкетно проучване показва, че 75% от действащите учители са с образователно-квалификационна степен „магистър“, 22% – с „бакалавър“, около 2% са „професионален бакалавър“ и незначителна част са с докторска степен. За професионалната компетентност на предучилищния педагог свидетелства и успешното прилагане на личностно ориентирания подход в образованието през първите седем години от живота на децата. Мотивиран да избира, той представя и утвърждава професионалното си поле на изява чрез прилагане на стратегии и технологии, чрез допълнителни квалификации. Важно е да познава добре спецификата на интелекта, мисленето и техните възможности у подрастващите, защото е призван да подпомага цялостното развитие на всяко дете. Като се позовава на резултатите от диагностиката, при проверка на знанията и уменията на децата педагогът прилага индивидуализъм към техните образователни потребности. При представяне на резултати относно педагогическата компетентност при прилагане на диагностичния инструментариум в своята практика прави впечатление, че 58% от учителите използват диагностичните данни и за индивидуализация на учебния процес. Това е съществен критерий за качеството на преподаване и постигане на „такова обучение, което представлява нагласа за самообразование през целия живот“ (пак там: 33). За всяко дете се търсят приоритетите, за да се подпомага изявата на неговите заложби. „Всеки педагог съобразно професионалната си компетентност надгражда собствената си практика чрез оригинални идеи“ (Гюров, 2002: 16). Създава игрово-образователното пространство, което да е в съответствие с детските интереси, да стимулира свободния избор на дейност, на индивидуална или групова активност, съобразно собствения ритъм и разгръщане на детската индивидуалност. Съвременните учители използват различни идеи и инструменти за хуманизиране на средата, за съчетаване на традиционни и иновативни практики.

Осигуряването на вариативна заобикаляща среда в „детската градина на бъдещето“ трябва да е „игрова, познавателна и практически целесъобразна, наситена с комуникация и общуване с други възрастни и връстници“ (Гюров, 2006: 26). Нейното многообразие дава възможност за реализиране на възпитателни и познавателни взаимодействия с детето, за насочване към открития и свобода за творчество.

Необходимо е средата да отправя послания за дейност, която е жизнена потребност за децата, да съответства на възрастовите възможности и интереси, да приобщава към заобикалящия свят. Чрез средата да се „провокира насочеността на детето като социално присъствие в света“. Детската съдържателна дейност, чиито основи се полагат в първите седем години, се свързва с играта, познанието, предметно-практическата дейност. Тя предполага многообразна комуникация, подпомага процеса на възприемане, опознаване и изграждане у децата на вярна „картина на света“. Обучението също е с игрови характер. Играта е „подходящ начин да се реализира взаимодействието по посока на педагогическите цели“, да се подобрят индивидуалните прояви на отношенията към другите.

Изграждането на игрово-образователно пространство има своя специфика, която до голяма степен се свързва с „ангажираните в процеса на педагогическо взаимодействие сътрудничещи си лица и общности“. Качествено подготвени учители, „притежаващи умения за интегрирано взаимодействие в детската градина и началното училище“, могат да „отговарят на динамичните промени на средата“ (пак там: 19).

Образователното пространство може да се превърне в наситена на взаимодействие и необходима за детето околна среда, когато:

- е достъпно за децата с различни възможности и потребности;
- е достъпно за притежание и използване;
- провокира креативност;
- мотивира към различни активности;
- дава импулси за фантазиране на възрастни и деца;
- обучава децата да проектират и предвиждат;
- подтиква към апробиране и експериментиране;
- осигурява безпроблемно свързване на обучавани и обучаващи;
- осигурява време и смелост за намеренията на субектите“ (пак там: 458).

Средата в детската градина е и с възпитателни функции. Важно е да предлага условия за непрекъснато усвояване на умения и способи за действие. Предлаганите варианти за общуване способстват за личностното развитие и за формиране на ценностно ориентирано поведение, свързано с придържане към регламентирани правила и спазване на задължения. Обогатяващото педагогическо взаимодействие „повишава гражданското съзнание за адаптиране към обществото и пълноценно участие в социалния живот при партниране с възрастните“. Европейски ориентираното образование е изградено като система за обучение през целия живот.

От изключителна важност е възможността средата да е вариативна, да може да се преобразува според изискванията на дейността – за експериментиране, за откривателство, за творчество. „Педагогът създава условия в средата, като предоставя право на избор“ (Гюров, 2006: 90). Педагогът взаимодейства с децата и съвместно с тях изменя условията на средата, компетентно подбира действията и начините на откриване на света. Призвание на детския учител е да създаде свободно взаимодействие със средата, в свободна активност, която дава знания и възможност да се придобиват умения, да се изпълнява отново любима дейност по избор, да се откриват и развиват заложбите и талантите на всяко дете. Игрово-образователното пространство е необходимо да възпитава децата към инициативност, към активно взаимодействие и комуникация, към самоутвърждаване в групата.

Ролята на педагога в детската градина е зачитайки детските интереси и любопитство, той да създаде такова игрово-образователно пространство, което да съхранява и насърчава детската индивидуалност. Средата не е само място, където деца и учители прекарват „определен отрязък от време“ (Ст. Динчийска). Необходимо е тя да е развиваща, обогатяваща и с възможност да бъде преобразувана, където децата да „черпят опит, знания, умения по свой собствен начин в свободно взаимодействие с нея“ (пак там: 26).

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

ПРОФЕСИОНАЛНИ НАГЛАСИ НА УЧИТЕЛИТЕ В СИСТЕМАТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЦЕННОСТНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ПРИРОДНИЯ СВЯТ

Ас. **Надежда Терзийска**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: nrterzijsk@uni-sofia.bg

Статията анализира професионалните нагласи на учителите в системата „детска градина – начално училище“ като предпоставка за реализиране на педагогическа приемственост във възпитаването на отношение към природния свят. Теоретичната рамка се основава на концепцията за педагогическото взаимодействие в единната социално-педагогическа система (Гюров, 2006), при което професионалните нагласи се разглеждат като ценностно-смислов регулатор на възпитателната дейност. Проведено е емпирично изследване със сравнителен описателно-аналитичен дизайн сред 131 учители от детски градини и начални училища чрез авторска анкета. Резултатите показват висока степен на ценностно съгласие относно значимостта на възпитаването на отношение към природата и ясно осъзнаване на ролята на професионалните нагласи за приемствеността, при наличие на вариации в оценката за реалната ѝ степен. Данните подкрепят хипотезата, че съгласуваността на професионалните нагласи функционира като ключов фактор за единство или фрагментарност на интеракцията.

Ключови думи: професионални нагласи, педагогическо взаимодействие, образователна приемственост, детска градина, начално училище, ценностно отношение към природата

PROFESSIONAL ATTITUDES OF TEACHERS IN THE "KINDERGARTEN–PRIMARY SCHOOL" SYSTEM FOR THE FORMATION OF A VALUE-BASED ATTITUDE TOWARD THE NATURAL WORLD

Assist Prof. **Nadezhda Terziyska**
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

This article examines teachers' professional attitudes within the "kindergarten–primary school" system as a prerequisite for ensuring pedagogical continuity in fostering attitudes toward the natural world. The study is grounded in Gyurov's (2010) concept of pedagogical interaction as the foundation of a unified socio-pedagogical system and conceptualizes professional attitudes as value-based regulators of educational practice. An empirical study employing a comparative descriptive-analytical design was conducted among 131 kindergarten and primary school teachers using an author-developed questionnaire. The findings indicate a high level of value consensus regarding the importance of environmental attitude formation and strong recognition of the influence of professional attitudes on continuity. However, variations appear in teachers' assessments of the actual degree of institutional coherence. The results support the hypothesis that the alignment of professional attitudes functions as a significant factor shaping coherence or fragmentation in pedagogical interaction.

Keywords: professional attitudes, pedagogical interaction, educational continuity, kindergarten, primary school, environmental value formation

Въведение

В контекста на съвременната педагогическа теория и практика въпросът за приемствеността между детската градина и началното училище се утвърждава като ключов за цялостността и последователността на възпитателния процес. Тя не се изчерпва с организационната връзка между институциите, а се проявява като качество на педагогическото взаимодействие, в което учителят заема централно място като носител на ценности, професионални убеждения и възпитателни намерения.

В този смисъл възпитаването на отношение към природния свят не може да бъде разглеждано единствено като резултат от конкретни дейности или тематично съдържание, а като процес, обусловен от професионалните нагласи на учителя и тяхното проявление в педагогическата практика. Когато тези нагласи са споделени в детската градина и в началното училище, се създават предпоставки за единство и последователност на възпитателната интеракция, докато при липса на съгласуваност приемствеността може да остане на декларативно равнище.

Настоящото изследване се вписва в разбирането за педагогическото взаимодействие като основа на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ и насочва вниманието към професионалните нагласи на учителите – предпоставка за реализиране или нарушаване на приемствеността във възпитаването на отношение към природния свят.

В педагогическата наука понятието за приемственост между детската градина и началното училище постепенно се осмисля не като формално съгласуване на цели и програми, а като динамичен процес в пространството на педагогическото взаимодействие. От тази перспектива приемствеността се проявява в качеството на взаимодействие между учителя и детето, при което личността и професионалната позиция на учителя имат водещо значение (Гюров, 2006). Изследванията върху прехода от предучилищна към училищна възраст също подчертават ролята на съгласуваните педагогически практики за успешната адаптация и устойчивостта на ценностните ориентации (Fabian & Dunlop, 2007), а в международен план се акцентира върху необходимостта от институционална координация и професионална съгласуваност като условие за устойчивост на образователния процес (OECD, 2017).

Професионалните нагласи на учителя могат да бъдат разглеждани във вид на относително устойчиви ориентации, които структурират отношението му към целите на възпитанието, към детето като субект на педагогическото взаимодействие и към социално значимите ценности, които образованието предава. Те се проявяват в конкретни педагогически избори, в организацията на възпитателната среда и в характера на всекидневното общуване с децата, функционирайки като вътрешен регулатор на професионалното поведение (Ajzen, 1991; Pajares, 1992). Съвременните изследвания върху учителските разбирания също подчертават тяхната роля за педагогическите решения и практическата реализация на образователните цели (Fives & Buehl, 2012).

Възпитаването на отношение към природния свят се разгръща в тази ценностно-смислова плоскост като продължителен процес на формиране на емоционално-ценностно отношение и отговорност към природната среда, в който учителят изпълнява ролята на медиатор между културните значения на природата и личния опит на детето (Tilbury, 1995; Palmer, 1998). Изследванията в областта на екологичното образование показват, че устойчивите ценностни ориентации към природата се формират в ранна възраст и са свързани с качеството на педагогическата среда и личността на учителя в ролята на значим модел (Chawla, 1998; Rickinson, 2001).

От тази гледна точка приемствеността във възпитаването на отношение към природния свят между детската градина и началното училище зависи в значителна степен от съгласуваността в професионалните нагласи на учителите. При сходни ценностни основания възпитателното въздействие придобива последователност и вътрешна логика, докато различията в нагласите могат да доведат до фрагментарност на възпитателните послания (OECD, 2021; UNESCO, 2020).

Поради това професионалните нагласи на учителите могат да бъдат разглеждани като съществена предпоставка за реализиране или нарушаване на приемствеността в системата „детска градина – начално училище“, особено по отношение на възпитаването на ценностно отношение към природния свят. Това определя и фокуса на настоящото изследване, насочено към анализ на педагогическите предпоставки за единството и последователността на възпитателния процес в ранните етапи на образованието.

Целта на настоящото изследване да се анализират професионалните нагласи на учителите от детската градина и началното училище към възпитаването на отношение към природния свят и да се изясни тяхната роля като фактор за осъществяване на педагогическа приемственост в системата „детска градина – начално училище“. Изследването е насочено към разкриване на педагогическите основания, чрез които тези нагласи влияят върху единството и последователността на възпитателната интеракция, свързана с формирането на ценностно отношение към природата, като фокусът е насочен върху професионалната позиция и педагогическата отговорност на учителя.

За постигане на формулираната цел се поставят следните **изследователски задачи**:

1. Да се обоснове ролята на професионалните нагласи на учителите като фактор за педагогическо взаимодействие и приемственост между детската градина и началното училище.

2. Да се анализират нагласите на учителите във връзка с възпитаването на отношение към природния свят и тяхното значение за осъществяването на педагогическа приемственост.
3. Да се очертаят педагогически насоки за укрепване на приемствеността чрез целенасочено формиране на професионални нагласи у учителите.

Изследването се основава на **хипотезата**, че професионалните нагласи на учителите в детската градина и началното училище оказват съществено влияние върху осъществяването на педагогическа приемственост във възпитаването на отношение към природния свят. Предполага се, че сходните ценностни ориентации, педагогически разбирания и професионална отговорност създават условия за последователност на възпитателната интеракция, докато различията в професионалните нагласи могат да доведат до прекъсване на приемствеността и фрагментиране на възпитателното въздействие.

Дизайн на изследването

Емпиричната част на изследването има за цел да проучи професионалните нагласи на учителите от детската градина и началното училище във връзка с възпитаването на отношение към природния свят и тяхната роля за педагогическата приемственост в системата „детска градина – начално училище“. Фокусът е насочен към педагогическите възгледи и самооценки на учителите като предпоставка за характера на възпитателните въздействия.

Обект на изследването е педагогическата дейност в условията на предучилищното и началното образование, а предмет – професионалните нагласи на педагогическите специалисти като фактор за реализиране на приемственост във възпитаването на отношение към природния свят.

В изследването участват 131 педагогически специалисти – 78 учители от детски градини и 53 учители от началния етап на основното образование. Участието е доброволно и анонимно, като в извадката са включени педагози с различен професионален опит за по-широк спектър от гледни точки.

Като основен метод за събиране на данни е използвана авторска анкета, включваща въпроси за нагласите на учителите към възпитаването на отношение към природния свят и към приемствеността между детската градина и началното училище. Анкетата съдържа затворени, полуотворени и отворени въпроси, което позволява количествен и качествен анализ на отговорите. Съдържателната валидност на инструмента е осигурена чрез съотнасяне

към теоретичната рамка на изследването и експертна оценка за релевантност към конструкта „професионални нагласи“.

Анализът на данните е насочен към очертаване на тенденциите в нагласите на учителите чрез обобщаване на относителните дялове и сравнителен прочит на позициите на участниците. Изследването няма претенция за статистическа репрезентативност или установяване на причинно-следствени зависимости, като резултатите се интерпретират с оглед на ограниченията на доброволното участие и възможното влияние на социално желателни отговори (Krumpal, 2013).

Резултати и дискусия

Анализът на емпиричните данни установява сходства и различия в професионалните нагласи на учителите от детската градина и началното училище и изяснява тяхната роля като предпоставка за реализиране на педагогическа приемственост във възпитанието на отношение към природния свят. Резултатите се разглеждат в контекста на разбирането за единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, при която качеството на взаимодействието между институциите се определя не толкова от формалната координация, колкото от съгласуваността на професионалните позиции (Гюров, 2006).

Получените данни очертават ясно изразена ценностна ориентация към възпитаването на отношение към природата. На въпроса дали тази тематика представлява важна част от педагогическата работа 96,2% от анкетираните учители посочват „напълно съм съгласен/на“, а 3,8% – „по-скоро съм съгласен/на“. Липсата на отрицателни позиции свидетелства за практически консенсус относно значимостта на формирането на отношение към природата като компонент на цялостното възпитание на детето.

Сходна е картината и по отношение на личната ангажираност: 55,7% от участниците заявяват, че се чувстват ангажирани „в много голяма степен“, а 44,3% – „в голяма степен“. Това показва, че нагласата не остава на равнището на абстрактно съгласие, а се преживява като лична професионална отговорност. В светлината на разбирането за нагласите като вътрешен регулатор на поведението (Ajzen, 1991; Pajares, 1992) подобна степен на ангажираност може да се интерпретира като предпоставка за устойчивост и последователност на възпитателните въздействия.

Сравнителният анализ между двете групи участници позволява да се открояят както съвпадения, така и определени нюанси в оценките (табл. 1).

Таблица 1. Сравнителен анализ между детската градина и началното училище (в %)

ПОКАЗАТЕЛ	ДЕТСКА ГРАДИНА (%)	НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ (%)
Висока значимост на темата („Напълно съм съгласен/на“)	96,2	96,2
Лична ангажираност („В много голяма степен“)	56,4	54,7
Категорично наличие на приемственост („Да“)	43,6	52,8
Силно влияние на нагласите („Да, в голяма степен“)	53,8	54,7

По отношение на значимостта на темата и влиянието на професионалните нагласи върху приемствеността стойностите са практически идентични, което може да се разглежда като емпирично проявление на обща ценностна основа между двете образователни степени и съответства на концепцията на Гюров (2006) за педагогическото взаимодействие като системообразуващ принцип.

По-интересна динамика се откроява при оценката на съществуващата приемственост: 52,8% от учителите в началния етап категорично заявяват, че такава е налице, докато при учителите от детските градини този дял е 43,6%. Макар разликата да не е съществена, тя предполага различна перспектива към степента на реализирана съгласуваност, като учителите от детските градини вероятно възприемат прехода към училище като по-рисков по отношение на ценностната последователност.

Особено показателен е резултатът, че 94,7% от участниците (54,2% „в голяма степен“ и 40,5% „в известна степен“) признават влиянието на професионалните нагласи върху приемствеността, което подкрепя изследователската хипотеза.

Данните очертават висока степен на ценностно съгласие относно значимостта на възпитаването на отношение към природния свят, но по-умерена оценка за реално осъществена приемственост между двете образователни степени. Това съответства на разбирането на Гюров (2006), че приемствеността изисква активно педагогическо взаимодействие, тъй като професионалните нагласи представляват предпоставка, но не и гаранция за системна съгласуваност между институциите.

Тези резултати могат да бъдат съпоставени с изследванията върху формирането на ценностно отношение към природата в предучилищна възраст

(Конакчиева, 2012), които акцентират върху условията за изграждане на ценностно отношение, докато настоящият анализ подчертава устойчивостта на този процес в прехода към началното училище.

Изводите подкрепят изследователската хипотеза и вписват ролята на професионалните нагласи в концептуалната рамка на педагогическото взаимодействие като основа на системата „детска градина – училище“ (Гюров, 2006).

Заключение

Резултатите от изследването позволяват професионалните нагласи на учителите да бъдат разглеждани като съществен фактор за реализирането на педагогическа приемственост във възпитанието на отношение към природния свят. Данните показват устойчива ценностна основа както при учителите от детските градини, така и при тези от началния етап, което създава предпоставки за последователност във възпитателните въздействия. Същевременно различията в оценката за степента на реализирана приемственост показват, че ценностното съгласие не гарантира автоматично системна съгласуваност без активно педагогическо взаимодействие.

Резултатите потвърждават концептуалната постановка на Гюров (2006), че единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ се изгражда чрез осъзната професионална позиция и взаимодействие между педагогическите субекти, при което ценностните ориентации на учителите насочват характера и последователността на възпитателните решения.

Юбилейният контекст подчертава актуалността на идеята за педагогическото взаимодействие като основа на приемствеността и откроява професионалните нагласи като важен ресурс за превръщането ѝ от нормативен принцип в реална педагогическа практика.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие – иновативен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Конакчиева, П. (2012) Възпитаване на ценностно отношение към природата в предучилищното детство. *Педагогически алманах*, 20 (2), 176–216.

Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), 179–211.

Chawla, L. (1998) Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29 (3), 11–21.

Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007) Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. *Working Papers in Early Childhood Development*, No. 42. Bernard van Leer Foundation. PO Box 82334, 2508 EH, The Hague, The Netherlands.

Fives, H. & Buehl, M. M. (2012) Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2 Individual differences and Cultural and Contextual Factors (K. Harris, S. Graham, T. Urdan (Eds.)), American Psychological Association, 471–499.

Krumpal, I. (2013) Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: a literature review. *Quality & quantity*, 47 (4), 2025–2047.

OECD. (2017) Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2021) Teachers' beliefs and pedagogical practices. Paris: OECD Publishing.

Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307–332.

Palmer, J. (2002) Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress, and promise. Routledge.

Rickinson, M. (2001) Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental education research*, 7 (3), 207–320.

Tilbury, D. (1995) Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental education research*, 1 (2), 195–212.

UNESCO. (2020) Education for Sustainable Development: A roadmap. Paris: UNESCO.

ОТКРИВАТЕЛСТВОТО В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА –УЧИЛИЩЕ“

Доц. д-р **Биляна Калоферова**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: b.kaloferova@uni-plovdiv.bg

Настоящата статия разглежда взаимовръзката между изследователското поведение на детето от предучилищна възраст и основните характеристики на компетентностния подход: интегрирано междупредметно взаимодействие; учене чрез правене и чрез преживяване; творческо прилагане на знания и умения в процеса на педагогическо взаимодействие. Взаимовръзка, която се означава със смяната на фокуса в образованието от преподаване на знания към овладяване на комплексно йерархизирани компетенции като персонални, когнитивни, социални и др., от наличието на които в голяма степен се определя готовността на детето от предучилищна възраст за бъдещата му социална роля „ученик“. Проследява се интегративната същност на изследователската дейност посредством разработването и апробирането на технологичен модел на тема „Потайните съседи“. Технологията включва съдържание от направленията „Околен свят“, „Български език и литература“ и „Математика“. Тя обхваща последователни етапи, които ориентират студентите бакалаври в методическия ход на елементарния опит като практическа преобразуваща и откривателска дейност на детето. Коментират се и се анализират компетентностите на бъдещите учители за прилагане на технологични похвати за провокиране на изследователската активност на детето.

Ключови думи: откривателство, изследователско поведение, предучилищна възраст, студенти, компетентности

EXPLORATORY LEARNING WITHIN A UNIFIED SOCIAL-EDUCATIONAL SYSTEM: "KINDERGARTEN – SCHOOL"

Assoc. Prof. **Bilyana Kaloferova,** *PhD*
Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Faculty of Pedagogics
Department of Preschool Education

This article examines the correlation between the exploratory behavior of the preschool-age child and the fundamental characteristics of the competency-based approach: integrated interdisciplinary interaction; learning by doing and through experience; the creative application of knowledge and skills within the process of pedagogical interaction. This correlation is marked by a shift in educational focus from the teaching of knowledge toward the mastery of complex, hierarchical competencies, such as personal, cognitive, social and others. The presence of these competencies largely determines the preschool-age child's readiness for their future social role as "a pupil".

The integrative nature of research activity has been traced through the development and testing of a technological model on the topic "Secretive Neighbors." The technology includes content from the educational areas: "Social and Natural Environment", "Bulgarian Language and Literature", and "Mathematics". It encompasses successive stages that orient undergraduate Bachelor's students in the methodological procedure of the elementary experiment as a practical, transformative, and exploratory activity for the child. The competencies of future teachers have been discussed and analyzed regarding the application of technological techniques to provoke the child's exploratory activity.

Keywords: discovery, exploratory behavior, preschool age, students, competencies

Ключов въпрос в модерните конструктивистки подходи е „Как детето открива света?".

Теорията за развитието на Ж. Пиаже подчертава необходимостта децата да бъдат активно ангажирани в изграждането на знания за тяхната физическа среда. Те трябва да *изследват, преживяват и получават обратна връзка* от действията си върху обектите, за да преминат от сензомоторния етап към представителни и официални операции (McManus, 2008).

В съдържателен и организационен план изследователското поведение се основава на индивидуалния детски интерес към природата, възникващ от *самостоятелно, многократно и спонтанно взаимодействие* с нея. Следователно околната среда е решаващ фактор, тъй като децата изграждат концептуално свързани знания, докато изследват естествения или материалния свят и използват своите сетива, за да се научат чрез практически преживявания (пак там). Разгледано в контекста на съвременните образователни модели, изследователското поведение се означава със смяната на фокуса в образованието от преподаване на знания към овладяване на комплексно йерархизирани компетенции като *персонални, когнитивни, социални* и др. (Каракехайова, 2012). Така например при *персоналните компетенции* се визират умения, свързани с излагане на собствени идеи, споделяне на открития и изслушване на идеите на другите, оценка на собствени интереси и тези на другите, разбиране на различни гледни точки и др. *Когнитивните компетенции* се свързват с детската инициативност и упоритостта, с креативността и изобретателността, както и със способността за самостоятелно мислене (размисъл и интерпретация) по преследване на субективно значими и ценни цели на детското откривателство (Damovska et al.). В рамката на *социалните компетенции* влизат умения, свързани с приобщаването на детето към социалния свят, умения да се интегрира към екип и група, комуникативност, емпатия и др. От наличието на тези умения в голяма степен се определя готовността на детето от предучилищна възраст за бъдещата му социална роля „ученик“ (Гюров, 2006). Най-общо тя може да се определи като комплекс от откривателски умения за наблюдение, изследване, класифициране, които намират естествено продължение и са ключови в съдържанието на всяка глобална тема по учебния предмет *родинознание* в първи клас (МОН, 2015).

Авторите A. Barandiaran и колектив (2015) обобщават, че изследователското поведение се разглежда като особен вид индивидуална, творческа и познавателна дейност. И като такава тя включва мотивиращи фактори за изследване, поведение (търсеща дейност) и механизъм за нейното осъществяване. С цел да се проследи и изясни т.нар. механизъм, е необходимо да се анализират основните *елементи и похвати на взаимодействия* между възрастния и детето, представени в табл. 1, които насочват и структурират възникването и развитието на изследователското поведение у детето.

Таблица 1. Процес на проучване от детето в предучилищна възраст (превод от Ministry of Education of Ontario (2010) The Full-Day Early Learning – Kindergarten Program)

Елементи на процеса на проучване от детето	Когато децата са ангажирани с процеса на проучване, те:	Когато членовете на екипа моделират или подкрепят процеса на проучване, те:
Първоначално ангажиране забелязване, учудване, игра	•**повдигат въпроси** относно предмети и събития около тях	•наблюдават и слушат
Изследване наблюдение, задаване на въпроси	•**изследват** предмети и събития около тях и наблюдават резултатите на техните проучвания •**правят наблюдения,** като използват всички техни сетива и генерират въпроси	•действат като фасилитатори, за да напътстват децата в задълбочени, отворени въпроси •насърчават децата да наблюдават и говорят помежду си и с екипа
Разследване планиране, използване на наблюдения, разсъждаване	•**събират, сравняват, сортират, класифицират, подреждат,** тълкуват, описват наблюдаеми характеристики и свойства. Забелязват модели и правят заключения, използвайки разнообразни прости инструменти и материали.	•**осигуряват богато разнообразие** на материали и ресурси и стратегически задават въпроси и наблюдават децата, за да изяснят, разширят или разкрият мисленето им
Комуникация споделяне на открития, обсъждане на идеи	•**работят индивидуално и с други, споделят и обсъждат идеи и слушат идеи**	•изслушват децата, за да им помогнат да направят връзки между предишни знания и нови открития

Технологичен модел по тема „Потайните съседи“

Научнообоснованите знания за интегративната същност на изследователската дейност ни насочват в разработването и апробирането на технологичен модел на тема „Потайните съседи“. Технологията включва съдържание от направленията „Околен свят“, „Български език и литература“ и „Математика“. Целите на направление „Околен свят“ са насочени към овладяване на знания от 6–7-годишното дете на ниво „представа“ за животни, растения, местообитание, условия за живот, природозащитна дейност, жизнени потребности и др. Акценти в тази посока се поставят в ядро „Светът

на природата и неговото опазване“ и области на компетентност от екологично образование (МОН, 2016б), където детето развива базисни умения, които се отнасят до това да *назовава, описва, обяснява, разпознава, осъзнава, разбира, сравнява* характеристиките на живите същества, включително техните основни нужди, жизнени цикли и зависимостта им едно от друго и от околната среда. Но още по-значим момент е стимулирането на преживявания, формирането на поведенчески модели, необходими за опазването на „живото“ като ценност (Каракехайова, 2002). Цел на образователно направление „Български език и литература“ е „изграждането на нагласа у детето да слуша активно художествено произведение“ (МОН, 2016а: 10). В ядро „Възприемане на литературно произведение“ се допълва, че 6–7-годишното дете умее да съотнася постъпките на герои от литературното произведение към собствения си опит. Интеграцията между образователните резултати по направленията „Околен свят“ и „Български език и литература“ с тематиката, ориентирана към биологичното разнообразие, допуска педагогът да прояви творчество и инициативност при подбора на художествени произведения и фактически книги, изхождайки от житейския опит на децата и проявения от тях интерес. Основната цел на образователно направление „Математика“ е „стимулиране на детското развитие чрез насочване на познавателните интереси на детето към математическите характеристики на околния свят и тяхното диференциране“ (МОН, 2016а: 18). Като резултат в края на предучилищно детство в ядро „Пространствени отношения“ се посочва компетентност на детето да определя взаимното разположение на обекти (над, под, пред, зад, до, върху, на и др.). Интеграцията между образователните резултати по направленията „Околен свят“ и „Математика“ допуска педагогът да прояви творчество при създаването на модели за схематично представяне на идеите на децата за околната среда.

Методика на изследване

Д. Гюров (2006) подчертава ключовата роля на учителя да познава и прилага технологични похвати за провокиране на изследователската активност на детето въз основата на *елементарни опити и детско експериментиране* в природен свят, т.е. откривателство. Настоящата статия има за *цел* да проучи компетентностите на студентите педагози за разработване на технологии на взаимодействие, организирани посредством практическа преобразуваща и откривателска дейност на детето в природата.

Педагогическата технология, която опосредства постигането на целта, включва:

1. Обсъждане на елементи и похвати на взаимодействия в процеса на проучване (табл. 1);
2. Обсъждане на варианти от методи за разработване на практическата преобразуваща и откривателска дейност на тема „Потайните съседи“.

В проучването участват 44 студенти редовно обучение от бакалавърска специалност „Предучилищна педагогика“ IV курс, избираема дисциплина „Експериментиране в природен и социален свят в предучилищна възраст“.

Показателите, по които се изследват професионалните компетенции на студентите, са:

1. Прилагане на технологични похвати за провокиране на изследователската активност на детето въз основа на *елементарни опити и детско експериментиране;*
2. Проектиране и реализиране на интегративни връзки между образователни направления при разработване на тема „Потайните съседи“.

Анализ на резултатите

Разработването на практико-преобразуващата технология по тема „Потайните съседи“ преминава през последователни етапи, които ориентират студентите в методическия ход на елементарния опит. Ключов момент е познаването и прилагането на система от технологични похвати като *задаване на въпроси, сравнение, действен похват* и др. Таксономията на образователните цели на Блум представя структура за задаване на въпроси, която е йерархична и натрупваща. Тя дава възможност студентът да структурира въпроси, които прогресират от най-ниското към най-високото от шестте равнища на когнитивната област: знание, разбиране, приложение, анализ, синтез, оценка (Вълчев, 2006). В първи етап ключови са уменията на студентите за формулирането на *изследователски въпроси,* насочени към събиране на факти и осмислянето на наблюдаваните явления, например: *Кои съседи може да наречем „потайни“? Защо?* Подходящите точни, ясни, кратки и стимулиращи въпроси се извеждат въз основата на предложена проблемна ситуация: „Постелете парче бял плат (стар чаршаф или калъфка за възглавница) под дърво или храст и леко разклатете клоните. Ще се изненадате колко малки същества падат!“ Въпросите насочват дейността на децата към постигане на определения резултат, като актуализират личния им познавателен опит чрез *изказване на научни предположения,* „детски хипотези“ – *втори етап.* Подобна актуализация, от една страна, играе ролята на катализатор за интереса и положителното отношение на децата към познавателния проблем. А от друга – повлиява върху

готовността им за отделяне и контролиране на начина за решаване на новата познавателна задача в проблемно-оценъчна говорна ситуация (Колева, 1996). *Организацията и провеждането на опита* е следващият етап при елементарния опит. Съществен момент е определянето на условията, материалната среда, необходима за правилното му протичане, видовете материали, системата от технологични похвати. Такава организация създава предпоставка за *преобразуващи действия*, които опосредстват развитието на по-висши умствени процеси у детето като *наблюдения, класификация, сравнение и др.* Положителен факт е, че студентите планират наблюденията на децата да протичат в единство с *действени похвати* за откриване на местообитанието на насекомите (по кората и листата на храстите, в пукнатините на тротоарите, сред стръкчетата трева, в почвата около растенията, по стените и оградите и др.). Друг похват са *въпросите* за установяване на причинно-следствени връзки: „Защо според вас насекомите паднаха върху плата, когато разклатихме клоните?“ Присъстват и въпроси, стимулиращи изразяването на мнение: *Какво би станало, ако всички насекоми изчезнат?* Регистрират се и такива, насочени към изясняване на чувствата в дадената ситуация: *Как се почувства, когато откри първото насекомо върху плата?* Потребността от впечатления се стимулира и с помощта на *показ,* съчетан с *четене на художествено произведение*. За илюстрация студентите посочват примери като: „Бъркотия с буболечки“ (2025) на Е. Гравет и „Как строят животните“ (2020) на Е. Джубак и др., чрез които малките откриватели съпреживяват историята на горските обитатели, „чуват“ репликите на героите, съчувстват им, когато са в беда, радват се, когато доброто побеждава (Чернева, 2021). Регистрират се и въпроси, които мотивират участниците да разширят своите отговори: *Какво още забеляза, когато наблюдаваше насекомите с лупата? По какво си приличат и по какво се различават?* Особено интересен и значим момент е използването на научни инструменти, например лупи, кутии за насекоми, пинсети, щипки, които провокират наблюдение на външния вид на различни насекоми. Свързва се с възможността за насочване на децата към връзката между особености на средата на живот и особености на анатомо- морфологичния строеж, както и на отделните поведенчески актове – пълзене, тичане, проява на страх, проява на агресия и т.н. Ценно е включването на *сравнението* като похват. Сериите от картини и илюстрации на посочените по-горе художествени произведения допълват познанието на децата за насекомите. Те са подходящи за развитие на умения за установяване на сходство и контраст при проследяване на развитието им (яйце, ларва, временните им домове – пашкули, какавиди, плодове и др., усвояване на специфичен начин за хранене, поведение и т.н.). В пети етап

на познавателната изследователска активност – *изводи и обобщения*, ролята на студента е да подготви пространство и материали, за да насърчи детето да обобщи впечатленията и откритията си, като „докладите“ могат да бъдат вербални, двигателно-визуални, схематични модели. Посредством индивидуалния и диференциран подход студентите бакалаври ангажират една част от децата със *средствата на изкуството.* Обобщаващ въпрос, който подпомага систематизирането на идеите и откритията, е например: *Какви насекоми открихте днес?* Интересни са посочените примери за рисуване с помощта на нетрадиционни техники като: *отпечатъци с природни материали*, *рисуване с пръсти*, *с дланите на ръцете* и др., които предоставят възможност на децата за експериментиране и обогатяване на представите им за морфологичните особености на наблюдаваните насекоми. Другата част – със средства за апликиране, като се създават колажи на мравуняци, видове паяжини, интересните домове – камуфлажи, домове, създадени от човека – хотели за насекоми и др. (Джубак, 2022). А третата – със създаването на *схематични модели* като: информационни табла, изследователски дневник, идентификатор на насекоми, посредством които се развиват умения за подреждане и моделиране на взаимното разположение на насекомите (над, под, пред, зад, до, върху, на и др.) и откриване на връзки между видовете и местообитанието им (Гюров, 2006).

В *заключение,* технологичният модел се базира на основни характеристики на компетентностния подход: интегрирано взаимодействие; учене чрез правене и чрез преживяване; творческо прилагане на знания и умения в процеса на педагогическо взаимодействие, свързани с личностно ориентиран подход, рефлексивен, изследователски и др.

ЛИТЕРАТУРА

Вълчев, Р. (2006) Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование. Книга на водещия. София: Център „Отворено образование“.

Гюров, Д. (2006) Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гравет, Е. (2025) Бъркотия с буболечки. Пловдив: Жанет 45.

Джубак, Е. (2022) Как строят животните. Timelines.

Каракехайова, С. (2012) Компетенции. Персонални компетенции. Себепознание на детето от предучилищна възраст. – В: Съвременното образование „Стратегии, направления, ценности“. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 124–132.

Каракехайова, С. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. Пловдив.

Колева, И. (1997) Програма за авторски тип детска градина „Аз променям света“. Шумен.

Чернева, Е. (2021) Драматизацията в контекста на езиковите компетентности. Развитие на ключови компетентности. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 86–100.

Нормативни документи

МОН (2016а) Наредба №5 за предучилищното образование.

МОН (2016б) Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

МОН (2015) Учебна програма по родинознание за първи клас (общообразователна подготовка).

Интернет източници

Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I. & Vitoria, J. (2015). Exploratory behaviour, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicologia,* Vol. 31, No. 2, 570–578.

Ministry of Education of Ontario (2010) The Full-Day Early Learning – Kindergarten Program. Available from: https: //www.dcdsb.ca/ en/parents/resources/Documents/ The_Extended-Day_Program_-_FullDay_Early_Learning_Kindergarten_Program_ Draft_2010.pdf(accessed 25.02.2026 г.)

Damovska, L., Shehu, F., Janev, N., Palcevska, S., Samardziska Panova, L. Early learning and development standards for children from 0-6 years. Available from: http://www.unicef.org/northmacedonia/media/1781/file/MK_E_ECD_EarlyLearningDevelopmentStandards_ENG.pdf (accessed 25.02.2026 г.)

McManus, P. (2008) Sensory experiences in the early childhood classroom: teachers use of activities, perceptions of activities, and barriers to implementation. Available from: http://docplayer.net/20043066-Sensory-experiences-in-the-early-childhood-classroom-teachers-use-of-activities-perceptions-of-the-importance-of-activities-and.html (accessed 25.02.2026 г.)

ИНТЕГРАТИВНИЯТ ПОТЕНЦИАЛ НА ИГРОВАТА ДЕЙНОСТ В ПРЕХОДА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

Гл. ас. д-р **Теодора Бахчеванова**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: bahchevanova.t@uni-plovdiv.bg

Докладът изследва интегративния потенциал на игровата дейност в прехода „детска градина – начално училище“. Игровата дейност се разглежда като среда за интеграция на познавателни, социални и емоционални аспекти на детския опит. Изследването е реализирано чрез наблюдение на игрови дейности в естествена педагогическа среда с участието на 53 деца на възраст 6–7 години. Данните са обработени чрез качествен педагогически анализ, подпомогнат от количествени показатели, като е приложена система от критерии за проследяване на детската активност. Резултатите показват съвместно проявление на различни аспекти на детската активност, съответно с различна степен на устойчивост. Установява се наличие на интегративен потенциал на игровата дейност, който създава предпоставки за осъществяване на приемственост в прехода „детска градина – начално училище“, но се изисква целенасочена педагогическа подкрепа за по-пълното му реализиране.

Ключови думи: игра, игрова дейност, приемственост, детска активност, преход „детска градина – училище“

THE INTEGRATIVE POTENTIAL OF PLAY ACTIVITIES IN THE TRANSITION “KINDERGARTEN – PRIMARY SCHOOL”

Chief Assist. Prof. **Teodora Bahchevanova**, *PhD*
Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Department of Preschool Pedagogy

The report examines the integrative potential of play activity in the transition from kindergarten to primary school. Play activity is conceptualized as a context for the integration of cognitive, social, and emotional aspects of children’s experience. The study was conducted through observation of play activities in a natural

educational setting, involving 53 children aged 6–7. The data were analyzed using qualitative pedagogical analysis, supported by quantitative indicators, and guided by a system of criteria designed to capture manifestations of children's activity. The results indicate a simultaneous manifestation of different aspects of children's activity, albeit with varying levels of consistency. The findings reveal the presence of an integrative potential of play activity that creates conditions for ensuring continuity in the transition from kindergarten to primary school. However, its fuller realization requires targeted pedagogical support.

Keywords: play, play activity; continuity; children's activity; transition "kindergarten – school"

Увод

Преходът между детската градина и началното училище се характеризира с промени в образователната среда, социалните роли и изискванията към детето, което налага осигуряване на приемственост като условие за неговото успешно развитие и адаптация. Приемствеността се разглежда като процес на съгласуваност и надграждане на образователния опит чрез координация на съдържание, педагогически практики и взаимодействия между образователните етапи. Тя гарантира плавен и кохерентен преход и създава условия за кумулативно развитие на детето (McLoughlin, 2025), като обхваща и социалните отношения, и емоционалното благополучие (OECD, 2021). Ефективното ѝ реализиране подпомага адаптацията към училищната среда и намалява риска от затруднения (Pianta et al., 2007). Проблемът за прехода „детска градина – училище" се разглежда и през концепцията, разработена от проф. Д. Гюров, за единно образователно пространство, основано върху взаимодействието „дете – среда" и обучението чрез дейност (Гюров, 2006). В рамките на предложения от него модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище" се открояват някои основни функции на педагогическото взаимодействие, които намират своята реализация в игровата дейност и подпомагат интегрирането на детския опит:

- *Информативна функция* – свързана с изграждането и осмислянето на представи и понятия чрез активна познавателна дейност, експериментиране, сравнение и сътрудничество.
- *Регулираща функция* – насочена към развитие на познавателните действия чрез провокиране на въпроси, формулиране на предположения и осмисляне на причинно-следствени връзки.

- *Рефлексивна функция* – свързана с анализ, сравнение, класифициране и осъзнаване на собствените действия.
- *Аксиологична функция* – насочена към формиране на ценности, социални отношения и личностна идентичност чрез сътрудничество и съотнасяне на различни гледни точки.
- *Афективна функция* – свързана с емоционалното преживяване, мотивацията и развитието на способността за съпреживяване.

Игровата дейност може да бъде възприемана като среда, в която тези функции се реализират в единство. Тя разкрива своя интегративен потенциал чрез способността си да обединява познавателни, социални и емоционални аспекти на детския опит в единен процес на действие и преживяване. По този начин се създават условия за пренасяне и надграждане на детския опит в прехода към училището.

Като естествена детска дейност играта създава условия за активно участие и взаимодействие (Drewes, Bratton, & Schaefer, 2011), което обосновава нейното значение като среда за интегриране на различни аспекти на детския опит. В този процес се подпомагат едновременно познавателното и социалното развитие, а ученето се осъществява чрез действие, взаимодействие и преживяване (Zosh et al., 2017; Hirsh-Pasek et al., 2009).

От тази перспектива играта създава условия за пренасяне и трансформация на опита, както и за съчетаване на различни дейности в смислово единство (пак там), което улеснява ориентирането на детето в нови социални и образователни ситуации. Това ѝ придава значение на посредник в прехода между двата образователни етапа, като подпомага адаптацията и осигурява непрекъснатост в развитието. Това разбиране се допълва от В. Гюрова, която разглежда играта като пространство за вътрешна самореализация, в което детето преживява и осмисля собствените си емоции и чувства, превръщайки игровото преживяване в мост към личностното саморазвитие (Гюрова, 2009).

На базата на изложеното играта може да бъде разглеждана и като педагогически организирана среда, в която се реализира взаимодействие между детската инициатива и педагогическата насоченост. Подобна организация предполага създаване на условия, стимулиращи изследователското поведение и творческата активност на децата (Спиридонова, 2025: 55).

Това обуславя необходимостта от *изследване на ролята на игровата дейност като интегративен механизъм в прехода „детска градина – начално училище*“, което определя и **целта** на настоящия доклад.

Обект на изследването е *игровата дейност при 6–7-годишните деца*. **Предмет** на изследването е *интегративният потенциал на игровата дейност като механизъм за осъществяване на приемственост в прехода „детска градина – начално училище*“.

В съответствие с формулираната цел се конструира система от изследователски задачи, насочени към разкриване на интегративния потенциал на игровата дейност в прехода „детска градина – училище“:

1. Да се установят проявленията на детската активност в игровата дейност чрез система от критерии, отразяващи основни нейни аспекти.
2. Да се анализира взаимовръзката между отделните аспекти на детската активност в игровата дейност като израз на нейния интегративен потенциал.
3. Да се обоснове ролята на игровата дейност като механизъм за осъществяване на приемственост чрез пренасяне и надграждане на детския опит в прехода „детска градина – начално училище“.

Методология на изследването

Изследването се основава на качествен педагогически анализ на игровата дейност като интегративен механизъм в прехода „детска градина – начално училище“, насочен към разкриване на проявленията на детската активност и процесите на интеграция и пренасяне на опита в игровото взаимодействие. Количествените данни имат подпомагаща роля. Емпиричното изследване се реализира чрез наблюдение и интерпретация на игрови дейности в естествена педагогическа среда. В него участват 53 деца на възраст 6–7 години от две групи в различни детски градини в гр. Пловдив, като наблюденията са проведени в условията на реален игров процес.

Подборът на игровите дейности е съобразен с възможността чрез тях да се реализират различни аспекти на детската активност и да се създадат условия за интеграция на познавателни, социални и емоционални преживявания.

Наблюдението обхваща следните игрови дейности:

- Сюжетно-ролеви игри, тематично свързани с училищната среда:
  - „Аз съм ученик“ – децата влизат в ролята на ученици и пресъздават учебни ситуации, свързани с участие в час;
  - „Аз съм учител“ – децата поемат ролята на учител и организират игрова учебна дейност с връстниците си;

- „Играем в междучасието“ – децата разиграват ситуации на свободно взаимодействие, спазване на правила и общуване в междучасие.

• Строително-конструктивни игри, насочени към изграждане на елементи от училищна среда:

- „Да построим училище“ – децата съвместно конструират модел на училище, като планират и разпределят дейностите си;
- „Класна стая“ – децата изграждат и подреждат класна стая и съотнасят предметите към тяхното предназначение.

• Дидактични и игрово-проблемни игри, предполагащи решаване на задачи в игрова форма:

- „Подреди училищната раница“ – децата подбират и подреждат необходимите учебни материали, като обосновават избора си;
- „Материали за училище – направи си сам“ – децата изработват елементи на учебни материали и обсъждат тяхното приложение.

За целите на анализа е разработена система от критерии и показатели, изведени от теоретичната рамка на изследването и съобразени с функциите на педагогическото взаимодействие в модела на Д. Гюров. Критериите са насочени към основни измерения на игровата дейност – познавателно ориентиране, социално взаимодействие, рефлексивна активност, ценностни ориентири и емоционално отношение, както и пренасяне и адаптация на опита. Те функционират като аналитичен инструмент за разкриване на интегративния потенциал на игровата дейност в процеса на преход.

Оценяването се осъществява чрез петстепенна скала (1–5), която отразява степента на самостоятелност и гъвкавост в проявлението на детската активност: *1 – липсва проявление; 2 – проявява се с помощ; 3 – проявява се в познати ситуации; 4 – проявява се самостоятелно; 5 – проявява се гъвкаво и устойчиво в нови ситуации.*

Анализът на осъществените наблюдения се основава на тази скала, като количествените стойности се използват за ориентир и подпомагат качествената интерпретация на резултатите. Средните стойности по критериите са изчислени чрез аритметично осредняване на индивидуалните оценки на всички наблюдавани деца по съответния критерий.

Оценяването по отделните критерии е насочено към проследяване на тяхното едновременно проявяване в рамките на игровата дейност. Интегративният потенциал се разкрива чрез съвместното участие на различни аспекти на детската активност в конкретни игрови ситуации. Критериите са изведени така, че да отразяват наблюдаеми действия и взаимодействия,

чрез които се реализират основните функции на педагогическото взаимодействие и се разкрива тяхното единство (табл. 1).

Таблица 1. Критерии за анализ на интегративния потенциал на игровата дейност

Критерий	Характеристика	Показатели
К1. Познавателно участие в игровата дейност	Отразява включването на детето в игровата дейност чрез разбиране и осмисляне на игровата ситуация, като се реализира **информативната функция** – изграждане и използване на представи за света чрез действие.	участие в игрови действия; разбиране на игровото съдържание; използване на знания и опит
К2. Изследване и преобразуване на игровата ситуация	Отразява стремежа на детето да експериментира, да изпробва различни действия и да търси решения, чрез което се проявява **регулиращата функция** – развитие на познавателна активност и откривателство.	изпробване на действия; задаване на въпроси; търсене на решения
К3. Осмисляне и саморегулация в игровата дейност	Отразява способността на детето да осмисля собствените си действия и да регулира поведението си, чрез което се реализира **рефлексивната функция** – формиране на елементарни форми на осъзнаване и самоконтрол.	обяснение на действия; сравняване; елементарна самооценка и самоконтрол
К4. Социално взаимодействие и ценностно ориентиране	Отразява участието на детето в съвместна дейност и съобразяването с другите, чрез което се проявява **аксиологичната функция** – усвояване на социални норми, роли и ценности.	сътрудничество; ролево участие; спазване и договаряне на правила
К5. Емоционална ангажираност и адаптиране	Отразява емоционалното включване на детето и способността му да се адаптира в игровата ситуация, чрез което се реализира **афективната функция** – преживяване, мотивация и готовност за участие.	интерес и ангажираност; устойчивост; адаптиране към промени в игровата ситуация

Резултати

Резултатите отчитат съвместно проявление на различни аспекти на детската активност, което позволява те да бъдат разглеждани в тяхната взаимовръзка. Средните стойности по критериите се движат в диапазона от 3,3 до 3,8, което е в диапазона между проявление в познати ситуации и относителна самостоятелност.

Познавателното участие (К1) се реализира чрез включване в игровото действие и използване на опит. Отчита се средна стойност 3,4, която показва, че децата се ориентират по-уверено в познати игрови ситуации, но пренасянето на опита в нови контексти е ограничено. Най-устойчиво тези проявления се наблюдават в сюжетно-ролевите и строително-конструктивните игри. В същите типове игри се откроява и *изследователската активност* (К2) със средна стойност 3,5, която заема междинно равнище и се изразява в изпробване на действия и търсене на решения.

Рефлексивната активност (К3) достига средна стойност 3,6 и показва относително по-висока степен на проявление, като децата осмислят действията си и проявяват елементарен самоконтрол, макар и не напълно устойчиво. Тези проявления се наблюдават по-често в дидактичните и игрово-проблемните епизоди.

Най-висока стойност се отчита при *социалното взаимодействие* (К4) – 3,8, което показва, че съвместната дейност, ролевото поведение и съобразяването с другите са най-добре развити и се проявяват най-устойчиво, особено в сюжетно-ролевите игри.

Емоционалната ангажираност и адаптацията (К5) се отчитат със средна стойност 3,3, което показва, че въпреки наличието на интерес към игровата дейност гъвкавото адаптиране към нови ситуации и самостоятелното справяне остават по-слабо изразени и често изискват подкрепа.

В обобщение – количествените резултати потвърждават качествените наблюдения, като показват, че различните аспекти на детската активност се проявяват съвместно, но с различна степен на устойчивост. Съпоставянето на резултатите води до извода, че макар отделните проявления да се различават по интензивност, те се реализират едновременно в рамките на игровата дейност. Именно тази едновременност разкрива интегративния характер на играта, при който познавателни, социални и емоционални аспекти се съчетават в единен процес на действие и преживяване.

Изводи и заключение

Получените резултати очертават игровата дейност като среда, в която различните аспекти на детската активност се проявяват във взаимовръзка и

формират интегративен процес. Налице е тенденция към включване в игровата дейност, взаимодействие с връстници и частично пренасяне на опита, но с ограничена устойчивост и самостоятелност. По-изразени са социалното взаимодействие и емоционалната ангажираност, докато изследователската активност, рефлексията и адаптацията се проявяват по-слабо и често изискват педагогическа подкрепа. Това показва, че интеграцията между различните аспекти на детската активност е в процес на формиране. Съвместното им проявление в рамките на игровата дейност очертава наличие на интегративен потенциал, който създава условия за пренасяне и надграждане на детския опит и по този начин обосновава ролята на игровата дейност като механизъм за осъществяване на приемственост в прехода „детска градина – начално училище“. В обобщение може да се заключи, че игровата дейност се очертава като перспективна среда за развитие на тези процеси при по-целенасочена и последователна педагогическа организация.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В. (2009) Педагогически технологии на игрово взаимодействие. София: Веда Словена-ЖГ.

Спиридонова, Л. (2025). Игра и учене в предучилищна възраст. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Drewes, A. A., Bratton, S. C. & Schaefer, C. E. (Eds.). (2011) Integrative Play Therapy. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. G. (2009) A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence. New York: Oxford University Press.

McLoughlin, J. (2025) Importance of continuity of learning in early childhood development. In: Encyclopedia on Early Childhood Development.

OECD (2021) Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing.

Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Eds.) (2007) School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K. & Whitebread, D. (2017) Learning through play: a review of the evidence. Billund: LEGO Foundation.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАТА ИГРА В КОНТЕКСТА НА ПОДГОТОВКАТА НА ДЕТЕТО ЗА УЧИЛИЩЕ

Проф. д-р **Лора Спиридонова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: loraih@uni-sofia.bg

В доклада се разглежда спецификата на сюжетно-ролевата игра като създаваща среда за подготовка на децата за училище, съобразена с техните възрастови потребности. Предучилищните образователни институции в съвременността наподобяват все повече училищната среда в опит да подготвят децата за изискванията в нея. В същото време множество изследвания показват, че играта в тази възраст е изключително ефективна за развитие на уменията на децата за саморегулация и за планиране на дейността, на техните социални умения и на речта им като основни предпоставки за училищна готовност. Ранното и предучилищното детство се определят като периода от раждането до 8-годишна възраст (UNICEF, 2023), което задава други перспективи пред възможностите за реализиране на принципа за приемственост в съвременните образователни институции, а именно по-широкото застъпване на играта в началното училище при отчитане на подходящите за възрастта на децата игрови форми.

Ключови думи: готовност за училище, предучилищна възраст, детска градина, игра

SOCIO-DRAMATIC PLAY IN THE CONTEXT OF PREPARATION FOR SCHOOL

Prof. **Lora Spiridonova**, *PhD*
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts

The report explores the specificity of socio-dramatic play as a means of creating an environment that supports school readiness, in accordance with children’s age-related needs. In contemporary practice, preschool educational institutions increasingly resemble school settings in an effort to prepare children for academic

expectations. At the same time, extensive research demonstrates that play at this age is highly effective in developing children's self-regulation and activity-planning skills, as well as their social competencies and speech, which are fundamental prerequisites for school readiness. Early childhood is defined as the period from birth to eight years of age (UNICEF, 2023), a definition that offers new perspectives on implementing the principle of continuity in modern educational institutions—specifically, through the broader integration of play into primary education, taking into account age-appropriate forms of play.

Keywords: school readiness, preschool age, kindergarten, play

Подготовка и готовност на детето за училище

Подготовката за училище е форма за реализация на принципа за приемственост в образователната система (Гюров, 2006), която има два аспекта. Първият се отнася до общата подготовка на детето и обхваща когнитивното и физическото развитие, нравствено-волевата, мотивационната, социалната и емоционалната сфера. Той създава необходимата основа за активно включване на детето в училищната общност. Специалната подготовка за училище, от друга страна, е свързана с формиране и усъвършенстване на представи, умения и отношения, които служат като основа за изучаването на учебните предмети в училище (Гюров и др., 2003).

Връзката между общата и специалната подготовка има двупосочен характер, при който общата подготовка обуславя развитието на специалната, а усъвършенстването на аспектите на специалната подготовка подкрепя детето в прехода към новата социална роля „ученик".

Като резултативен израз на подготовката, готовността за училищно обучение е личностно притежание на всяко дете, необходимо за успешна адаптация и реализация в училищна среда. Външният план на обучаемостта – подготовката, и вътрешният план – готовността за училище, разграничават обективните и субективно предвидимите резултати, които илюстрират взаимовръзката между обществени и лични потребности (Гюров, 2006).

Готовността за училище е комплексно постижение от взаимодействието между детето и социалните и културните преживявания, които максимизират резултатите от неговото развитие. Така готовността за училище задава значими ориентири за подобряване на равенството в достъпа до образование, което в дългосрочен план води до индивидуално, общностно и икономическо благополучие (UNICEF, 2012).

Готовността за училище е различна от готовността за учене. Докато готовността за училище предполага готовност за успех в структурирана учебна среда, готовността за учене е характеристика от раждането. Всички деца се раждат готови да учат (UNICEF, 2012), като този процес протича както чрез организирано педагогическо взаимодействие, така и стихийно, в тяхната социална среда, която е в различна степен подкрепяща и стимулираща развитието им.

При оценяването на готовността за училище е важно да се има предвид, че проявите на култура на поведение в предучилищна възраст се демонстрират в определени от ситуацията контексти (Pianta, 2002). Оценката на готовността за училище трябва да бъде широкообхватна и фокусирана върху средата и ресурсите на нейното проявление както по отношение на познавателните умения, така и на социално-емоционалните компетентности. Тук се имат предвид и резултатите от множество изследвания, според които съществува взаимозависимост между социално-емоционалното развитие на децата и тяхната когнитивна готовност за училище (Bierman et al., 2009; Zyl, 2011).

В рамките на Националната научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в системата на българското предучилищно и училищно образование“, одобрена с Решение на Министерския съвет № 831 от 04.12.2024 г. с водеща институция ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, е проведена анкета с 259 детски учители, които работят в предучилищни образователни институции в столицата и областни градове, както и в по-малки населени места в България – градове и села. Някои от респондентите предлагат игрови диагностични задачи за обогатяване на измерването и педагогическата оценка на постиженията на децата преди постъпването им в първи клас по посока на отчитане на реалното прилагане на знанията и уменията в игрова среда.

Сюжетно-ролевата игра и саморегулацията в предучилищна възраст като основен индикатор за училищна готовност

Саморегулацията се смята за една от основните характеристики на ранното детство по различни причини. Тя винаги е била свързвана с резултатите от развитието и се определя като решаващ фактор за готовността за училище. Уменията за саморегулация най-общо включват контрол на собствените емоции, поведение и мисловни процеси (Bredekamp, 2004) и лежат в основата на самостоятелността на детето (Русинова, Гюров и др., 1993). М. Андонова разглежда саморегулацията като ключов компонент на емо-

ционално-волевата култура. „Тя се проявява чрез способността на детето да контролира своите импулси, да управлява емоциите си в различни ситуации и да следва социално приети норми на поведение. Развитието на тези умения помага на детето да се справя с разочарования, да търпи забавяне на удовлетворението и да намира начини за решаване на проблеми без агресия или фрустрация“ (Андонова, 2025: 316).

Способността на детето да учи до голяма степен зависи от усвоените от него умения за саморегулация. Според М. Познър и М. Ротбарт възрастта между три и пет години е чувствителен период за формиране на тези умения. Следването на указания, фокусирането върху задачите и управлението на емоциите и социалните ситуации са умения, които позволят на детето да се съсредоточи върху познавателните дейности. Саморегулацията се развива в среда и с помощта на учители, които осигуряват възможности за учене чрез стимулиране на въображението и любопитството на детето (Posner, Rothbart, 2006).

Играта е средство за холистично развитие на детето за учене през целия живот (Needham, Ulkuer, 2020), а не за учене само за себе си. Според С. Бредекамп учителите и родителите, които предлагат сюжетно-ролевата игра да се замени с по-структурирани форми на педагогическо взаимодействие, се основават на недооценяване на нейния потенциал в предучилищна възраст (Bredekamp, 2004).

Сюжетно-ролевата игра, като най-значимата за развитието на детето игрова форма в предучилищна възраст, поставя ограничения върху поведението на децата (Bodrova, Leong, 2007). При несъобразяване с поетите роли, т.е. при нарушаване на имплицитните правила играта неизбежно се проваля. В нея децата се отказват доброволно от импулсивни действия, което води до удовлетвореност от процеса на взаимодействие. Според проведени изследвания съпроводената от учителя сюжетно-ролева игра допринася за контрола на импулсите и саморегулацията на децата като ключови аспекти на готовността за училище (пак там; Bredekamp, 2004).

Ролята на учителя в контекста на социалното и речевото развитие на децата в сюжетно-ролевата игра

Правото на децата да играят свободно и да учат според своята насоченост е подчертано не само в Конвенцията за правата на детето (UNICEF, 1989) и Целите за устойчиво развитие (ООН, 2015), но и в педагогическите теории и практики, които отдавна поставят фокус върху значението на играта за развитието и ученето на детето (Needham, Ulkuer, 2020).

Пълноценната сюжетно-ролева игра като контекст на ученето не се развива естествено или автоматично, а е необходима подкрепата на учителя или на връстници с по-богата игрова култура (Bodrova, Leong, 2007; Bredekamp, 2004). Ключовите роли на учителя в нея – наблюдател, съиграч, режисьор и лидер, осигуряват обединяване около набор от общи преживявания и знания; време, пространство, реквизит и материали; развитие и обогатяване на сюжета, както и стратегии за разширяване на ролите, които децата поемат; надграждане на опита на детето според индивидуалните му потребности; стратегии за въвеждане на въображаеми ситуации и реквизит.

Развитието на речта е изключително съществен фактор за готовността за училище, но то също е свързано със социалното развитие на детето. Използването на социални стратегии от по-високо ниво, като например иницииране и поддържане на съвместни дейности, редуване, изчакване на своя ред или сътрудничество с връстници по съвместни проекти, се наблюдава с по-висока интензивност в сюжетно-ролевата игра, отколкото в по-структурираните форми на педагогическо взаимодействие (Bredekamp, 2004). Това подчертава още веднъж значимостта на осигуряването от учителя на многообразие от обстановки в детската градина за подготовка на детето за училище.

Играта предоставя контекст, в който децата овладяват езика чрез насоченост към игрови цели, например, когато в играта „На очен лекар“ разпознават и назовават графични знаци на някои печатни букви (Bredekamp, 2004; Стелакис и Енгелс-Критидис, 2011). Поставянето на инструменти за писане и подходящи книги в игровите зони подканя децата да взаимодействат с тези материали по смислен начин. Включването на учителя в играта при избор на адекватна за нейната динамика роля задълбочава, разширява и надгражда представите, уменията и отношенията на децата.

Контекстът винаги е изключително важен за разпознаването и осъзнаването на смисъла (Needham, Ulkuer, 2020), а сюжетно-ролевата игра създава такъв, който отговаря на потребностите на децата в тази възраст. Една от основните нейни характеристики е непосредствената комуникация, затова съществува силна връзка между нея и речевото развитие на децата. В играта децата често поемат роли на възрастни и адаптират своя стил на изразяване към тях. Различните теми на сюжетно-ролевите игри изискват различни варианти на вербална и невербална комуникация и децата се учат да ги приспособяват към спецификата на ситуацията, като същевременно обогатяват речника си. Сюжетно-ролевата игра предоставя също така възможности за символно представяне, т.е. за отделяне на мисълта от обекти и действия, и

предполага използването на съгласуван набор от абстрактни символи, за да се представи или пресъздаде нещо друго (Berk, 2018). В нея децата използват думи, действия и реквизит, за да изразят своите идеи във взаимодействието със съиграчи.

Подкрепата от учителя не включва директно инструктиране, а моделиране, демонстриране и насочване, включително и в ролята му на лидер, чиято целесъобразност намалява с усъвършенстването на игровата култура на децата (Гюрова, 2009). По този начин играта създава контекст за учене, който е смислен за децата, чрез разширяване на дейностите, възможностите за откривателство и взаимодействието (Gilbert et al., 2011). Те биха могли да се обогатят допълнително чрез включване на родителите като съиграчи в процеса на игрово взаимодействие чрез сътрудничество между детската градина и семейството (Валентинова, 2025).

Сюжетно-ролевата игра в детската градина не трябва да измества по-структурираните форми на педагогическо взаимодействие, но не трябва да се случва и обратното, тъй като ефективно подкрепяна от учителите, тя е незаменим инструмент в процеса на подготовка на децата за училище (Bredekamp, 2004). М. Нийдъм и Н. Улкуер основателно задават въпроса защо играта се заменя с други дейности, имайки предвид факта, че тя е начинът, по който детето учи (Needham, Ulkuer, 2020). „Важно е обаче и да не забравяме, че в основополагащия дух на Русинова, Гюров и др. (1993) педагогическата ситуация е разглеждана като нещо много по-дълбоко, с огромни възможности за пълноценно разгръщане на всяко отделно дете: субект-субектна форма на общуване, осигуряваща 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 жизнени ситуации“ (Енгелс-Критидис, 2025: 121). Предвид тези специфики на предучилищното образование регламентирането на време за сюжетно-ролеви игри в дневния режим на предучилищните образователни институции е вариант за постигане на баланс в създаването на различни контексти за обща и специална подготовка на децата за училище.

ЛИТЕРАТУРА

Андонова, М. (2025) Емоционално-волевата култура на децата в подкрепа на щастливото детство. – В: Юбилеен сборник по случай 40-годишнината на ОМЕП България „Предучилищното образование в България: национални приоритети и меж-

дународно сътрудничество в подкрепа на щастливото детство“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Валентинова, Г. (2025) Педагогически технологии на игрово взаимодействие за стимулиране на сътрудничеството между детската градина и семейството. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. и др. (2003) Програмна система ръка за ръка, София: Просвета.

Гюрова, В. (2009) Педагогически технологии на игрово взаимодействие. София: Веда Словена-ЖГ.

Енгелс-Критидис, Р. (2025) Детската инициативност в педагогическото взаимодействие. – В: Юбилеен сборник по случай 40-годишнината на ОМЕП България „Предучилищното образование в България: национални приоритети и международно сътрудничество в подкрепа на щастливото детство“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Русинова, Е., Гюров, Д. и др. (1993) Програма за възпитание на детето от 2- до 7-годишна възраст. София: Даниела Убенова.

Стелакис, Н., Енгелс-Критидис, Р. (2011) Спонтанното възникване на писането в предучилищна възраст. *Предучилищно възпитание*, бр. 10, 24–28.

Gilbert, J., Harte, H., Patrick, C. (2011) Purposeful play leads to school readiness. *Dimensions of early childhood*, 39 (1), 29–37.

Needham, M., Ulkuer, N. (2020) A growing interest in early childhood's contribution to school readiness. *International Journal of Early Years Education*, 28 (3), 209–217.

Нормативни документи

UNITED NATIONS (2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

UNICEF (1989) Convention on the Rights of the Child:

https://www.unicef.org/media/52626/file

UNICEF (2012) School readiness. A Conceptual Framework:

https://resources.leicestershire.gov.uk/sites/resource/files/field/pdf/2020/1/7/School-readiness-a-conceptual-framework-UNICEF.pdf

UNICEF (2023) Early Childhood Development. UNICEF Vision for Every Child:

https://www.unicef.org/media/145336/file/Early_Childhood_Development_-_UNICEF_Vision_for_Every_Child.pdf

Интернет източници

Berk, L. (2018) The Role of Make-Believe Play in Development of Self-Regulation. – In: Encyclopedia on early childhood development: https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/play-based-learning/according-experts/role-make-believe-play-development-self-regulation – достъпен към 15.01.2026.

Bierman, K., Torres, M., Domitrovich, C., Welsh, J., Gest, S. (2009) Behavioral and Cognitive Readiness for School: Cross-Domain Associations for Children Attending Head Start: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29081599/ - достъпен към 15.01.2026.

Bodrova, E., Leong, D. (2007) Tools of Mind. The Vigotskian Approach to Early Childhood Education:

https://www.researchgate.net/profile/Elena-Bodrova/publication/31663781_Tools_of_the_Mind_Vygotskian_approach_to_early_childhood_education_E_Bodrova_DJ_Leong/links/596bcaafa6fdcc18ea79267a/Tools-of-the-Mind-Vygotskian-approach-to-early-childhood-education-E-Bodrova-DJ-Leong.pdf – достъпен към 15.01.2026.

Bredekamp, S. (2004). Play and school readiness. – In: Children's Play: The Roots of Reading: https://psycnet.apa.org/record/2004-12898-010 - достъпен към 15.01.2026.

Meilleur départ (On Track) guide. Best Start Resource Centre – Toronto: https://www.meilleurdepart.org/SurLaBonneVoie/pdf/OnTrack_PDF.pdf – достъпен към 15.01.2026.

Pianta, R. (2002) School Readiness: A Focus on Children, Families, Communities, and Schools. The Informed Educator Series: https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463882/pdf/ERIC-ED463882.pdf – достъпен към 15.01.2026.

Posner, M., Rothbart, M. (2006) Educating the Human Brain: https://psycnet.apa.org/fulltext/2006-12927-000-FRM.pdf – достъпен към 15.01.2026.

Zyl, E. (2011) The relationship between school readiness and school performance in Grade 1 and Grade 4. *South African Journal of Childhood Education, 2011 1(1), 82–94:* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187411.pdf – достъпен към 15.01.2026.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme "Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education." The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ДЕТЕТО В ЕДИННАТА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“

Гл. ас. д-р **Мирослава Андонова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: miroslavva@uni-sofia.bg

В настоящия доклад се разглеждат идеите на проф. д-р Димитър Гюров относно процеса на социализация в педагогическото взаимодействие като водещ механизъм за развитие на детската личност в единната система „детска градина – училище“. Педагогическото взаимодействие се основава на съгласуването между потребностите на всяко дете и неговите възможности, определени както от условията на средата, така и от индивидуалните особености. Методите и похватите, заложени в него, стимулират личностното развитие и социалната ангажираност на детето. Социализацията се интерпретира като целенасочен, многоизмерен и педагогически опосредстван процес, чрез който детето усвоява, преживява и интериоризира социалния опит и се формира като активен субект на социалното взаимодействие. Особено внимание се отделя на емоционалното преживяване като част от социалния опит и развитието на емоционалната компетентност, разглеждана като система от когнитивни, поведенчески и регулаторни умения. Подчертава се значението на общуването и съвместната дейност като основни механизми на социализацията, чрез които се изграждат социални умения, емпатия и чувство за принадлежност. Акцентира се и върху ролята на педагога, който създава условия за активно участие на детето и подпомага неговото личностно, емоционално и социално развитие. Разглежда се значението на приемствеността между детската градина и училището като ключов фактор за устойчивост и надграждане на социалния опит, гарантиращ успешната адаптация и развитие на детето в образователната система. В този контекст идеите на Д. Гюров подчертават необходимостта от целенасочена и подкрепяща педагогическа практика и запазват своята актуалност в рамките на съвременните тенденции в заобикалящия ни свят.

Ключови думи: социализация, педагогическо взаимодействие, приемственост, емоционално преживяване, единна система

THE SOCIALIZATION OF THE CHILD IN THE UNIFIED "KINDERGARTEN – SCHOOL" SYSTEM

Assist. Prof. **Miroslava Andonova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

This report examines Prof. Dimitar Gyurov's ideas regarding the process of socialization in pedagogical interaction as the primary mechanism for the development of the child's personality within the integrated "kindergarten – school" system. Educational interaction is based on aligning each child's needs with their capabilities, which are determined both by environmental conditions and individual characteristics. The methods and techniques incorporated in it promote the child's personal development and social engagement. Socialization is interpreted as a purposeful, multidimensional, and pedagogically mediated process through which the child acquires, experiences, and internalizes social experience and develops as an active agent of social interaction. Special focus is placed on emotional experience as part of social experience and the development of emotional competence, viewed as a system of cognitive, behavioral, and regulatory skills. The importance of communication and collaborative activity is emphasized as fundamental mechanisms of socialization through which social skills, empathy, and a sense of belonging are developed. Emphasis is also placed on the role of the educator, who creates conditions for the child's active participation and supports their personal, emotional and social development. The importance of continuity between kindergarten and school is examined as a key factor for the sustainability and building upon of social experience, ensuring the child's successful adaptation and development within the educational system. In this context, Gyurov's ideas underscore the need for purposeful and supportive teaching practices and remain relevant considering current trends in the world around us.

Keywords: socialization, pedagogical interaction, continuity, emotional experience, unified system

Социализацията като водеща педагогическа цел

Съществен принос за разбирането на социализацията има теорията за социалното учене на Bandura (1977), според която социалното поведение се усвоява чрез наблюдение, имитация и моделиране. Този процес включва

взаимодействие между поведение, когнитивни фактори и социална среда, както и механизми на внимание, запаметяване, възпроизвеждане и мотивация. Моделирането не се свежда до проста имитация, а предполага когнитивна обработка и обобщаване на наблюдавания опит, при което външните модели се превръщат във вътрешни регулатори на поведението.

В педагогическата теория и практика социализацията може да бъде разглеждана не само като спонтанен или вторичен резултат от обучението, а като целенасочен, педагогически опосредстван процес, реализиращ се в динамично взаимодействие между детето, социалната среда и възрастния (Гюров, 2002).

В социално-психологическа перспектива социализацията е процес на социално възпроизводство на човека, при който личността се формира едновременно като обект и субект на социалното въздействие, а социалната активност се проявява както като резултат, така и като фактор на този процес (Андреева, 2007). Тази двойственост подчертава активната роля на детето в социалното взаимодействие както в семейството, така и в групата на връстниците.

Съвременните изследвания очертават социализацията като динамична система от взаимодействия между детето и средата, в която се формират емоционална компетентност, саморегулация и социални умения в конкретен културен контекст, като същевременно се разграничават основни групи социални умения – автономност, себеутвърждаване, общуване и адаптиране към социалната среда, които разкриват социализацията като процес на активна личностна ангажираност (Saarni & Camras, 2022).

В концептуалната рамка на Гюров (2006) социализацията е интегративен, многоизмерен и динамичен процес, в който се преплитат когнитивни, емоционални и поведенчески компоненти. Тя не е механично приспособяване, а процес на възприемане, преживяване и осъзнаване, чрез който детето изгражда отношение към социалната реалност и собствена позиция в нея. Социалните норми се усвояват чрез активно участие в социално значими ситуации, в които се изграждат отношения, нагласи и ценностни ориентации, като социалното развитие е неразривно свързано с личностното и се осъществява чрез интериоризация на социалния опит. В този процес детето се формира като активен субект със социална идентичност чрез участие в съвместната дейност.

Същевременно възприемането на социалната реалност не следва да се разглежда като спонтанен процес, а като педагогически структурирана дейност, която изисква създаване на условия за осмисляне, обобщаване и прилагане на социалния опит в реални ситуации (Гюров, 2008).

Емоционално преживяване

Социалният опит не се усвоява рационално, а се преживява, което придава на социалните норми личностна значимост. Чрез емоциите се насочва вниманието към социално значимото, регулират се отношенията с другите и се мотивира участието в съвместна дейност. Положителните емоции в педагогически организирани ситуации подпомагат развитието на доверие и съпричастност, докато отрицателните, когато са педагогически осмислени, могат да се превърнат в ресурс за развитие на самоконтрол и социална чувствителност.

Това дава възможност за формиране на емоционална компетентност у децата. Тя се разглежда като система от афективно ориентирани поведенчески, когнитивни и регулаторни умения, формирани в процеса на социализация под влияние на индивидуални фактори и социалния опит. Нейното развитие е възрастово обусловено, като в ранното детство емоционалното познание е конкретно и изисква външна подкрепа, докато в началната училищна възраст се развиват умения за изразяване, разбиране на причинно-следствени връзки и осмисляне на по-сложни емоции, като постепенно се интегрират личният опит, моралните оценки и социалните очаквания (Saarni & Camras, 2022).

Емоционалната компетентност е тясно свързана с когнитивното развитие и социалното взаимодействие. Способността за съпричастност и разбиране на емоциите на другите се развива паралелно с разширяването на когнитивните структури и социалния опит. Както отбелязват LoBue и кол. (2019), малките деца трудно разграничават собствената си перспектива от тази на другите, което показва необходимостта от педагогическа подкрепа за развитие на социалната чувствителност.

Във формирането на детския опит значителна роля има общуването между връстници и възрастни, което представлява основният канал, чрез който се реализира социализацията. В концепцията на Гюров (2006) то не се свежда до вербален обмен, а се разглежда като цялостно взаимодействие, включващо когнитивни, емоционални и поведенчески компоненти. Общуването се реализира в съвместната дейност, играта, практическите и обучаващите ситуации, които създават условия за договаряне на правила, съобразяване с другия, поемане на социална отговорност и изграждане на групова принадлежност. Именно в тези форми детето постепенно преминава от индивидуално към социално ориентирано поведение, като развива умения за сътрудничество и асертивност.

Ролята на педагогическото взаимодействие в процеса на социализация

Педагогическото взаимодействие, заложено в идеите на Гюров (2006), се основава на съгласуването между потребностите на всяко дете и неговите възможности, които се определят както от условията на средата, така и от индивидуалните предразположения. То е насочено към овладяване на система от представи и умения, възпитаване на отношение и преобразуване на детската дейност, така че „детето да се превърне в активен участник в истинския живот като творец и партньор на възрастния до него“ (Гюров, 2006: 396).

Задоволяването на потребностите от впечатления и самостоятелност се подпомага чрез ролята на възрастния, който насърчава самоутвърждаването на детето. В този процес се преодолява механичното преподаване на знания и се стимулират актуализирането и усъвършенстването на личния опит чрез включване в игрова, практическа и познавателна дейност. Така детето придобива способност да мотивира поведението си в съответствие със собствените потребности и обществените норми.

Формирането на личността в условията на безопасно педагогическо взаимодействие се осъществява чрез взаимодействие между външни и вътрешни фактори, които действат едновременно и взаимно се обуславят. Във всекидневието на детската градина комбинацията от дейност, поведение и общуване определя характера на възпитателния процес като индиректен подход, който подкрепя детската активност, утвърждава автономността и формира чувство за отговорност. Това от своя страна стимулира положително отношение към бъдещата социална роля „ученик“, приобщаване към общочовешки ценности и насърчаване на любознателността (Гюров, 2008).

Учителят между детето и социалния свят

В концептуалния модел на Гюров (2006) педагогът е активен участник в социалния процес и медиатор на социалния опит. Той се явява като организатор, посредник и интерпретатор на социалните взаимодействия. Чрез стила на общуване, подбора на ситуации и подкрепата на емоционалните преживявания той влияе върху начина, по който детето осмисля социалната реалност и изгражда отношение към нея.

Тази роля изисква професионална чувствителност към социалните и емоционалните прояви на детето, както и способност за създаване на педагогически ситуации, които стимулират личностното развитие и социалната ангажираност. В този смисъл педагогът не само създава социално значими

ситуации, но и подпомага осмислянето на взаимодействията, насочва към конструктивни модели на поведение и оказва подкрепа за изграждане на самостоятелност и активна позиция на детето в собствения му социален и личностен растеж.

Съвременните подходи допълват тази роля с необходимостта педагогът да притежава освен педагогически и психо-социални и афективни компетенции, които му позволяват да работи ефективно с различията между децата и да подпомага тяхното развитие. Учителят създава условия за формиране на емоционална компетентност, насърчава проявата на емпатия и разбирането на другите чрез изграждане на безопасна и подкрепяща социална среда. Педагогът участва активно, като подпомага детето в осмислянето на емоционалния опит и в изграждането на стратегии за саморегулация (Saarni & Camras, 2022).

Емпиричните изследвания показват, че сигурната привързаност към учителя създава усещане за безопасност, доверие и предсказуемост, което се свързва с по-добро разбиране на емоциите и по-ефективно регулиране на поведението. Обратно, несигурната привързаност се свързва с повишена тревожност и затруднения в междуличностното взаимодействие (Denham, 2023). Това утвърждава ролята на педагога като ключов фактор за емоционалната сигурност и социалната адаптация на детето. Чрез съвместната дейност децата се учат да разпознават, изразяват и регулират емоциите си, като педагогът подпомага осмислянето на връзката между емоции, мисли и поведение. На учителя е отредена функцията да създава условия и да привлича детето към екипни и групови форми на взаимодействие, в които поведенческите прояви се представят, обсъждат и осмислят. Така чрез игра и познание поетапно се формират умения, съответстващи на възрастовите особености и осигуряващи приемственост в развитието.

Дейностите, заложени от Гюров (2006) в програмната система „Ръка за ръка“, са конструирани така, че да балансират индивидуалното, партньорското и груповото сътрудничество. Те въвеждат детето в обстановката на детската градина, подпомагат го да се ориентира в пространството, да търси, открива и постепенно да отстоява своето място като собствено право. Това позволява систематизиране на опита чрез наблюдения, проекти и разнообразни групови и индивидуални ситуации. Същевременно всяко дете се нуждае от специална подкрепа, индивидуално насочена помощ и конкретно поощрение, съобразено с неговите усилия. Детето има потребност от свобода, избор, приятелства и следване на собствения си биологичен ритъм. В тези условия се развива игровата култура, чрез която детето се утвърждава

като „играещ човек“ и носител на културата на общността, в която израства (Гюров, 2008).

Приемственост в единната система „детска градина – училище“

В контекста на единната система „детска градина – училище“ приемствеността между образователните степени осигурява устойчивост и надграждане на придобитите вече знания, умения и отношения. Приемствеността се утвърждава като социално-педагогически принцип, който гарантира непрекъснатост в социалните изисквания, формите на общуване и емоционалната подкрепа чрез съгласувани педагогически взаимодействия, съхраняващи преживяванията на детето като основа за по-нататъшното му развитие (Гюров, 2006).

Плавният преход от детската градина към училището се осъществява чрез запазване на познатото педагогическо взаимодействие и постепенно разширяване на социалните роли и отговорности, което позволява на училището да надгради социалния опит и да продължи процеса на социализация. Този процес се подкрепя от осигуряване на условия за сигурност и доверие.

Недостатъчно развитите социални умения в ранна възраст могат да доведат до затруднения в по-късната социална адаптация и академичните постижения (Saarni & Camras, 2022). Това подчертава значението на приемствеността между детската градина и училището в този важен етап от детското развитие.

Следователно приемствеността може да бъде определена като целенасочен и динамичен педагогически процес, осигуряващ непрекъснатост в социалното, емоционалното, когнитивното и поведенческото развитие на детето чрез взаимодействие между образователните институции, семейството и социалната среда.

Заключение

Социализацията в системата „детска градина – училище“ е значим продължителен процес, в който приемствеността в педагогическото взаимодействие осигурява устойчивост, надграждане на социалния опит и емоционална сигурност на детето.

Плавният преход към училище, основан на запазване на единно педагогическо взаимодействие, подкрепа от педагогическите специалисти и постепенно разширяване на социалните роли, гарантира непрекъснатост

на развитието и има ключово превантивно значение за бъдещата социална адаптация.

Съществена роля в този процес има създаването на подкрепяща образователна среда, която стимулира активното участие на детето и подпомага неговото цялостно развитие.

В този контекст идеите на Д. Гюров подчертават необходимостта от целенасочена и подкрепяща педагогическа практика и запазват своята актуалност в рамките на съвременните тенденции в заобикалящия ни свят.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева, Л. (2007) Социално познание и междуличностно взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2006) Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2008) Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“. София: Просвета.

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „Дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Bandura, A. (1977) Social learning theory. General Learning Press, Stanford University.

Denham, S. (2023) The Development of Emotional Competence in Young Children. New York: Guilford Publications.

LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K. A. editors (2019) Handbook of Emotional Development, Springer International Publishing Switzerland AG.

Saarni, C. & Camras, L. A. (2022) Emotional Development in Childhood. – In: R.E. Tremblay, M. Boivin & RDeV Peters (eds.) Encyclopedia on Early Childhood Development.

ТРЕТА ЧАСТ

ПРИЕМСТВЕНОСТ И АДАПТАЦИЯ: СЕМЕЙНА, ПРИОБЩАВАЩА И ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА

ПРИЕМСТВЕНОСТ В ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ СТРУКТУРИ: ФАМИЛНА МОТИВАЦИЯ ЗА УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ

Проф. д.н. **Радослав Пенев**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: rpenev@uni-sofia.bg

Проф. д-р **Любослава Пенева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: lpeneva@uni-sofia.bg

Европейската образователна стратегия разглежда родителите като партньори и издига тезата за преход от социална обвързаност към приоритетно участие на семейството във възпитателния процес и тази мисия на фамилната констелация е отразена в Закона за предучилищното и училищното образование, където родителите се дефинират като участници в образователния процес, които имат права и задължения именно в контекста на стимулиране на образователните постижения и позитивното личностно развитие на децата.

Тези приоритети са свързани в определяща степен със системата на предучилищното образование и семейството като основни фактори, които реализират готовността за училищно обучение.

Ето защо от актуално значение е проучването на фамилната мотивация за обучението в училище, защото тя формира в определяща степен отношението на децата от предучилищна възраст към образователната система.

Ключови думи: приемственост в образователните структури, готовност и подготовка за училище, визия на съвременното българско семейство относно формирането на мотивацията за училищно обучение у децата

CONTINUITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: FAMILY MOTIVATION FOR SCHOOL EDUCATION

Prof. **Radoslav Penev,** *DSc*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

Prof. **Luboslava Peneva,** *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

The European education strategy views parents as partners and advocates a shift from social engagement to prioritizing family involvement in the educational process; this role of the family is reflected in the "Law on Preschool and School Education" where parents are defined as participants in the educational process who have rights and obligations specifically in the context of fostering children's educational achievements and positive personal development.

These priorities are closely linked to the preschool education system and the family as key factors in preparing children for school.

This is why it is of current importance to study family motivation for school education, as it significantly shapes the attitude of preschool-aged children toward the educational system.

Keywords: continuity in educational structures; school readiness and preparation; the perspective of the modern Bulgarian family on the development of motivation for school education in children

Актуалност на проблематиката

Качеството на съвременното българско образование е свързано с европейската образователна стратегия, визираща философията и стратегическите послания на процеса „Учене през целия живот" – усвояване на редица ключови компетентности с цел оптимизация на образователните постижения на подрастващите, актуално социално-личностно развитие в периода на детството и перманентна професионална пригодност. В този контекст в Закона за предучилищното и училищното образование (Раздел

II. Принципи в системата на предучилищното и училищното образование) се посочва, че образованието е национален приоритет, който се реализира в съответствие с ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика, а една от основните цели на предучилищното и училищното образование е формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот (Раздел III. Цели на предучилищното и училищното образование). Конкретизацията на посочените нормативи се свързва с осигуряване на условия за ранно детско развитие и подготовка за училище, целяща придобиване на съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Теоретична обосновка

Подготовката за училище е форма за реализация на принципа за приемственост в образователната система и съдържателен процес за осъществяване на актуалните задачи на детското развитие. Нейният резултативен израз е готовността за училищно обучение, която е съвкупност от личностни качества, знания, умения и начини на действие, необходими за образователния процес в училище и за новата социална позиция на ученика.

Приоритет на семейното възпитание в подготовката за училище трябва да бъде формирането на личностна готовност за училищно обучение, т.е. на социално-психологическа насоченост, характеризираща се чрез ценностно значимите ориентири на детската индивидуалност – създаване на положително отношение към училището и формиране на широкосоциална мотивация за училищно обучение.

В план на личностен просперитет акцентът трябва да се постави върху социалната (жизнена необходимост), фамилната (солидарност с целите на семейството) и престижната (самоутвърждаване в групата от връстници) мотивация в поведението на детето, необходимостта от индивидуалната значимост на подготовката и наличието на позитивен индивидуален стил на дейност и поведение в новата „социална ситуация на развитие“. Тази позиция ориентира сътрудничеството „родител – дете“ към емоционални и „делови“ компоненти, предполагащи обмен на познания, възможности и поведение от гледна точка изявата на собствените личностни качества.

В специалния аспект на готовността семейната подготовка следва да акцентира върху овладяването на граматически правилна и разгърната свър-

зана реч, развитие на фонематичен слух, овладяване на достъпни математически представи, понятия и отношения.

Начинът на общуване в семейството и моделите на родителско поведение са от съществено значение за усвояване на елементи на учебно-познавателни умения като предпоставка за ефективна училищна адаптация.

Дали обаче представената визия за изграждане на актуална за личността на детето мотивация е приоритет на съвременното българско семейство?

Изследователски задачи

1. Проучване на представите на родителите за актуалността на образованието и обучението в училище
2. Проучване на представите на родителите за мотивацията на децата за училище
3. Проучване на представите на родителите за мотивацията на бъдещия ученик
4. Сравнителен анализ на резултатите.

Методология

- Изследователска цел. Извеждане и анализ на визията на съвременното българско семейство относно формирането на мотивацията за училищно обучение у децата.
- Обект на изследването. Ориентациите на родители на деца от предучилищна възраст за видовете мотивация за обучението в училище.
- Предмет на изследването. Анализ на актуалните родителски ориентации към феномените „готовност“ и „подготовка за училище“ в контекста на изграждане на мотиви за училищно обучение в семейството.
- Работна хипотеза. Предполагаме, че характеристиката на представите на фамилната констелация относно мотивацията за училищно обучение ще създаде възможности за оптимизиране на взаимодействието „образователни институции – семейство“.

Организация и методика на изследването

Представените резултати са част от експериментално проучване на ориентациите на съвременното българско семейство към феномените „готовност“ и „подготовка“ за училище. Анкетното проучване се реализира в периода 03.2024 – 05.2025 г. с 3146 родители на 3–7-годишни деца от предучилищна възраст чрез присъствено и онлайн попълване на анкетната карта.

Методически параметри: ориентации на родителите

→ *Представи за актуалността на образованието и обучението в училище: „Защо детето трябва да ходи на училище?“*

→ *Представи за мотивацията на децата за училище: „Защо детето иска да ходи на училище?“*

→ *Представи за мотивацията на бъдещия ученик: „Какво ще стимулира детето да учи, когато вече е ученик?“*

Показатели за анализ и интерпретация на представите на родителите

- Информация за родителя и детето/децата
- Проекти за мотивация към ученето и обучението в училището

1. Обобщена класификация на мотивите

- Учебно-познавателни: мотивация на съдържанието – потребност от нови впечатления, овладяване на знания, умения и начини на действие; мотивация на процеса – проява на интелектуална активност, преодоляване на препятствия в процеса на познание.
- Широкосоциални: дълг и отговорност – училището е важна част от живота на всеки човек; самоопределение и самоусъвършенстване – за да се развива пълноценно.
- Тясно лични: благополучие – одобрение от страна на учители, родители, съученици; престиж – добри оценки, заемане на достойно място в групата от връстници;
- Отрицателни мотиви – избягване на неприятности.

Резултативни характеристики на изследването

→ *Представи на родителите за актуалността на образованието и обучението в училище: „Защо детето трябва да ходи на училище?“*

- Акцентите в представите на родителите са свързани със следните приоритети (Детето трябва да ходи на училище, за да …): … усвои система от знания, умения и начини на действие – 67,0%; … се развива като личност и да се реализира пълноценно в обществото – 23,8%; … усвои стремеж към познанието – 21,8%; училището е част от живота на детето – 16,9%.
- Маловажните избори са свързани с получаването на добри оценки – 4,7%, одобрението от родители и учители – 4,5%, себедоказването пред връстниците – 2,2%, и избягването на подигравки, че не е ученик – 0,9%.

- В контекста на сексуалната диференциация жените са по-склонни да отдават предпочитания на усвояването на знания и умения (71,1% срещу 62,9% при мъжете), както и на усвояване на стремеж към познание (26,6% срещу 16,2% при мъжете).
- За родителите без образование и с основно образование получаването на добри оценки (19,7% – без образование и с основно образование, 6,8% – средно образование, 4,5% – колеж, 2,1% – висше образование), както и одобрението от родители и учители (9,5% – без образование и с основно образование, 4,0% – средно образование, 2,6% – колеж, 1,3% – висше образование), е значително по-приоритетна мотивация за образование в сравнение с родителите с по-висока степен на образование.
- Респондентите с по-висока степен на образование акцентират значително повече върху мотивацията, свързана с усвояването на система от знания и умения (45,4% – без образование и с основно образование, 61,5% – средно образование, 70,2% – колеж, 73,2% – висше образование), както и върху мотивацията за пълноценното развитие на децата като личности (18,6% – без образование и с основно образование, 22,0% – средно образование, 25,4% – колеж, 28,1% – висше образование) в сравнение с тези с по-ниска степен на образование.

→ *Представи на родителите за мотивацията на децата за училище: „Защо детето иска да ходи на училище?“*

- Представите на родителите относно мотивацията на децата за училище са свързани със следните акценти (Детето иска да ходи на училище, за да …): … научава нови и интересни неща – 69,2%; … се учи и развива – 33,3%; привлича го ученето като дейност, важна за него и семейството – 18,6%; … се справя с различни познавателни задачи – 23,8%.
- Маловажните избори са свързани с получаването на добри оценки – 7,6%, похвалите от родители и учители – 3,4%, и избягването на подигравки от връстниците – 3,6%.
- Като тревожен факт можем да отбележим, че 4,2% от респондентите са посочили нежеланието на децата им да ходят на училище.
- В контекста на сексуалната диференциация жените са по-склонни да отдават предпочитания на евентуалната мотивация на децата, свързана с ученето като дейност, важна за тях и семействата им (27,0% срещу 10,2% при мъжете), както и желанието на децата да се учат и развиват (45,4% срещу 21,2% при мъжете).

- В контекста на степента на образование родителите с по-ниска степен на образование акцентират повече върху евентуалната мотивация на децата, свързана с научаване на нови и интересни неща и желанието за справяне с различни познавателни задачи. Респондентите с по-висока степен на образование посочват и проекти за мотивация, чиито акценти са желанието за учене и развитие и възприемането на ученето като дейност, важна за децата и техните семейства.

→ *Представи на родителите за мотивацията на бъдещия ученик: „Какво ще стимулира детето да учи, когато вече е ученик?“*

- Ориентациите на родителите към мотивацията на ученика извеждат следните приоритетни характеристики: потребност от нови впечатления, вникване в същността на факти, явления и събития – 51,4%; знания, необходими за бъдещето – 45,7%; преодоляване на препятствия, решаване на трудни задачи – 30,7%; желание да заеме достойно място сред съучениците си – 28,0%; оценки – 20,2%.
- Маловажните избори са свързани с избягване на неприятности от родителите – 1,3%, отговорност пред учителите – 4,7%, отговорност пред родителите – 5,9%, и усъвършенстването и развитието – 4,9%.
- В контекста на сексуалната диференциация няма значими разлики в представите на мъжете и жените; същото се отнася и до другите специфики в социологическия профил на респондентите.

Изводи и аналитични акценти

1. Водещи приоритети в ориентациите на родителите към актуалността на образованието са учебно-познавателната мотивация на съдържанието, свързана с усвояването на система от знания, умения и начини на действие, и учебно-познавателната мотивация на процеса, изразяваща се в стремеж към познавателно развитие.
2. Вторият по значимост блок от избори акцентира върху широкосоциалната мотивация за самоопределение и самоусъвършенстване, свързана с развитието на децата като личности, и тази за дълг и отговорност, изразяваща се в разбирането, че училището е част от живота на детето.
3. В глобален аспект съвременните родители имат адекватни ориентации относно приоритетната учебно-познавателна и актуалната широкосоциална мотивация за образованост като предпоставка за успешна житейска реализация.
4. Същевременно родителите нямат реална представа за мотивацията на децата от предучилищна възраст за училищно обучение, защото я свърз-

ват в по-голяма степен с учебно-познавателната мотивация на съдържанието (да научава нови и интересни неща) и процеса на учене (да се справя с различни познавателни задачи) и в по-малка – с широкосоциалната мотивация за самоопределение и самоусъвършенстване на децата.

5. У респондентите е налице адекватна визия за мотивацията на ученика като актуални учебно-познавателни и престижни потребности за познание, преодоляване на препятствия и социално развитие в контекста на получаване на признание от връстниците, родителите и учителите.
6. В сравнителен план няма значими разлики в проектите на родителите, свързани с актуалността на образованието, представата за мотивацията на бъдещия ученик и представата за мотивацията на ученика – и в трите варианта водеща е учебно-познавателната мотивация с известна вариативност, свързана с „допълването“ ѝ чрез широкосоциални мотиви в проекта за актуалността на образованието и престижни мотиви в проекта за мотивацията на ученика.

Тази ориентация към учебно-познавателната насоченост на трите роли (мотивация за актуалност на образованието, мотивация на детето, което ще постъпи в училище, и мотивация на ученика) свидетелства за еднотипните представи на съвременните родители към процеса на формиране на актуална и съответстваща на възрастовите особености мотивация за учене в семейството, което се отразява и върху схващането на подготовката за училище в семейството и детската градина преимуществено като процес на огрaмотяване.

7. Всъщност водеща в края на предучилищната възраст е широкосоциалната ориентация към живота и обучението в училище, ученето, отношенията с връстниците и учителите, инспирирана от новата социална ситуация на развитието, свързана с прехода от една към друга степен на образователната система, и житейската максима, че всички посещават (трябва да посещават) училище – „Искам да ходя (ще ходя) на училище, за да уча, защото всички деца ходят на училище, за да имам нови приятели, защото мама и татко казват така… “

ЛИТЕРАТУРА

Нормативни документи

Закон за предучилищното и училищното образование. https://www.mon.bg/regulation/zakon-za-preduchilisthnoto-i-uchilisthnoto-obrazovanie/ – достъпен към 24.01.2026.

ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ЯСЛА И ДЕТСКА ГРАДИНА В КОНТЕКСТА НА ПРОЦЕСА НА АДАПТАЦИЯ

Гл. ас. д-р **Диана Андонова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: dzandonova@uni-sofia.bg

Докладът анализира приемствеността между яслата и детската градина в контекста на процеса на адаптация в ранното детство. Акцентът е поставен върху прехода от ясления група към първа възрастова група в детската градина като самостоятелен психолого-педагогически въпрос с висока значимост за емоционалното благополучие, социалната адаптация и готовността на детето за включване в новия образователен етап. Теоретичната рамка на доклада се основава на съвременни концепции за адаптацията в ранна детска възраст, теорията на привързаността и модели за адаптация в контекста на институционалните преходи. Обосновано е, че липсата на структурирана приемственост между двете институции може да доведе до повторна и утежнена адаптация, прояви на дистрес и регресивни поведенчески реакции при децата. На тази основа се аргументира необходимостта от системен, теоретично обоснован подход към прехода между ясла и детска градина. Представен е модел за вътрешноинституционален преход, основан на координация между екипите на яслата и детската градина в рамките на институцията, поддържане на емоционална сигурност чрез познати за детето възрастни и осигуряване на целенасочена подкрепа при затруднения в адаптацията. Формулирани са условия и практически насоки за реализиране на приемственост като механизъм за стабилизиране и оптимизиране на процеса на адаптация.

Ключови думи: приемственост, адаптация, ясла, детска градина, вътрешноинституционален

CONTINUITY BETWEEN NURSERY AND KINDERGARTEN IN THE CONTEXT OF THE ADAPTATION PROCESS

Chief. Assist. Prof. **Diana Andonova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

The report examines the continuity between nursery and kindergarten in the context of the adaptation process in early childhood. Particular emphasis is placed on the transition from the nursery group to the first age group in kindergarten as an independent psychological and pedagogical aspect of significant importance for the child's emotional well-being, social adaptation, and readiness to enter a new stage of education. The theoretical framework of the study is grounded in contemporary concepts of adaptation in early childhood, attachment theory, and models of smooth institutional transition. The analysis identifies conditions under which the absence of structured continuity between the two institutional settings may lead to repeated and more difficult adaptation, manifested in distress and regressive behavioral reactions in children. On this basis, the need for a systematic, theoretically and empirically grounded approach to the transition between nursery and kindergarten is substantiated. The study presents a model for an intra-institutional transition based on coordination between the nursery and kindergarten teams within the institution, maintaining the child's emotional security through familiar adults, and providing targeted support in cases of adaptation difficulties. Key pedagogical conditions and practical guidelines for implementing continuity as a mechanism for stabilizing and optimizing the adaptation process are also outlined.

Keywords: continuity, adaptation, nursery, kindergarten, intra-institutional

1. Увод

Адаптацията към институциите за ранно детско образование и грижа (European Commission, 2023) обикновено се разглежда през призмата на първичния преход от семейната среда към институционализирана образователна среда. Преходът от ясла към детска градина често остава концептуално маргинализиран в научния дискурс и в изследователски и практико-приложен план не получава съизмеримо внимание спрямо първоначалната адаптация към ясления среда. Нерядко се третира като формален административен етап, а не като самостоятелен процес на адаптация с ви-

сока психологическа и педагогическа значимост. Преходите в ранното детство представляват критични моменти в развитието на детето, които могат да окажат дългосрочно въздействие върху неговото емоционално благополучие, социална компетентност и отношение към ученето. Значителна част от децата не достигат до устойчива адаптация в ясленатa група поради честите отсъствия, обусловени от повишена инфекциозна заболеваемост в периода на имунологична незрялост. Родителските оценки сочат, че деца, демонстрирали всички индикатори за успешна адаптация в яслата, могат да преживеят изразен дистрес и емоционална дезорганизация при прехода към детската градина в условията на смяна на значимите възрастни и познатия социален контекст. Липсата на структурирана приемственост между двете институции често води до повторна и утежнена адаптация, повишени нива на стрес и регресивни поведенчески реакции при децата. Този проблемен контекст обосновава разработването на модел за институционална приемственост между ясла и детска градина, насочен към структуриране на механизми за подкрепа и стабилизиране на адаптационния процес.

Целта на настоящия доклад е да анализира приемствеността между яслата и детската градина в контекста на процеса на адаптация в ранното детство, да обоснове необходимостта от системен, теоретично и емпирично подкрепен подход към този преход и да представи модел за вътрешноинституционална приемственост, насочен към стабилизиране и оптимизиране на адаптационния процес.

2. Теоретични основи на адаптацията в ранното детство

2.1. Адаптацията като психолого-педагогически процес

Адаптацията се разглежда като процес на приспособяване на детето към нова социална и образователна среда, включващ емоционални, социални, поведенчески и когнитивни компоненти. Д. Гюров посочва, че „преходът от семейството към детската група се характеризира като особено сенсибилна фаза“ (Гюров, 2006: 209). В ранна възраст този процес е особено деликатен поради незрялата система за емоционална саморегулация и високата зависимост от значимия възрастен. „Адаптацията при преход от семейната среда към предучилищните образователни институции се свързва не само със социалното развитие на детето, а и с емоционалното, познавателното и физическото развитие, както и с игровата активност“ (Андонова, 2022: 273). Л. Пенева подчертава, че „вродените механизми за приспособяване са недостатъчни за активно и съдържателно взаимодействие в новите условия на живот, за нормалното физическо, психично и личностно развитие на

детето“ (Пенева, 2007). Според нея потенциалът за формиране и развитие на детската личност във всеки възрастов етап се основава до голяма степен на постиженията в предходния и зависи от ефективността и качеството на образователния процес, разбиран и реализиран съобразно принципа за приемственост.

Процесът на адаптация често е съпътстван от негативни симптоми от психологически (влошено емоционално състояние, понижени социални контакти, стрес и емоционален шок, чиито най-чести прояви са силен плач, безпокойство, агресивно поведение, последвани от отчаяние), когнитивни (понижена познавателна и игрова активност), физически (нарушения в съня – кошмари, бълнуване, нощно изпускане по малка нужда, и хранителни разстройства) характер (Андонова, 2024). Според Гюров, „ако промените са силни и не могат да удовлетворят изискванията на средата или потребностите на индивида, до адаптация не се достига, а стресовите реакции придобиват затворен характер. Адаптационният процес чрез кратковременен стадий на резистентност преминава в стадий на изтощение, а адаптивните системи на организма претърпяват патологични промени“ (Гюров, 2011: 21).

2.2. Теория на привързаността и институционалните преходи

Теорията на привързаността (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978) предоставя концептуалната рамка за разбиране на поведението на детето при раздяла с основния обект на привързаност и среща с непозната среда. Прекъсването или рязката промяна на установените отношения на сигурност увеличава риска от тревожност, дистрес и затруднена адаптация. Според Берлинския модел за адаптация (Braukhane, Knobeloch, 2011) основният обект на привързаност, обикновено майката, трябва да придружава детето в първите дни от поетапния прием. Това е човекът, на когото детето има най-голямо доверие и при когото отива, когато има нужда от утеха и подкрепа. Базирано на тази концепция бе направено изменение в Наредба №5 за предучилищното образование от 2020 г., което „задължително включва краткосрочно присъствие на родителите в детската градина“ в периода на адаптация, като „продължителността на присъствието на родителите, както и дейностите, в които могат да участват, се определят предварително на индивидуални срещи между учителите и родителите“ (Наредба №5, чл. 39 (3)).

Адаптацията с присъствие на родител датира още от създаването на първата детска градина в България през 1882 г. В информационната брошура Никола Живков посочва „родственик“ или „слуга“ да придружава детето в първата седмица от постъпването му.

Съгласно съвременните модели за адаптация стилът на привързаност в детството (Ainsworth et al., 1978; Main, Solomon, 1986) диктува продължителността на родителското присъствие. Други критерии, отчитащи индивидуалните нужди на всяко от адаптиращите се деца, са темпераментът на детската личност и емоционалната саморегулация (Андонова, 2021). Емпирични изследвания също показват, че прилагането на целенасочени практики, подпомагащи прехода между образователните етапи, е свързано с по-висока социална компетентност и по-малко проблемно поведение при децата в началото на новия образователен етап (LoCasale-Crouch et al., 2008).

В този контекст приемствеността между ясла и детска градина следва да се разглежда като механизъм за поддържане на „сигурната база“.

2.3. Теория на привързаността и институционалните преходи

Адаптацията към нов образователен етап представлява процес, чиято динамика и ефективност са обусловени от степента на адаптация, постигната в предходния институционален етап. При децата с неуспешен адаптационен опит в ясления група преходът към детската градина изисква прилагане на адаптационен модел с родителско участие. Обратно, при деца с установена адаптация преходът може да бъде осъществен чрез вътрешноинституционални механизми на приемственост, базирани на запазване на контакта с познати за детето служители в началния етап на прехода.

Показателите за успешно адаптирано дете включват наличие на положителна нагласа и готовност за посещение на ясла, както и осъществяване на раздялата с родителя в спокойно и стабилно емоционално състояние. Детето демонстрира способност да бъде ефективно утешено от педагогическите специалисти и медицинските сестри, запазва емоционално равновесие по време на престоя в институционалната среда, интегрира се успешно в групата и участва с интерес в педагогическите ситуации и игровите дейности. При срещата с родителя детето проявява положителни емоционални реакции.

2.4. Адаптация с присъствие на родител

Моделът за адаптация с присъствие на родител, разработен и апробиран в български условия, предлага ефективна рамка за плавен преход както при първично постъпване, така и при преминаване от ясла в детска градина (Андонова, 2024). Присъствието на родителя като „сигурна база“ редуцира стреса и подпомага изграждането на доверие към новата среда.

3. Приемственост между ясла и детска градина – същност и измерения

3.1. Понятието „приемственост“ в предучилищното образование

Приемствеността в предучилищното образование се разбира като целенасочена, планирана и координирана връзка между различни образователни етапи, която осигурява относителна непрекъснатост на грижите, педагогическите подходи и взаимоотношенията. Преходът между яслата и детската градина може да бъде вътрешноинституционален или да се осъществи като транзит от друга институция за ранно детско образование и грижа (самостоятелна детска ясла, частна детска ясла, родителски кооператив). Вътрешноинституционалният преход се характеризира със специфична организационна структура и се основава на вече формираната привързаност към познатите възрастни, изпълняващи ролята на значими фигури за детето. При децата, постъпващи от друга институционална среда, оптимизирането на адаптационния процес е в по-голяма степен свързано с включването на родителя като подкрепяща фигура в началната фаза на прехода. При тази група деца се прилага модел за адаптация с присъствие на родител, аналогичен на модела при първичния преход от семейната среда към детската градина.

3.2. Модел за вътрешноинституционален преход

Вътрешноинституционалният преход се реализира чрез целенасочено включване на познатите за детето възрастни като фактор за поддържане на емоционална сигурност и успешна адаптация. Приемствеността предполага координация между екипите на яслата и детската градина – обмен на информация за индивидуалните особености на детето, сходство в дневния режим, педагогическите подходи и комуникацията с родителите. Гюров подчертава, че „формирането на емоционално положително отношение към референтните за детето лица (възрастни и връстници) е възможно при ориентирането в света, осъществено чрез организирането на поведенчески стратегии, осигуряващи неговата адаптивност“ (Гюров, 2011: 83).

В модела за организация на процеса на преход във вътрешноинституционален план използваме условно някои от етапите, посочени в интегрирания модел „детска градина – училище“ за гарантиране на иновационни форми на преход към първи клас, посочени от Д. Гюров (Гюров, 2006):

1. ***Пространство на преход*** – „транзитно“ пространство между яслата и детската градина. Включва поетапно въвеждане на бъдещите педагогически специалисти от детската градина в ясления група чрез регулярни посещения (в рамките на предварително планиран период,

например една седмица, с продължителност 1–2 часа дневно). Подобна организация създава условия за постепенно изграждане на доверие, за опознаване на новите възрастни и за формиране на първични взаимоотношения с тях. Като част от този етап се предвижда и посещение на помещението на групата, в която предстои детето да бъде включено след постъпването си в първа възрастова група, осъществявано съвместно с познатите за детето възрастни – медицинските сестри и педагогическия специалист от яслата.

2. ***Пространство на комфорт*** – в последващия етап, след преместването на децата в новата група, медицинска сестра или педагогическият специалист от ясления група остава с тях за преходен период от няколко дни. По този начин се осигурява емоционална подкрепа и се улеснява процесът на адаптация към новата социална и образователна среда. Присъствието на познатия възрастен изпълнява функцията на „сигурна база“ (Bowlby, 1969), която подпомага постепенния процес на приемане на новите лица като значими фигури на доверие, подкрепа и взаимодействие.
3. ***Пространство за подпомагане*** – след постъпване в първа група при наблюдение на негативни прояви у детето, индикиращи преживяване на стрес или тревожност, се осигурява възможност за индивидуална подкрепа от служител в яслата, към когото детето проявява предпочитание и доверие. Подобна интервенция може да бъде с кратка продължителност – често само няколко минути, след което служителят се завръща към обичайните си задължения в ясления група, но въпреки краткотрайността си тя може да има съществено значение за възстановяването на емоционалното равновесие и благополучието на детето.
4. ***Пространство за корекционни мероприятия*** – предвижда се при установяване на по-продължителни или по-интензивни прояви на дезадаптация да се предприемат целенасочени педагогически и психологически действия, насочени към подпомагане на детето в процеса на адаптация към новата социална и образователна среда. Те могат да включват индивидуални или малкогрупови занимания, насочени към развитие на социално-комуникативни умения, регулиране на емоциите и изграждане на чувство за сигурност в новата среда. В този процес се осъществява и тясно взаимодействие между педагогическите специалисти, медицинските сестри, психолога или логопеда на институцията, както и активна комуникация с родителите с цел съгласуване на подходите за подкрепа на детето както в институционалната, така и в семейната среда.

4. Заключение

Анализът на теоретичните постановки и съвременните модели за адаптация в ранното детство показва, че преходът от яслена среда към детска градина представлява значим психолого-педагогически етап, който изисква целенасочено педагогическо планиране и институционална подкрепа. Липсата на структурирана приемственост между ясления и детската група може да доведе до повторна и утежнена адаптация, съпроводена с повишени нива на стрес и регресивни поведенчески реакции при децата.

Предложеният модел за вътрешноинституционален преход се основава на поддържане на емоционалната сигурност на детето чрез участието на познати за него възрастни, координация между екипите на яслата и детската градина и осигуряване на целенасочена подкрепа при затруднения в адаптационния процес. Реализирането на подобен модел за осигуряване на приемственост създава условия за по-плавен преход между двата институционални етапа и подпомага плавното протичане на процеса на адаптация в новата образователна среда.

В този контекст приемствеността следва да се разглежда като системен организационен и педагогически механизъм, насочен към осигуряване на емоционално благополучие, ефективна социална адаптация и успешна интеграция на детето в образователната среда на детската градина.

ЛИТЕРАТУРА

Андонова, Д. (2021) Детският темперамент и адаптацията към предучилищните институции. – Във: Втора научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 264–273.

Андонова, Д. (2024) Модел за адаптация с присъствие на родител при постъпване в яслена група. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, ФНОИ, Книга Педагогически науки, т. 117, 211–238. https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2011) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Пенева, Л. (2007) Приемственост между образователните структури в периода на детството. – В: Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. Китен.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978) Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Bowlby, J. (1969) Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2008) Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly,* 23(1), 124–139. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001

Нормативни документи

Наредба № 5 от 3 юни 2016 г. за предучилищното образование.

Интернет източници

Braukhane, K., Knobeloch, J. (2011) Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung. https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Braukhane_Knobeloch_2011.pdf – достъпен към 03.03.2026.

European Commission. (2023). Early Childhood Education and Care. https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care – достъпен към 03.03.2026.

ПРИЕМСТВЕНОСТ „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“ И ПАРТНЬОРСТВО С РОДИТЕЛИ

Доц. д-р **Блага Димова**
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Факултет по обществени науки
Катедра „Педагогика“
e-mail: blagadimova21@gmail.com

Настоящата разработка разглежда приемствеността между детската градина и началното училище като ключов фактор за успешната адаптация на детето към новите образователни изисквания и социална среда. В основата стои разбирането, че знанията, уменията и нагласите, формирани в предучилищна възраст, следва да бъдат последователно надграждани в началното училище. Концепцията на проф. д-р Димитър Гюров за единна образователна система подчертава необходимостта от съгласуваност на педагогическите подходи, съдържанието и организационните решения, така че преходът между двете степени на образование да се преживява от детето като естествено продължение на познати форми на учене и взаимодействие. Приемствеността надхвърля рамките на чисто институционалната свързаност между образователните степени. Семейството като първа социализираща среда има съществена роля за изграждането на базови умения, мотивация и положително отношение към образованието. Партньорството между учители и родители, осъществявано чрез разнообразни форми на сътрудничество, създава подкрепяща образователна среда и подпомага адаптацията на детето към новата му социална роля на ученик. Така взаимодействието между детската градина, училището и семейството се утвърждава като основа за плавен преход и пълноценно развитие.

Ключови думи: приемственост, детска градина, училище, единна образователна система

CONTINUITY KINDERGARTEN – SCHOOL AND PARTNERSHIP WITH PARENTS

Assoc. Prof. **Blaga Dimova**, *PhD*
Burgas State University "Prof. d-r Assen Zlatarov"
Faculty of Social Science
Department of Pedagogy

This paper examines the continuity between kindergarten and primary school as a key factor for the child's successful adaptation to the new educational requirements and social environment. The basis is the understanding that the knowledge, skills and attitudes formed in preschool age should be consistently upgraded in primary school. Prof. Dimitar Gyurov's concept for a unified educational system emphasizes the need for coherence of pedagogical approaches, content and organizational solutions, so that the transition between the two levels of education is experienced by the child as a natural continuation of familiar forms of learning and interaction. Continuity goes beyond the framework of purely institutional connectivity between educational levels. The family, as the first socializing environment, has an essential role in building basic skills, motivation and a positive attitude towards education. The partnership between teachers and parents, implemented through various forms of cooperation, creates a supportive educational environment and assists the child's adaptation to his new social role as a student. Thus, the interaction between kindergarten, school and family is established as the basis for smooth transition and full development.

Keywords: continuity, kindergarten, school, unified education system

Приемствеността между детската градина и училището следва да се разглежда като основен фактор за успешната адаптация на детето към новата среда, изисквания и форми на учене. Тя гарантира, че знанията, уменията и нагласите, формирани в предучилищна възраст, се надграждат по логичен и съгласуван начин при преминаването към следващите етапи на образованието.

Плавният преход към училище изисква съгласуване на педагогическите подходи, съдържанието и очакванията, така че детето да се чувства сигурно, подготвено и подкрепено. Тази непрекъснатост в обучението включва както педагогически, така и организационни аспекти: общи практики между учи-

телите, обмен на информация за развитието на детето, съвместни дейности и ясна комуникация между институциите.

Един от най-утвърдените автори в областта на предучилищната педагогика и конкретно в изследването на приемствеността между детската градина и училището е проф. д-р Димитър Гюров.

В своите трудове той въвежда и аргументира понятието *единна образователна система,* чрез което подчертава необходимостта детската градина и началното училище да се разглеждат като взаимносвързани етапи от един общ образователен процес. Цялостното развитие на детето, чиито основи се поставят в предучилищна възраст, трябва да бъде последователно надграждано в началното училище, така че детето да преживява прехода като естествено продължение на вече познати форми на учене, взаимодействие и подкрепа. Тази концепция поставя основите на съвременните разбирания за приемственост, които акцентират върху съгласуваността на педагогическите подходи, съдържанието и очакванията към детето в двата образователни етапа.

В рамките на приемствеността между детската градина и началното училище Д. Гюров разглежда интеграцията като ключова характеристика на тяхното функциониране като единна образователна система. Според него възможностите за интегриране се проявяват чрез изграждане на обща терминологична основа, която подпомага съгласуването на принципите, методическите подходи и организационните решения в двете степени. Тази свързаност се разгръща и в хармонизирането на педагогическите стратегии и технологии, така че детето да преминава от една образователна среда към друга без рязка промяна в логиката на взаимодействие. Интегративният подход включва и проследяване на взаимните зависимости между показателите за развитие, което позволява по-цялостно разбиране на детския напредък в контекста на непрекъснатото обучение. В този смисъл приемствеността предполага и преосмисляне на подготовката на бъдещите педагози, така че професионалната им квалификация да отразява идеята за вътрешна свързаност и последователност в образователната система от предучилищно към началното училищно образование (Гюров, 2000).

Логиката на приемствеността не се изчерпва само с връзката между различните институции в образователната система. Тя неизбежно включва и семейството като първа социализираща среда, в която се поставят основите на общуването, културата на поведение и чувството за принадлежност.

Идеята на Д. Гюров за единна образователна система предполага не само вътрешна институционална свързаност, но и включване на семейството като

първи партньор в образователния процес. Така приемствеността се разгръща не само между детската градина и училището, но и между семейството и образователните институции, което осигурява цялостност и последователност в развитието на детето.

В този смисъл приемствеността следва да се разбира като триада, в която детската градина, началното училище и семейството функционират като взаимносвързани звена в образователната система, осигуряващи последователност и подкрепа в развитието на детето.

В семейната среда децата усвояват първите умения за общуване, овладяват начални елементи на култура на поведение, у тях се формира чувство на общност и цялост.

Факт е, че социализирането на подрастващите и ученето през целия живот започват още у дома, продължават в образователните институции и обществото, затова от изключителна важност е изграждането на лична отговорност от страна на родителите в този процес, а именно последните се явяват първите и най-важни обучители на детето, пряко ангажирани и носещи отговорност за подготовката му за постъпване в първи клас. Партньорството с родители би могло да се осъществи в много различни форми както в детската градина, така и в началното училище. Това могат да бъдат съвместни екскурзии, пикници, посещение на различни културни мероприятия, природни обекти, организиране на работилници, беседи, демонстрации и др.

Практическото измерение на тази взаимосвързаност се проявява особено ясно в ситуации, които изискват гъвкавост и споделена отговорност, каквато бе дистанционната форма на обучение по време на пандемията.

Добър пример за партньорството между учители и родители в образователния процес на децата от предучилищна възраст и на малките ученици в началния етап на основната образователна степен бе взаимодействието им по време на дистанционното обучение при COVID-19 пандемията. Поради възрастовите особености – особено на децата от предучилищна възраст и на първокласниците – по време на пандемията ролята на родителите в подкрепа на образованието на техните деца се оказа изключително важна, като и двете страни се наложи да си партнират без предварителна подготовка под ръководството и професионалната подкрепа на учителите. Ефективното онлайн сътрудничество между триадата *учители, родители и деца* направи успешната реализация на този модел възможна. Умелото боравене на съвременните родители с интернет технологии значително улесни провеждането на образователни дейности в домашна среда. Така връзката между всички участници в обучението се запази, като се съчетаха иновативни подходи с

педагогически цели (Димова, 2021). Сътрудничеството между детската градина, началното училище и семейството по време на пандемията постигна следните задачи:

– Комуникация от разстояние – използване на онлайн платформи, групи в социални мрежи, имейли и телефонни разговори за поддържане на връзка между учители и родители.
– Подкрепа за децата – изпращане на електронни материали, занимателни игри и указания към родителите за занимания вкъщи.
– Емоционална подкрепа – педагогическият персонал подпомагаше семействата не само с учебно съдържание, но и със съвети за справяне със стреса и изолацията.
– Обратна връзка – родителите споделяха как се справят децата, изпращаха снимки и видеа от домашните занимания.

Важно е да подчертаем и ползите от гореспоменатото сътрудничество в онлайн обучението по време на пандемията, а именно:

Засиленото взаимодействие между учители и родители постепенно се утвърди като ключов фактор за изграждане на устойчива и подкрепяща образователна среда. Активното участие на семейството в педагогическия процес не само задълбочи доверието между двете страни, но и създаде условия за по-прозрачна и ефективна комуникация. Включването на родителите във всекидневните дейности позволи по-фино разчитане на индивидуалните особености на детето и по-прецизно проследяване на неговия напредък. Съвместното планиране между предучилищните педагози, началните учители и семействата въведе необходимата гъвкавост в организацията на обучението, като даде възможност съдържанието и темпото да бъдат адаптирани към реалните възможности на дома. В този процес всички участници развиха значими дигитални компетентности, усвоявайки нови технологични инструменти, които разшириха перспективите за бъдещо учене и комуникация. Онлайн средата стимулира и появата на иновативни форми на педагогическо взаимодействие, които надхвърлиха границите на традиционната практика и обогатиха професионалния опит на учителите.

Това е още едно доказателство, че взаимодействието между педагогическите специалисти и родителите не само осигурява последователност във възпитанието и обучението, но и изгражда стабилна емоционална и социална среда, в която детето се чувства сигурно, подкрепено и мотивирано. Според Т. Вълева връзката „учител – родител“ е необходима и съществена за изграждането на бъдещата житейска култура и опит на подрастващите,

защото именно семейната среда е първата и насочваща стъпка, определяща по-нататъшната реализация на децата като истински успешни личности.

Близката актуалност – опитът с дистанционната форма на обучение – само подчертава нуждата от устойчиви партньорства, основани на доверие, комуникация и споделена отговорност, които да отговарят на динамичните потребности на съвременното дете и да подкрепят неговото холистично развитие. Въпреки трудностите именно общите усилия на педагогическите специалисти и родителите помогнаха за съхраняване на връзката с образованието и за изграждане на нови, по-гъвкави форми на сътрудничество, както и за по-плавното преминаване на подрастващите от детската градина в началното училище.

Важността и ролята на семейството в контекста на училищната готовност още веднъж се потвърждават от Р. Пенев. За да бъде емпирично доказана тази зависимост, той анализира „ориентациите и очакванията на детето и неговите родители“ и проучва „представите на децата за училището, ученето, мотивацията за обучение и ролята на семейството“ (Пенев, 2013: 25). В свои разработки Р. Пенев и Л. Пенева (2018) дефинират семейството като „институцията, която е призвана да формира положително отношение у децата към ценността на образованието в контекста на разбиране на необходимостта, задължителността и отговорността на учебната дейност като семейна солидарност и личностно усъвършенстване“ (Пенев, Пенева, 2018: 94).

Ролята на родителите за придобиване на определени демонстрирани умения и предпоставки за училищна готовност се потвърждава и от факта, че „социалното научаване протича в контекста на спецификата на семейните отношения, демонстрираните от родителите модели на поведение и използваните методи на възпитание“ (Валентинова-Методиева, 2022: 309).

Така ролята на родителите се утвърждава не само като подкрепяща, но и като структуроопределяща за успешната адаптация на детето в прехода между различните образователни степени.

В този смисъл партньорството между родители и учители в системата на предучилищното и началното училищно образование е важна предпоставка по отношение на осигуряването на безпроблемен преход на детето от семейството към детската градина и училището. Изграждането на партньорски взаимоотношения с родителите, които биват включвани активно в живота на децата във и извън детската градина и началното училище, постига формиране на взаимно доверие, разбирателство и уважение между трите страни – учители, родители и деца, а споделянето на отговорност за образованието и възпитанието на подрастващите е положителен пример за добро сътрудничество в интерес на тяхното пълноценно развитие.

ЛИТЕРАТУРА

Валентинова-Методиева, Г. (2022) Представи и нагласи на родителите към образованието и обучението в училище. – В: Образование и изкуства. Традиции и перспективи. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 308–316.

Гюров, Д. (2000) Детската градина и началното училище – единна образователна система. Актуални проблеми на приемствеността между детската градина и училището. Бургас: Община Бургас.

Димова, Б. (2021) Практически параметри на дигиталната компетентност в предучилищна възраст. – В: Образование и изкуства. Традиции и перспективи. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 388–397.

Пенев, Р., Л. Пенева (2018) Нагласи на родителите към образованието в училище. *Образование и технологии,* 9 (1), 91–94.

Пенев, Р. (2013) Параметри на училищната готовност и подготовка за училище в детската градина и семейството. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. *Наръчник за детски учители.* София: МОН.

Valeva, T. (2025) Establishing the level of development of sociolinguistic competencies of students in primary school age according to their teachers. *MRS Journal of Arts, Humanities and Literature*, 2 (12), 29–32.

ИНТЕРКУЛТУРНИ ПРОЕКЦИИ НА ПРОГРАМНАТА СИСТЕМА „ РЪКА ЗА РЪКА“ – РЕФЛЕКСИВЕН ДИСКУРС

Проф. д-р **Ирина Колева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Исторически факултет
Катедра „Етнология“
e-mail: ikkoleva@uni-sofia.bg

В статията се анализират социалният, културният и ситуационният контекст на програмната система „Ръка за ръка“. Зададени са образователните потребности за нейното разработване, основаващи се на дългогодишни изследвания на авторите на концепцията към програмната система. Акцентира се на научния принос на Д. Гюров за единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ в контекста на социо- и интеркултурни проекции.

Ключови думи: програмна система „Ръка за ръка“, билингвална технология, интеркултурно образование, моно- и междукултурна образователна среда

INTERCULTURAL PERSPECTIVES ON THE PROGRAM SYSTEM “HAND IN HAND” – A REFLECTIVE DISCOURSE

Prof. **Irina Koleva***, PhD*
Sofia University “St. Kliment Ohridski”,
Faculty of History
Department of Ethnology

The article analyzes the social, cultural, and situational context of the “Hand in Hand” program system. It outlines the educational needs underlying its development, based on years of research conducted by the authors of the program system’s conceptual framework. It highlights D. Gyurov’s scientific contribution to a unified socio-pedagogical system: “kindergarten–school” in the context of socio- and intercultural projections.

Keywords: “Hand in Hand” curriculum system, bilingual technology, intercultural education, mono- and intercultural educational environment

Ситуация

„РЪКА ЗА РЪКА“ е педагогическа система, основаваща се на ценностно ориентирани концепти и рефлексивни основания.

Целта на програмната система в качеството си на дидактическо средство е изграждане на една рефлексивна ценностно ориентирана личност. Това се постига чрез ключовата роля на учителя и другите педагогически специалисти и представлява ориентир и/или технологичен модел за стимулиране на образователни иновации.

Програмната система „Ръка за ръка“ (Гюров, Колева, Витанов, Гюрова, 2003) се представя от цялостна концепция за предучилищно образование, насочена основно към предучилищната подготовка на деца от 2- до 7-годишна възраст.

Концепцията на програмната система се базира на апробирани на национално равнище авторски образователни модели и практики (Колева, 1994, 2001, 2002, 2003; Гюров, 1993, 2001, 2002; Гюрова, 1993, 2002).

Целеполагащи концепти в нея са :

● Компетентностно ориентирана образователна политика

Акцентира се върху личностните и когнитивните компетентности на детето. Програмната система е разработена така, че да развива у детето социална, познавателна и специална готовност, които са ключови за успешното му включване в училищната образователна среда. В тази си част тя реализира теоретичните концепти и дискурси на Д. Гюров за единна педагогическа система „Детска градина – училище“ (Гюров, 2006).

● Подкрепа за индивидуално развитие на детето

Програмната система насърчава развитието на личностните компетентности на всяко дете, като същевременно осигурява самоутвърждаване чрез рефлексивно разгърнати игрови технологии (Гюрова, 2002).

● Обща и специална подготовка на детето за училище чрез осъществяване на действена и познавателна приемственост с процеса на обучение и възпитание в условията на начален етап на основната образователна степен (Гюров, 2006, 2009, 2011).

Програмната система подпомага ценностно ориентирания и рефлексивен преход от детска градина към училище на базата на говорна компетентност на детето като носител на културата. Дават се варианти за социализация, обучение и възпитание на деца, чийто майчин/семеен език не е български. Предложен е модул и за деца, които не са посещавали детска градина преди задължителната подготвителна група. Разработена е билингвална техноло-

гия за усвояване на български език от деца билингви в междуетническа и моноетническа образователна среда (Колева, 2001, 2003, 2010, 2012, 2020).

● Социокултурна ориентация, мотивация и компетентност

Програмната система е разработена на основата на интерактивни упражнения, игрови упражнения с дидактичен и игров компонент, както и видове и типове игри.

Интеркултурните концепти на програмната система „Ръка за ръка“ имат за предмет социалното включване на всички адресати в системата на предучилищното образование.

При разработването на педагогически технологии (дидактически и възпитателни) на основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие за реализирането на философията на програмната система се търсят пресечните сфери на предучилищното и началното училищно образование като единна социално-педагогическа система (Гюров, 2006, 2008).

Идейният проект на програмната система бе разработен на базата на дългогодишните изследвания на авторите (Гюров, 1993, 2001, 2002; Колева, 2007, 2008; Гюрова, 1993, 2002).

Мотивация

Какво наложи разработването на интеркултурния аспект на програмната система?

Първият маркер е свързан с демографската криза у нас и промяната в етническите и националните идентичности на различни групи малцинства, мигранти, емигранти и бежанци.

Вторият маркер е свързан с мултиетническия характер на населението у нас – наличието на трите големи по численост етнически общности/групи и субгрупи (българи, турци и роми) и множество етнически групи и подгрупови деления и националности.

Третият маркер се обосновава от неприлагането на билингвални технологии за изучаването на втори – български език, от деца с различен от българския етнически произход. Налице бе неотчитане на спецификата на майчиния и/или семеен език на детето в детската градина. В технологията на прилаганите от учителя основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие не се търсеха психосемантичните и психолингвистичните основания за осъзнато конструиране на говорни структури.

Четвъртият маркер се свързва с факта, че в средищните и защитени детски градини се социализират деца предимно от ромски и турски произход. Нараства броят на децата, които не посещават детска градина или са я на-

пуснали преждевременно. Причините за това са от: социално- икономически, социокултурен, етнопсихологически и образователен характер.

Методология

Програмната система се представя от авторски интеркултурен модел за предучилищно образование в между- и моноетнически условия на подготвителните групи в детските градини.

Интеркултурният модел се разгръща в педагогически подход, определящ познавателното съдържание, и в психологически подход, определящ технологията на прилаганите от учителя форми на педагогическо взаимодействие с децата, родителите, помощник-възпитателите и други педагогически специалисти в детската градина (Гюрова, Колева, 2021). Той предлага възможности за осъзнаване на представи и връзки за динамиката на света относно:

- рефлексия за глобалната промяна на света като промяна в: социален, психологически, физиологичен и не на последно място – исторически аспект;
- изграждане на съобщества без предразсъдъци, стереотипи и стигми за културата на даден етнос, нации и раси;
- осъзнаване на човешкия избор на основата на междукултурната рефлексия. Рефлексивната компетентност на учителя/детето е в пряка и съществена връзка с емоционалната и социалната интелигентност. Релацията „дигитална компетентност – рефлексивна компетентност“ е в обратна и съществена връзка.

Според Д. Гюров (Гюров, 2006) организираното обучение в начален етап на основната образователна степен се осъществява в учебни предмети, които изискват продължение на концептуалния модел за единната интегрирана образователна подготовка. Той прави анализ за детерминирането на учебните часове. Според него възможността за свободно реализиране на педагогически ситуации намалява в сравнение с детската градина. Определянето на дидактичните единици от задължително време за съответния предмет не изключва автоматично осъществяването на по-общи и по-конкретни цели в рамките на връзката учебен предмет – учебен час. Систематизират се примерни образователни ядра дори и в тематичен план при спазване на принципите, чрез които да се осъществи например преходът преживяване – информация, наложен от прехода субективен опит – учебен предмет.

Този образователен модел на проф. Димитър Гюров дава възможност за разработване и апробиране на множество образователни проекти в различни дискурси в системата на предучилищното образование.

Аз ще разгледам етнокултурния контекст на неговите концепти (Гюров, 2009), свързан с билингвалния аспект на образователното направление „Български език и литература“. Усвояването на знания от билингвално гледище се осъществява на две равнища: емпирично и рефлексивно, в зависимост от равнището на познавателно развитие на детето.

Програмната система представя стандарт – процес, който позволява на учителя да работи с лингводидактични, психолингвистични и психосемантични методи и похвати в основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие в детската градина.

Те се основават на следните подходи:

- Етнопсихолингвистичен подход към изследваните езикови явления, т.е. осъзнаването се разглежда като елемент на дидактичната интелектуална рефлексия;
- Психосемантичен подход към изследваните езикови явления;
- Семиотичен подход – семиотичната рефлексия се разглежда като средство в хода на изследване на езиковите явления (български говорни структури);
- Билингвален подход за ориентиране в билингвалните характеристики на говора у детето (в лингводидактичен план).

Говорните знания, умения и компетентности на детето се развиват чрез следните психолингвистични принципи (Колева, Исмаилова, 2020):

- □ Принцип 1 – Процесите на говорене и слушане се осъществяват преди процеса писането. Това са два процеса, които изискват различна лингводидактична технология. Те са два равностойни процеса.
- □ Принцип 2 – Усвояване от детето на емпирично и рефлексивно равнище на основни говорни структури в българския език. Говорните структури се изучават във формален (парадигматичен) и съдържателен (семантичен) план. Тези два плана са равностойни в контекста на лингводидактическата технология.
- □ Принцип 3 – Автоматизиране на говорните модели. Познаването на морфологични структури, синтактични структури или граматични правила не означава владеене на езика (емпирично равнище). Детето трябва да се научи да използва езика на рефлексивно равнище, чрез действията: анализ, отделяне, пренос на целеполагащата единица в българския език.
- □ Принцип 4 – Фонемна култура на детето. За правилното произношение на български език не е достатъчно да се слушат добри образци,

произнесени от носителите на езика. Необходимо е прилагането на усвоените фонетични структури (фонеми) на рефлексивно равнище, а при децата билингви – на билингвални дидактически технологии за изучаване на втория език.

- Принцип 5 – Управление на речника. В началния период на обучението, когато се овладява фонемната система на езика и неговите интонационно-произносителни особености, тя трябва да се управлява, за да не се разширява излишно речниковото натоварване (рефлексивно равнище).
- Принцип 6 – Степенуване на говорни модели. Езиковото обучение е изграждане на нова система от говорни знания, умения и компетентности. Езикът е система. Равнището на усвояване на говорни структури при децата – монолингви и билингви, е различно и изисква приложение от учителя на вариативни етнопсихолингвистични (понякога алтернативни) дидактически технологии.
- Принцип 7 – Отношение към изучаваната говорна култура. Учителят трябва да познава и избира съобразно говорното развитие на конкретното дете различни лингводидактични и психолингвистични технологии. Адресатът са деца билингви/полилингви от различен етнически произход и развиващи се в различна етнокултурна среда (моно- и между-).

Дискусия

Рефлексивният дискурс изисква да си отговорим на следния въпрос: Каква формална и съдържателна промяна трябва да се извърши, за да бъде осъществено интеркултурното образование в системата на предучилищното образование на национално равнище?

Първа теза: Интеркултурното образование целеполага разглеждането на различните култури в динамика. Заедно с това се променят и подцелите на интеркултурното образование. Необходимо е съобразяване на задачите на интеркултурното образование с фазите на етногенезата. Необходима е психометрия на ценностните ориентации на определена етническа група (родители, деца) по стереотипи на тяхното поведение и принадлежността им към една или друга етническа традиция. В противен случай се отива в етноцентризъм.

Втора теза: Интеркултурното образование акцентира на субект-субектно взаимодействие в организационен и управленски план. В обратна и съществена връзка с него е междукултурната рефлексия. Структурирането

на мултиетническите групи от деца в детската градина е необходимо да се осъществява на три равнища: социално адаптационно, познавателно мотивационно и социално ориентиращо.

Трета теза: Интеркултурното образование не е в лоното на приобщаващото образование. Приобщаването като процес не отчита динамиката на културите, както и спецификата на ценностните ориентации на равнище група и индивид/личност. Приобщаването към определени ценности, но не ценностни ориентации, на даден етап на развитието на обществото е аспект на процеса на социализация, реализиращо се в непосредствено взаимодействие с конкретната културна среда, обективиращо се в осъзнато поведение, осъществено в условията на осъзнат избор. В противен случай се извършва механична интеграция на субекта, което представлява риск за образователната система. Качеството на образователния процес е в пряка връзка и зависимост от учителя (подготовка и професионална мотивация). Това е маркирано и в дълго обсъждания и още неприет образователен стандарт на МОН за управление на качеството на образователните институции (от 2023 г.).

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д., Колева, И., Витанов, Л., Гюрова, В. (2003) Програмна система „Ръка за ръка“ – концепция. София: Просвета.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – начално училище“. София: УИ „ Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2002) Модели за ранно чуждоезиково обучение в детството. – В: Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Б. Ангелов, В. Гюрова, Д. Гюров и др., част първа. Велико Търново: Фабер, 54–71.

Гюров, Д. (2002) Ориентирането в света като единна образователна стратегия. Велико Търново: Фабер.

Гюров, Д. (2001) Детската градина и началното училище – единна социално-педагогически система. Годишник на ФНПП при СУ „Св. Климент Охридски“, т. 92, 57–83. София: УИ „ Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., Гюрова, В. (2002) Аспекти на включването на ранното чуждоезиково обучение в образователните програми. – В: Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Б. Ангелов, В. Гюрова, Д. Гюров и др., част първа. Велико Търново: Фабер, 72–75.

Гюрова, В., Гюров, Д. (2002) Говорна флексибилност и образователни стратегии. – В: Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Б. Ангелов, В. Гюрова, Д. Гюров и др., част първа. Велико Търново: Фабер, 75–84.

Гюрова, В. (2002). Игрово-образователни технологии и ранно чуждоезиково обучение. В: Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Б. Ангелов, В. Гюрова, Д. Гюров и др., част първа. Велико Търново: Фабер, 84–94.

Гюров Д., Гюрова В., Пенев Р., Колева И. (2008). Модели на педагогическо взаимодействие: „семейство – детска градина“. София: Просвета.

Гюрова, В., И. Колева и др. (2021). Методика за работа за непедагогическия персонал с родители от уязвими групи и родители на деца със СОП при реализиране на взаимодействието „детска градина – семейство“. София: Булвест принт АД.

Колева, И., Кючуков, Хр. и др. (1994). Концепция за социализация на деца от ромски произход в неравностойно социално положение (в условията на детската градина). София: БНК за УНИЦЕФ „Микра“.

Колева, И. (2001) Правата на детето в мултиетническа среда. София: Сиела.

Колева, И. (2003) Етнопсихопедагогика на говора. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Колева, И. (2003) Билингвална технология (рефлексивният подход при обучението на деца от ромски произход). София: Гея Либрис.

Колева, И. (2007) Етнопсихопедагогика на родителя. София: СЕГА.

Колева, И. (2010) Рефлексивният подход в системата на педагогическо взаимодействие: „дете – учител – родител“. София: Просвета.

Колева, И. (2012) Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие.

София: Раабе.

Колева, И., Исмаилова, Ер. (2020) Рефлексия и интеркултурно образование. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“.

ПРЕДСТАВИ И НАГЛАСИ НА РОДИТЕЛИТЕ ОТ МАЛЦИНСТВЕНИ ГРУПИ ОТНОСНО ГОТОВНОСТТА НА ДЕЦАТА ЗА УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. д-р **Габриела Валентинова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: gpvalentin@uni-sofia.bg

Готовността за училище е ключов фактор за успешната адаптация на детето към училищната среда и за по-нататъшното му развитие. В този контекст ролята на семейството и нагласите на родителите придобиват особено значение, тъй като именно те оказват съществено влияние върху формирането на уменията и мотивацията за учене у детето. Особено внимание заслужават представите и очакванията на родителите от малцинствените групи, които често се формират под въздействието на специфични социални, културни и образователни фактори. Настоящото изследване е насочено към анализ на родителските нагласи и разбирания относно готовността на децата за постъпване в училище и значението на ранната подготовка.

Ключови думи: малцинства, училищна готовност, подготовка за училище

PERCEPTIONS AND ATTITUDES OF PARENTS FROM MINORITY GROUPS REGARDING SCHOOL READINESS

Chief Assist. Prof. **Gabriela Valentinova**, *PhD*
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Preschool and Media Pedagogy”

School readiness is a key factor in a child’s successful adaptation to the school environment and in their future development. In this context, the role of the family and parents’ attitudes take on particular importance, as they have a significant influence on the development of a child’s learning skills and motivation. Particular attention should be paid to the perceptions and expectations of parents from mi-

nority groups, which are often shaped by specific social, cultural, and educational factors. This study aims to analyze parental attitudes and understandings regarding children's readiness for school entry and the importance of early preparation.

Keywords: minorities, school readiness, preparation for school

Увод

Училищната готовност като понятие в научната литература се оформя около 1940 г. в резултат на изследвания и публикации на специалисти по детско развитие от института „Гесел“ към Йейлския университет.

Въпреки разнообразието от научни позиции общият извод е, че върху училищната готовност влияят фактори като мотивацията, интелектуалните способности, физическото развитие, емоционалната зрялост и здравословното състояние.

В исторически контекст проблематиката, свързана с оценяването на готовността за постъпване в училище в България, започва да се разглежда още в периода непосредствено след Освобождението. По това време учителите използват наличните за епохата диагностични подходи, като ги приспособяват към специфичните условия на българската образователна система и особеностите на детското развитие.

К. Кунчев (2017) разглежда училищната готовност като сложен и многопластов процес, който се проявява по различен начин при всяко дете. Тя има съществено значение за личностното развитие, увереността и постиженията на ученика в училищна среда.

С влизането си в училище детето се изправя пред необходимостта да усвоява нови знания от различни научни области, което предполага да е достигнало определена степен на развитие в социален, интелектуален и физически аспект. На тази основа се обособяват три основни измерения на училищната готовност – физическо, интелектуално и личностно (Бабаева, 1991).

Теоретичен анализ

Р. Пенев (Пенев, 2013) определя готовността за училище като феномен, който има много измерения и технологии за проучване, като извежда три равнища на училищната готовност:

- Общопсихологическа – изразява достигнатото равнище на моторно, познавателно и социално-емоционално развитие (развитие на мислене, памет, внимание, въображение).

- Специална – свързва се с наличието на определени знания, умения и нагласи, които позволяват на детето успешно да усвоява основното учебно съдържание в училище. Това включва развитието на речта и езиковите способности, изграждането на начални математически представи, ориентирането в природната среда и явленията, както и създаването на предпоставки за формиране на учебно-познавателни умения в новата житейска и образователна среда. В този смисъл специалната готовност допълва общата, като се развива в тясна връзка с психологическата подготовка за четене и писане и с цялостното развитие на детето.

Р. Пенев (2014) определя третото равнище на училищната готовност като „смислообразуващ феномен“. Личностният аспект на готовността се проявява в отношението на детето към ученето, училищната среда, връстниците, учителите и родителите. Това предполага изграждане на социални мотиви за поведение, които оформят вътрешната позиция на бъдещия ученик. На този етап се появява и необходимостта от по-опосредствана мотивация, както и началото на формиране на самооценка – важна предпоставка за успешното обучение.

В края на предучилищния период, опирайки се на натрупания си опит, детето следва да притежава известна представа за собствените си познавателни възможности, както и да проявява желание и готовност да постъпи в училище.

Практическото установяване на степента на готовност най-често се извършва чрез стандартизирани тестови методики, каквато например е тестът на Г. Бижков (1996). Този инструмент включва широк набор от въпроси от различни области и разглежда готовността като съчетание от интелектуални, психологически и емоционални характеристики. Освен пълната версия с над 90 въпроса съществува и съкратен вариант, съдържащ 40. Оценяването не се базира на точкова система, а на индивидуален протокол, чрез който децата се разпределят в три равнища: достигнали прага на училищна готовност, притежаващи училищна готовност и такива, при които тя все още не е формирана.

Според изследване, проведено от Г. Валентинова (Валентинова, 2025) през 2025 г., обхващащо респонденти от цялата страна, голяма част от родителите не са запознати с феномена „готовност за училище“, както и с трите равнища на училищна готовност.

Една от основните характеристики на съвременната образователна среда е мултикултурността (Спиридонова, 2025). От тази гледна точка през 2026 г.

е направено ново проучване, което има за цел да установи представите и нагласите на родителите от малцинствените групи относно готовността на децата им за училище. В него са включени родители от етнически и езикови малцинства.

Етническите малцинства в България обхващат всички български граждани, които притежават определени етнически различия и се самоопределят като принадлежащи към по-малобройни етнически общности, различни от тази на българския етнос. Религиозните малцинства включват тези представители от българското население, чиято религия е различна от източноправославната, като етническият произход не предопределя религиозната принадлежност. Езиковите малцинства включват българските граждани, чийто майчин език е различен от българския (Тоцева, Нунев, 2019).

Под „етнос“ разбираме население с мит за общ произход, споделена историческа памет, един или повече елементи на обща култура, връзка с родината и чувство за солидарност с поне част от членовете (Смит, 2000).

Според официалните данни от преброяването на населението в България към 7 септември 2021 г., извършено от Националния статистически институт (НСИ), етническият състав на страната се разпределя както следва:

- Българи: 84,6% от населението (5 118 494 души).
- Турци: 8,4% от населението (508 378 души).
- Роми: 4,4% от населението (266 857 души).
- Други етнически групи и несамоопределили се: около 2,6%.

В основата на Европейския съюз е основополагаща идеята за единство в многообразието. Така толерантността се превръща във висша ценност при различните социални, политически и културни стратегии за развитието на обществото (Василева-Груева, 2013).

Един от съществените елементи, изпълняващи ключова функция в процеса на интеграция на малцинствени общности и преодоляването на нетолерантните нагласи към тях, са образователните институции и програми. Следва да функционират като среда, насърчаваща мултиетнична рефлексия, както и да създават и утвърждават устойчиви механизми за развитие на интеркултурна компетентност и толерантност. Образователните институции, разположени в етнически смесени райони, както и тези със защитен статут, е необходимо да се утвърдят като пространства за стимулиране на интерактивен диалог и взаимодействие. Това може да бъде реализирано чрез (Кальонски, 2009):

- осигуряване на условия за опознаване на други култури;

- формиране на условия за съхраняване на интеркултурната идентичност;
- повишаване на квалификацията на педагогическия персонал.

Уточняването на параметрите на образователната среда представлява комплексен проблем, обусловен от динамиката на социалната реалност. Съвременното общество се характеризира с множество принципи и не може да бъде разглеждано като пространствено ограничено и еднородно. В този контекст централно място заема влиянието на интеркултурните процеси и на новите педагогически технологии. Това обаче поставя и ограничения, свързани с възможностите на децата да осъществяват непосредствено опознаване на света чрез практически дейности и откривателски подходи, което ограничава потенциала за изграждане на пълноценни преживявания.

Интеркултурното образование изисква разработването и прилагането на диференцирани и операционализирани образователни стратегии, които включват:

- образователни цели – свързани с формиране на ключови компетентности;
- съдържание – насочено към определени научни области;
- педагогически ситуации – гарантиращи постигането на общи и специфични резултати в различни социални ситуации;
- методи на взаимодействие – определящи подходите и средствата за взаимодействие, чрез които се реализират заложените цели.

Чрез създаването на подходящи педагогически условия възпитанието допринася за утвърждаването на ценности като хуманизъм, демократичност, солидарност и мирно съжителство. Формирането на предучилищни и начални класове, включващи деца от разнообразни културни и социални общности, подпомага изграждането на идентичност и способства за трансформацията на обществените нагласи.

Негативните социални явления като авторитаризъм и социална изолация възпрепятстват пълноценното развитие на личността. В този контекст ролята на педагогиката е съществена, тъй като чрез нея се реализират обществено значими цели. От особено значение е осигуряването на равни възможности за обучение и възпитание на всяко дете чрез неговото включване в различни социални и културни групи.

Включването на разнообразни обществени общности в образователния процес съдейства за формирането на политическа и културна компетент-

ност. Реализацията на тези процеси изисква интегрирано сътрудничество между институциите и активното участие на личността в социалната среда (Гюров, 2008).

Методология за проучването

Проведено е анкетно проучване в периода 02.2026 – 03.2026 г., в което се включиха 26-ма родители на деца от малцинствени групи в предучилищна възраст. Информацията за анкетата се разпространи чрез директори на детските градини. Отговорите са анонимни.

Анкетата съдържа 19 въпроса относно представите и нагласите на родителите за готовността на децата за училище. Два от въпросите са с отворен отговор; четири от тях съдържат социологически данни, а станалите са с предложени възможни отговори – „Да“; „Не“; „Не знам“. Анкетата проучва тяхната предишна информираност по темата, както и готовността да се включат в следващи семинари и срещи за родители.

50% от анкетираните са на възраст между 20 и 30 години; 41% – между 30 и 40 години, и 9% – над 40-годишна възраст. Относно населеното им място: 50% са от малък град, 34% – от село, и 16% живеят в голям град. 42% от тях се самоопределят като принадлежащи към ромската етническа група, 36% – към турската етническа общност, и 22% – към българската етническа общност. 75% от респондентите разговарят с децата си вкъщи на български език, 17% – на турски език, и 8% – на ромски език.

Първият въпрос, свързан с готовността за училище, е „Кои аспекти на подготовката за училище са най-важни за вас?“. 50% от анкетираните са посочили като най-важно предложението „Детето да се научи да се концентрира върху задаваните от учителя задачи“, а с 25% е предложението „Детето да се научи да бъде самостоятелно“. Интересно е, че има предложения, които не са избрани. Те са: „Детето да се научи да общува и споделя със свои връстници“ и „ Детето да се научи да спазва правилата в групата“.

Въпрос 7, отправен към респондентите, е дали са наясно с понятието „училищна готовност“ и дали имат познания по темата. 32% са отговорили с „Да“, 25% – с „Не“, и 42% са посочили, че са чували нещо по темата, но нямат задълбочени познания.

За въпрос 8 родителите са абсолютно категорични (100%), че трябва да получават информация относно готовността за училище на децата от учителите в детската градина.

Относно методите за проучване на готовността за училище – 42% от родителите смятат, че се извършва чрез разговори с децата; 33% – че се реали-

зира чрез наблюдение от учителя, и 25% – чрез някаква форма на тест. 66% от тях не са чували за тестовете за училищна готовност, а 34% са отговорили, че имат представа за тях. 50% не са наясно дали се провеждат подобни тестове в детската градина, която детето им посещава; 40% са наясно за провеждането на такива и 10% от родителите не са осведомени.

Според 42% от анкетираните е със средна степен на важност да се провеждат тестове за училищна готовност на децата. Други 42% са посочили висока степен на важност, а според 16% не е важно да се провеждат.

Следващите два въпроса са с отворени отговори и са обвързани с притесненията на родителите по отношение на постъпването на детето в училище и трудностите, пред които децата биха се изправили.

Техните притеснения са свързани с новата непозната обстановка, ранното ставане, степента на самостоятелност, новите хора и тяхното отношение към детето и като цяло – адаптацията към новата среда.

На въпроса „Смятате ли, че семейството има важна роля в училищната подготовка на детето?“ 84% са отговорили с „Да“ и 16% с „Не“. Това подсказва, че родителите осъзнават значението на семейството в този процес.

50% от анкетираните смятат, че родителите имат повече нужда от информираност по темата за училищната готовност; 42% не са сигурни, а 8% смятат, че няма нужда от допълнителна информация. 84% от респондентите никога не са посещавали семинар или училище за родители, като останалите 16% са посочили отговор „Да“. Отново 74% биха посетили допълнителни родителски срещи с информация по темата. 19% от тях биха се включили в семинари за родители, а 7% биха се включили в училище за родители, което включва повече от едно посещение, с цел информираност.

Последният въпрос е „Анкетата провокира ли у Вас интерес по темата?“, като 80% са отговорили с „Да“, а 20% са отговорили с „Не знам“.

Заключение и изводи

Резултатите сочат, че родителите имат представа за тестовете за училищна готовност, но не са запознати в дълбочина с тях. Не са наясно дали в детската градина на децата им се провеждат такива диагностични процедури и дали децата им са готови за постъпване в училище. Имат интерес към повишаване на информираността по темата и биха се включили в различни дейности, свързани с предоставянето на подобна информация.

Добре е да са запознати от учителите с формите на сътрудничество още когато детето постъпи в детската градина – било то традиционни (индивидуални, групови, колективни) или нетрадиционни („Споразумение между

семейството и педагогическия екип“, „Стая на семейството“, делови и ролеви игри, Бюро за педагогически услуги, пряк телефон, кръгла маса, педагогически параван, проекти, програми, комитети и фондации, телевизионни програми „на живо“, участие в проучвания на възпитателния потенциал на семейството, оказване на признание), чрез които родителите и учителите да изградят канали за комуникация.

Проучването показва, че би било полезно да се реализират допълнителни родителски срещи, които да повишат както информираността на родителите относно готовността на детето им за училище, така и за повишаване на житейско-педагогическата им култура, за да бъдат максимално полезни на децата в периода на адаптация при постъпването в училище и приемането на новата социална роля – тази на ученик.

ЛИТЕРАТУРА

Бабаева, Т. (1991) Социално-личностни аспекти на проблема за възпитание на готовност за обучение в училище при децата от предучилищна възраст. – В: Подготовка за училище. Благоевград: ВПИ „Неофит Рилски“.

Бижков, Г. и др. (1996). Диагностика на готовността на децата за училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Василева-Груева, П. (2013). Етническа и религиозна толерантност и рефлексия. – В: Обучение на учители за формиране на знания, умения и компетентности за работа в интеркултурна среда. Наръчник за учители. София, 101–106.

Гюров, В. (2008). Образованието в съвременната картина на европейската интеграция и приоритети на социално-педагогическата система „семейство – детска градина“. – В: Модели на педагогическото взаимодействие „семейство – детска градина“ в програмната система „Ръка за ръка“. София: Просвета.

Кальонски, А. (2009). Етнически и религиозни мнозинства и малцинства. – В: Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция–България. Наръчник за преподаватели. София: Формат Вижън1, 113–122.

Пенев Р. (2013) Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Европейски социален фонд.

Пенев, Р. (2014) Оптимизация на взаимодействието „детска градина – семейство“. София: ИК Д. Убенова.

Смит, А. (2000) Националната идентичност. София: Кралица Маб.

Спиридонова, Л. (2025) Игра и учене. Концепции и технологии на игрово взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Тоцева, Я., Нунев, Й. (2019) Педагогически взаимодействия в мултикултурна среда. Велико Търново: Фабер.

Нормативни документи

Етнокултурни характеристики на населението към 7 септември 2021 година. https://www.nsi.bg/press-release/etnokulturni-harakteristiki-na-naselenieto-kam-7-septemvri-2021-godina-6833 - активен към 15.03.2026.

Интернет източници

Кунчев, К. (2017) Готовността на детето за училище. https://kunchev.blog.bg/drugi/2017/12/16/gotovnostta-na-deteto-za-obuchenie-v-uchilishte-stranici-na-.1583162 - активен към 15.03.2026

ПРИЕМСТВЕНОСТ ЗА УСПЕШНА АДАПТИВНОСТ В СИСТЕМАТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“

Гл. ас. д-р **Йоанна Цанева**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: y.tsaneva@ts.uni-vt.bg

В настоящото изложение се анализира приемствеността между детската градина и училището като фактор, детерминиращ успешната адаптивност на детето в образователната среда. Проблематиката се интерпретира в контекста на научните трудове на проф. д-р Димитър Гюров, за да се изведат репери за междуинституционално партниране в подкрепа на прехода от предучилищното към училищното образование. Акцент се поставя върху подготовката на растящата индивидуалност за новата социална роля „ученик“. Анализират се предпоставките за преодоляване на проблемното адаптиране, проектирани в дискурса на холистичното развитие на детето. Аргументират се основания за осигуряването им в единната система „детска градина – училище“. В професионален план се оценяват варианти за интегриране на образователните програми и педагогическите форми на взаимодействие, базирани на съвременни тенденции за динамично колаборирание на разнообразни съдържателни дейности, съобразени с индивидуалните детски потребности.

Ключови думи: приемственост, адаптивност, предучилищно образование, единна система „детска градина – училище“

CONTINUITY FOR SUCCESSFUL ADAPTABILITY IN THE „KINDERGARTEN – SCHOOL SYSTEM“

Chief Assist. Prof. **Yoanna Tsaneva,** *PhD*
Veliko Tarnovo University „St. Cyril and St. Methodius“
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

This paper analyzes the continuity between kindergarten and school as a factor determining a child's successful adaptation to the educational environment. The issue is interpreted within the context of the scholarly works of Prof. Dimitar Gyurov to identify benchmarks for inter-institutional partnership in support of the transition from preschool to school education. Emphasis is placed on preparing the developing individual for the new social role of "student". The prerequisites for overcoming problematic adaptation, as framed within the discourse of the child's holistic development, are analyzed. Arguments are presented for ensuring these prerequisites within the unified "kindergarten–school" system. From a professional perspective, options are evaluated for integrating educational programs and pedagogical forms of interaction based on contemporary trends toward the dynamic collaboration of diverse content-based activities tailored to individual children's needs.

Keywords: continuity, adaptability, preschool education, unified "kindergarten–school" system

Въведение

Преходът от детската градина към училището е значим етап в развитието на детето. Белязан от многоаспектни промени, той носи характеристиките на трансформиращия се макро- и микросвят, в който функционира растящата индивидуалност – нова социална среда, различни изисквания, нови дейностни доминанти, правила и очаквания. За да е успешно преминаването от едната образователна степен към другата, е необходимо да се гарантира междуинституционална приемственост. В опит за нейното постигане ангажираните специалисти се насочват към оптимално използване на педагогически и социални ресурси в подкрепа на адаптационните процеси на детската личност чрез инструментариума на единната образователна система. Отговорните субекти подхождат с респект към проявите на индивидуалността, изправена пред предизвикателствата на процеса на приемане на

новата роля „ученик“, обединени от разбирането, че „днес става въпрос не толкова за разширяване на социалните контакти и на образователните възможности на децата, а за възпитаването на социалната по своята характеристика способност – адаптивност, за смелост при демонстриране на собствената индивидуалност, за самостоятелност като общочовешки параметри на всяко едно образование“ (Гюров, 1999: 177). От тези изходни позиции в настоящата разработка се прави опит да се споделят и анализират възможности за гарантиране на успешна адаптивност в единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, разгледани в съвременния образователен дискурс като проекции на научнообосновани идеи, представени в разработки на проф. д-р Димитър Гюров и негови съмишленици.

Методология

Целевата доминанта задава изследователския контекст на разработката и насочва към избор на методология. Прилага се комплекс от методи за селектиране и анализ на научни литературни източници, за ретроспективно-сравнително и понятийно-терминологично анализиране, за дискурсивно рефлексивно презентиране и педагогическо екстраполиране. Изследователският фокус е ориентиран към съвременно интерпретиране на феноменологията на приемствеността между детската градина и училището в същностните ѝ измерения на детерминант за успешната адаптивност на детето в образователната среда. На тази основа се прави опит да се изведат репери за междуинституционално партниране в подкрепа на успешния преход между двете образователни степени, без да се абсолютизира значението на която и да е от тях и при съхраняване на тяхната специфика. Нюансирането на съществуващото научно знание се обективира в систематизиране на предпоставки за преодоляване на проблемното адаптиране, разгледани в дискурса на холистичното развитие на детето в условията на единната система „детска градина – училище“. Отчитат се съвременни тенденции за интегриране на образователните програми и педагогическите форми на взаимодействие, които предлагат възможности за функциониране в разнообразни съдържателни дейности, чието предимство е в субективната им значимост.

Резултати

Обосноваването на значението на координираната работа между детската градина и училището е един от водещите акценти в научните трудове на проф. д-р Димитър Гюров. Авторът я разглежда като предпоставка за успешна адаптивност към новата образователна среда. Според него в XXI век

„понятието образование придобива нова актуалност, особено в сферата на предучилищния и началния етап на средното образование (…). В тази възраст образованието е единство на възпитание и обучение в тяхната взаимовръзка“ (Гюров, 2006: 32), а адаптивната компетентност се дефинира като „(…) способност да се реагира на стимулите на природата, културата и обществото и да се търсят възможности за тяхното адекватно овладяване“ (Гюров, 1999: 24). Подчертава се социалната същност на адаптивността, която се свързва със социално ориентираното поведение, а компетентностите, посредством които се проявява, детерминират потенциала за оценяване на стимулните средови влияния като „(…) адекватни ориентири за бъдещи намерения“ (Гюров, 2006: 173).

В селектираните за целите на изследването разработки на проф. Гюров приемствеността се определя като фундаментален принцип в организацията на образователния процес, който гарантира последователност и непрекъснатост в развитието на личността. В контекста на педагогическите теории тя се разглежда като процес на взаимно допълване и надграждане на образователните резултати, постигнати в предходните етапи на обучение, т.е. постепенното формиране и развитие на знания, умения и компетентности в предучилищна възраст е отправна точка за последващото обучение в училище. Ефективността на този сложен процес е в пряка зависимост от отчитането на „(…) съвременните тенденции за обновяване на образователните структури“ (Гюров, 1999: 176), зададени от „(…) общи идеи за управляване на педагогическото взаимодействие“ (Гюров, 1999: 177). В този контекст приемствеността не се ограничава единствено до съдържателното продължение на образователния процес, а обхваща и психологическите, и социално-емоционалните, и педагогическите аспекти на детското развитие. Според проф. Д. Гюров особено актуален е проблемът за осигуряване на „приемственост и плавен преход в единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ (Гюров, 2006: 19). Обоснованият от него концептуален модел дава „възможност на всяко дете да развива максимално своите потребности и да се подготвя за училищното обучение чрез въвеждането му в предметната и материалната среда, ориентирането му в общочовешките ценности и формирането на определени умения и навици за адаптирането към нова среда и към ученето като дейност“ (пак там: 16). Методическата приемственост между двете образователни степени включва използване на педагогически методи и подходи, които осигуряват плавен преход от игровите форми на обучение към по-структурираните учебни дейности, предразполагащи децата към по-бърза адаптивност в условията на новата среда. Тук

от значение са усилията за постигане на единодействие „при реализиране на педагогическите стратегии и технологии и дидактическите и методическите им измерения с тяхната специфика“ (Гюров, 1999: 176). Всъщност „в тази насока трябва да се преодолее формализмът и да се търсят конкретни и целесъобразни средства“ (Гюров, 1989: 110), фокусирани върху „(…) комплексна непосредствена подготовка за училище и в перспектива за живота“ (пак там: 116) с особено внимание към проявите на стрес, тревожност, неувереност, липса на доверие и към целенасочено стимулиране на мотивацията и постиженията при овладяване на новата социална роля „ученик“. За технологичната организация на педагогическото взаимодействие това означава оптимално използване на потенциала на динамичния дейностен интегритет като инструмент за въвличане в съдържателни субективно ценни активности, в които първостепенно значение имат институционалните партньорства. Съвместните педагогически срещи между учители от двете институции, посещенията на бъдещите първокласници в училище, организирането на съвместни празници и инициативи, провеждането на родителски срещи, посветени на подготовката за училище, съвместните образователни проекти, записването в подготвителни групи към училищата и др. създават положителни нагласи към училищното обучение и подпомагат увереността на детето в собствените му възможности за справяне с новата социална роля. При всички случаи от значение е „(…) стабилното личностно общуване и взаимодействие на партниране с детето. (…) Разгръщането на игровото взаимодействие в тази посока ще спре тенденцията за селектиране на децата в следващите степени на образованието“ (Гюров, 2004: 34). Това би довело до трансформиране на „(…) гледната точка към образователната институция – детската градина и училището като не само информационни, но и като хуманно-прогресивни. Те носят отговорност както за основополагащите знания и умения, така и за социалната насоченост на културата – самостоятелността, инициативността на изпълнението на задачи, способността на общуване, проявите на креативност и инициативност, на екипност и сътрудничество в общности и групи (…) Приоритети пред абстрактните принципи на възпитание и на обучение трябва да имат процесите на самоутвърждаване, подведени към ръста и творчеството на всяка индивидуалност и на детската общност като цяло“ (Гюров, 2010: 24).

Социално-педагогическата същност на проблематиката налага отказ от абсолютизиране на която и да е от двете образователни степени. Затова е „актуална идеята да се изградят като единна образователна система“ (Гюров, 2006: 145), в която не само се афишира институционална култура за

партньорство и единодействие, но и активно и целенасочено се работи за приобщаване на родителите и семейната общност като равнопоставени и ангажирани с образованието и развитието на децата възпитателни субекти. Това е от съществено значение за преодоляване на трудностите от адаптивен характер. Тясното взаимодействие между родители и учители е гаранция както за академичен успех на всяко дете, така и за личностен напредък. Тук се очертава едно значимо за педагогическото консултиране предизвикателство – „подпомагането на родителите за това, какво означава детето им да е подготвено за училище и кога започва този плавен и непрекъснат процес“ (пак там: 278).

От съществено значение е да се анализира феноменологията на адаптивността в контекста на особеностите на прехода от детската градина към училището. В тази връзка безспорно значим аспект е вътрешната готовност на детето да приеме новата социална роля на ученик. Формирането ѝ изисква деликатност и такт, за да бъдат постигнати позитивни изменения в нагласите, мотивацията, самовъзприятието и начина на реагиране на новите изисквания и предизвикателства. Специално внимание заслужава целенасоченото овладяване на модели за установяване и поддържане на конструктивни взаимоотношения с връстници и възрастни. Компетенциите, свързани с тях, са ключови за благополучието на детето. Тяхното подготвяне и изявяване при постъпване в училище е в пряка зависимост от трансформиращото влияние, което има когнитивният опит върху социалните умения. Педагогическото менажиране на тези процеси следва да отчита и изменението на характеристиките на преживяванията, детерминирано от „(…) специфичното придобиване на знания“ (пак там: 148). Всъщност положителното отношение към училището се предпоставя от това доколко детето „(…) се чувства емоционално комфортно и сигурно в собствените си възможности да участва инициативно в контакти с другите и да бъде равностоен и значим партньор в социокултурната общност“ (Конакчиева, 2011: 152). По тази причина „самоутвърждаването следва да бъде подкрепяно и насърчавано като важен аспект на базисната социална способност „адаптивност“ (Конакчиева, 2019: 23).

Индивидуализацията на ключови социални компетентности е следствие от отношенията с другите. Според Д. Гюров „гаранции за адаптацията и интеграцията на детето в социалната среда като част от група и същевременно като личностно автономен субект са положителната емоционална нагласа към членовете на определена социална формация и към собствената позиция в нея и изявите на детската свобода за избор на възможности съобразно

собствените потребности и интереси“ (Гюров, 2006: 140). За да бъдат подкрепени процесите на социално-емоционално адаптиране, е необходимо не само овладяване на социален опит чрез интегриране в определена социална среда, а и „(…) активно възпроизводство на система от социални връзки в собствената дейност и взаимодействието с други хора“ (Конакчиева, 2016: 193). Адаптивността на бъдещия първокласник зависи от способността му „(…) да се интегрира с другите деца/ученици и с възрастни (родители, учители, възпитатели), но при това да съумява да съхранява своите основни предпочитания за преобразуване на образователното пространство в ежедневието“ (Гюрова, 2009: 38). Тя е аспект на „(…) развитие на груповата динамика, основана на отговорното отношение към себе си и околните, уважение, толерантност и най-вече радост от взаимодействието с другите“ (Чуховска, 2024: 219). Вариант за постигането ѝ е „(…) играта като пригодена адаптивност за индивидуалните възможности и потребности на всяко едно дете от открития и съпреживяването им“ (Стоянова, 2025: 30). Тази позиция споделя и Р. Христова, доказвайки, че „общуването с възрастни и връстници, установяването на груповите активности и най-вече на играта водят до по-нататъшно развитие и укрепване на висшите емоции: симпатия, съпричастност, отзивчивост и формиране на приятелски отношения“ (Христова, 2022: 25).

Друг аспект на социално-емоционалната адаптация, заслужаващ особено внимание, е чувството за сигурност и принадлежност. Детето трябва да се чувства прието в новата среда, да има доверие на учителя и да установи положителни контакти с останалите ученици. Това подпомага изграждането на увереност и намалява нивата на тревожност и стрес, които често съпътстват началния етап на училищното обучение. Важен фактор за социално-емоционалното състояние на децата в прехода от детска градина към училище оказват както родителите, така и учителите. Подкрепящата семейна среда и разбирането, търпението, комуникацията от страна на учителите създават условия за плавен преход. Той е основа за успешната интеграция в новата образователна институция и атестат за напредък в личностното развитие.

Дискусия

Фокус в дискусионния панел е своеобразието на индивидуалните прояви на адаптивност. Тяхното разкриване и отчитане е „(…) ключова предпоставка за ефективно и едновременно индивидуализирано и антидискриминативно, личностнозначимо взаимодействие с децата“ (Енгелс-Критидис, 2022: 122). В този контекст „педагозите и възпитателите имат важна, от-

говорна и активна роля в образованието в детската градина. Те не са наблюдатели, организатори на пространствената среда, просто „обучаващи“ и „преподаващи“, а отговорни партньори за взаимодействие на детето, като по този начин оказват значително влияние върху постигнатите резултати от образованието и от качеството на процесите му“ (Гюрова, 2020: 23).

Заключение

Приемствеността в системата „детска градина – училище“ е непрекъснат, целенасочен и всеобхватен процес, гарантиращ успешната адаптация на детето към образователните институции. Тя предпоставя последователност и устойчивост в образователния процес, детерминира емоционално-социалното благополучие и перспективната динамика на детските академични постижения. Отчитането на тези ѝ позитиви ангажира усилията на професионалната общност за перманентна промяна на институционалната култура, за да се гарантира междусистемна съгласуваност, базирана на приемственото реализиране на педагогическото взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2010) Предучилищно образование и европейски приоритети за педагогическо взаимодействие и диагностика. – В: Сборник доклади от Научна конференция с международно участие „25 години Педагогически факултет“. Велико Търново: Фабер, 22–26.

Гюров, Д., Гюрова, В., Колева, И., Пенев, Р. (2009) Модели за педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“. София: Просвета.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2004) Европейското интегрирано образователно пространство и единната система за подготовка на педагози за начална и предучилищна възраст. – В: Юбилеен сборник „120 години предучилищно възпитание“. Велико Търново: Слово, 28–36.

Гюров, Д. (1999). Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (1989) Педагогически функции на раздела „Околна действителност“ в подготовката на децата за училище. – В: Подготовка на децата за училище. Под ред. на проф. д-р Е. Петрова. София: Народна просвета, 101–116.

Гюрова, В. (2009) Педагогически технологии за игрово взаимодействие. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика,* 92 (1), 21–36.

Енгелс-Критидис, Р. (2022). Детският учител в личностнозначимото педагогическо взаимодействие. – В: Сборник „140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти“. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 114–123.

Конакчиева, П. (2011) Педагогически модел за възпитаване на социална и гражданска култура при ориентиране на три-петгодишните деца в света. *Педагогически алманах*, кн. 1, 152–200. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Конакчиева, П. (2016) Пътуване към другите: възпитаване на социална компетентност в детството чрез интерактивни моделни технологии. *Педагогически алманах,* кн. 2, 192–200. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Конакчиева, П. (2019) Приоритети на отговорното родителство за възпитаване на социално уверено дете. *Педагогически алманах*, кн. 1, 21–40. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Стоянова, М. (2025) Природонаучна компетентност и модел за интеракция. София: Авангард принт.

Христова-Коцева, Р. (2022) Социално-емоционални измерения на активностите в предучилищното детство. Велико Търново: ИТИ.

Чуховска, Д. (2024) Изкуство, символика и комуникация в педагогическата система на Реджо Емилия. – В: Сборник „Изкуство, творчество, възпитание. Между четката и перото“. Велико Търново: Фабер, 215–221.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

ПЕДАГОГИЧЕСКА ДИАГНОСТИКА НА УЧИЛИЩНАТА ГОТОВНОСТ: ПРАКТИКИ И НАГЛАСИ НА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Проф. д-р **Лора Спиридонова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: loraih@uni-sofia.bg

Проф. д.н. **Розалина Енгелс-Критидис**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: r.engels@fppse.uni-sofia.bg

Проф. д-р **Рени Христова-Коцева**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: r.hristova@ts.uni-vt.bg

Доц. д-р **Красимира Петрова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: k.petrova@ts.uni-vt.bg

Доц. д-р **Галина Георгиева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: g.georgieva@fppse.uni-sofia.bg

Статията разглежда проблема за педагогическата диагностика на училищната готовност на децата в предучилищна възраст. В теоретичен план училищната готовност се интерпретира като многокомпонентен кон-

структ, включващ когнитивното, социално-емоционалното, естетическото и физическото развитие на детето, разглеждан в контекста на различни научни подходи – когнитивната теория на Ж. Пиаже, социокултурната теория на Л. Виготски и екологичния модел на У. Бронфенбренер. Представени са резултати от анкетно проучване сред 259 детски учители, работещи в предучилищни образователни институции в различни типове населени места. Резултатите показват относително висока степен на удовлетвореност от използваните средства за оценяване, но същевременно учителите посочват необходимостта от по-гъвкави, игрово ориентирани диагностични процедури и от разработване на инструмент за оценка на училищната готовност на национално равнище. Получените данни очертават важни насоки за обмисляне на ролята на педагогическата диагностика в предучилищното образование по посока на готовността за училище.

Ключови думи: училищна готовност, диагностичен инструментариум, предучилищна възраст, детски учители, детска градина

SCHOOL READINESS: PRACTICES AND ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS

Prof. **Lora Spiridonova***, PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

Prof. **Rozalina Engels-Kritidis**, *DSc*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

Prof. **Reni Hristova-Kotseva,** *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

Assoc. Prof. **Krasimira Petrova,** *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

Assoc. Prof. **Galina Georgieva**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

The article examines the issue of pedagogical diagnostics of school readiness in preschool-aged children. From a theoretical perspective, school readiness is interpreted as a multi-component construct encompassing the child's cognitive, socio-emotional, aesthetic, and physical development, considered within the framework of various scientific approaches – Jean Piaget's cognitive theory, Lev Vygotsky's sociocultural theory, and Urie Bronfenbrenner's ecological model.

The results of a survey study involving 259 preschool teachers working in early childhood education institutions across different types of settlements are presented. The findings indicate a relatively high level of satisfaction with the assessment tools currently in use; however, teachers also point to the need for more flexible, play-oriented diagnostic procedures, as well as for the development of a nationally standardized instrument for assessing school readiness.

The data obtained outline important directions for reconsidering the role of pedagogical diagnostics in preschool education, specifically in relation to readiness for school.

Keywords: school readiness; diagnostic tools; preschool age; preschool teachers; kindergarten

Готовност на децата за училище: увод в проблематиката

Готовността на децата за училище се разглежда в съвременността като многокомпонентен конструкт, обхващащ когнитивното, социално-емоционалното, естетическото и физическото развитие на детето. В различни теоретични подходи (теорията за когнитивното развитие на Ж. Пиаже, социокултурната теория на Л. Виготски, екологичния модел на У. Бронфенбренер) училищната готовност се интерпретира както като резултат от индивидуалното съзряване, така и като продукт на взаимодействието между детето и образователната и социалната среда (Chand, 2024; VEYLDF, 2016). По този начин се подчертава необходимостта от системна и целенасочена подкрепа на детето в предучилищна възраст по отношение на всички сфери на неговата култура на поведение.

Преходът от детската градина към началното училище представлява един от най-значимите етапи в развитието на детето. В съвременното

предучилищно образование все по-голямо значение придобива въпросът за училищната готовност и възможностите за обективна и комплексна диагностика на цялостното развитие на детето. В този смисъл оценяването на училищната готовност има ключова роля както за проследяване на индивидуалните потребности на децата, така и за осигуряване на приемственост между предучилищното и началното образование. Необходимостта от ефективни и научнообосновани диагностични практики поставя във фокуса на вниманието ролята на детските учители като основни участници в процеса на наблюдение, диагностициране и подкрепа на детското развитие.

В чл. 6 от Закона за предучилищното и училищното образование е разписано, че „системата на предучилищното и училищното образование осигурява условия за ранно детско развитие и подготовка на децата за училище“ (МОН, 2016). Като резултативен израз на тази подготовка според Гюров (2006) готовността за училищно обучение е личностно притежание на всяко дете, необходимо за успешна адаптация и реализация в училищна среда, и следва да се разглежда не като еднократен резултат, а като надграждащ се конструкт в рамките на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. В този смисъл училищната готовност отразява степента, в която детето е развило необходимите представи, умения и отношения за участие в новата социална роля на ученик и за активно включване в образователния процес. Това определя необходимостта от надеждни подходи за проследяване на динамиката в развитието на детето в педагогическото взаимодействие от първа до четвърта възрастова група.

Целта на представеното в настоящата публикация проведено изследване е проучване на практиките и нагласите на детските учители при измерването и педагогическата оценка на училищната готовност на децата в четвърта възрастова група, както и систематизиране на техните препоръки за усъвършенстване на процеса на диагностициране на училищната готовност в предучилищните образователни институции.

За реализирането на тази цел са поставени следните задачи:

1. Да се установят използваните в практиката на предучилищното образование в България диагностични инструменти и методи за оценяване на постиженията на децата в края на предучилищната възраст.
2. Да се проучат честотата и начинът на прилагане от учителите на диагностичните процедури за измерване на училищната готовност.
3. Да се установи практиката на учителите относно предоставянето на резултатите от педагогическата диагностика на готовността на децата за училище на различните групи заинтересовани страни.

4. Да се анализира степента на удовлетвореност на учителите от наличния инструментариум за измерване и педагогическа оценка на постиженията на децата.
5. Да се идентифицират основните трудности, които детските учители срещат при диагностициране на училищната готовност.
6. Да се систематизират предложенията на учителите за усъвършенстване на диагностичните инструменти и практики за оценяване на готовността за училище.

Изследването е проведено чрез анонимна онлайн анкета сред 259 детски учители, работещи в различни типове населени места. Данните са обработени чрез качествен и количествен анализ.

Проведената анкета с детски учители, които работят в предучилищни образователни институции в столицата и областни градове, както и в по-малки населени места – градове и села, очертава следните две основни тенденции:

1. По отношение на оценката на специалната готовност за училище учителите използват заложените диагностични процедури за всички образователни направления в познавателните книжки на различни издателства, одобрени от МОН за 2026 г.
2. Във връзка с диагностицирането на общата готовност на децата за училище учителите използват предимно „Диагностика на училищната готовност“ с автори Г. Бижков и Ф. Стоянова, които също така допълват със самостоятелно подбрани материали.

Практики на детските учители

По отношение на честотата на провеждането на измерване на постиженията на децата отговорите на респондентите са многообразни, като е голям процентът на учителите, които измерват постиженията в края на учебната година, през април и май (33,2%). Много учители измерват постиженията на децата в началото и в края на учебната година, а други – в началото или в средата на учебната година.

Установената липса на единно мнение сред учителите относно адресатите на резултатите от диагностиката може да се интерпретира като индикатор за недостатъчна яснота по отношение на целите и функциите на диагностичното оценяване на готовността за училище. Отговорите на респондентите на този въпрос, които са онагледени на фиг. 1, представяща резултатите от въпрос №19 от анкетата, свидетелстват за отсъствие на споделено разбиране за предназначението и практическото приложение на

тази диагностика в образователния процес, както и на ясни институционални насоки и общо разбиране за смисъла на диагностичното оценяване на готовността за училище.



Фиг. 1

Други отговори, които са свързани с практиката на учителите да добавят свой инструментариум като допълнение на диагностичните процедури в познавателните книжки, са:

- „До известна степен предложеното в познавателните книжки може да ни бъде ориентир.“
- „Разчитаме на нашите ежедневни наблюдения, лични и групови разговори, задачи, свързани с провокиране на детското мислене, въображение, логика и емоционална интелигентност.“
- „Удовлетворя ме, като прилагам мои дидактически методи, съобразени с Наредба №5.“
- „Допълвам с мой инструментариум.“
- „Освен предложения инструментариум прилагаме и стандартизирания тест на Г. Бижков.“

Голяма част от учителите са описали методите и инструментите, които използват за диагностика на готовността на децата за училище: *наблюдение, беседа, дидактически тестове (стандартизирани/нестандартизирани), психологически тестове, различни задачи за внимание, концентрация, бързина.*

Нагласи на детските учители

Преобладаващата част от учителите, взели участие в анкетата, не срещат затруднения при измерването и представянето на педагогическа оценка на постиженията на децата в четвърта възрастова група (59% от респондентите). 28,5% от останалите учители споделят, че срещат трудности в малка степен.

Въпросът, свързан с удовлетвореността на учителите от предложения инструментариум за измерване и педагогическа оценка на постиженията на децата в използваната от тях поредица от познавателни книжки, дава възможност за свободни отговори. Те могат да се систематизират по следния начин:

- „Да“, „Удовлетворява ме“, „Напълно ме удовлетворява“, „До голяма степен“, „По-скоро да“, „Почти“, „Да, почти изцяло“, „До голяма степен е удовлетворително“, „Да, инструментариумът е подходящ и дава надеждна информация за степента на готовност на децата за училище“, „Да, от направеното проследяване на резултатите се прави комплексна оценка в електронния дневник“, „Да, имаме възможност да измерим и личностна готовност“, „Има задачи, които считам за неподходящи и/или неясни, но те са малко“, „Да, обхваща всички направления“, „До известна степен“ – 61% от респондентите.
- „Не ме удовлетворява“, „Не“, „Не е перфектна“, „Не напълно“, „Не, добавяме“, „В малка степен“, „Не съвсем“ – 39% от респондентите.

Някои отговори, които са дали учителите, свързани с удовлетвореността им от диагностичния инструментариум в познавателните поредици, са:

- „По всички направления диагностиката измерва по-скоро в малка степен постиженията на децата, защото обемът е голям, но не е достатъчно онагледено и разбираемо за децата, и за да се постигнат реални резултати, е необходимо допълнително обяснение от педагога за всяка задача, което отнема много време.“
- „Малка, никой не взима под внимание това, което е направил като диагностика учителят в детската градина. След входящите нива в първи клас получаваме отзиви от родителите, но не и от учителите.“
- „За мен най-важна е саморегулацията, тя прави децата готови да се справят в следващ етап на всякакво ниво.“
- „По образователни направления според мен дава ясна представа за постиженията на децата, но не и по отношение на сферите на развитие, особено социално-емоционалните умения.“

46,3% от респондентите са на мнение, че диагностичните процедури от познавателните книжки дават в голяма степен възможност за измерване и педагогическа оценка на силните страни на децата и 42% от тях преценяват, че тези диагностични процедури в голяма степен са подходящи за идентифициране на слабостите в ученето им.

Препоръки от детските учители

Предложенията на учителите за обогатяване на инструментариума за измерване и педагогическа оценка на постиженията на децата могат да се използват като отправна точка при разработването на бъдещи диагностични инструменти:

- „Игрови диагностични ситуации“;
- „Да се предложи не само книжен вариант, а повече игрови задачи, предизвикващи решаване на различни казуси, логическо мислене, въображение, креативност. Може да бъде книжка, която се ползва през цялата година и служи като допълнително средство за информация на учителя“;
- „Необходимо е измерването да не затруднява учителя и да се предложи механизъм за по-бързо провеждане на диагностиката“;
- „Засилен индивидуален подход“;
- „Създаване на единен тест или диагностична процедура на национално ниво“;
- „Разнообразни интерактивни методи“;
- „Обратна връзка от родителите чрез кратък въпросник за напредъка и поведението вкъщи“;
- „Нестандартни дидактически тестове“;
- „Да се отчита посещаемостта на детето през учебната година“;
- „Повече задачи за въображение и творчество, демонстриране на проблемно ориентирано мислене“;
- „Да се наблегне на задачите по БЕЛ“;
- „Да се направи един стандартизиран тест независимо от издателствата, но да е лесноизпълним“;
- „Използване на гъвкави методи за визуализация, които показват постиженията на децата“;
- „Измерване на психологическа готовност (нагласа) за ролята ученик“;

- „Участия в общ проект, в който се изискват необходимите в края на предучилищния период знания, умения и навици – компетентности“;
- „Да се актуализира, да се разработят онлайн ресурси и дигитални инструменти“;
- „Да се поставя акцент върху процеса на учене, а не само върху резултата“;
- „Липсват инструменти за диагностика на социално-емоционалното развитие на детето“;
- „Индивидуално портфолио с рисунки, апликации, снимки от дейности“;
- „Проектна или тематична дейност, в която се виждат реални умения – комуникативност, мислене, сътрудничество, а не само предакадемични знания“;
- „Единен инструментариум, така структуриран, че да измерва постиженията на детето през периода на предучилищното обучение“;
- „Оценяване на уменията в естествена, ежедневна среда и контекст на практическа основа“;
- „Комплексна оценка на компетенции, портфолио на постиженията“;
- „По-кратка и ясна отчетност на постиженията“;
- „Обмисляне на времевия период за провеждане“;
- „Разширяване на диагностичните инструменти с повече практически ситуации, които да отразяват реалното прилагане на знанията и уменията в игрова и житейска среда“;
- „Съвместно с начален учител“;
- „Да се прилагат интегрирани диагностични ситуации по всички образователни направления, включващи игрови задачи, които оценяват приложните знания на децата“;
- „Освен диагностиката, която се прави в края на учебната година, ние, учителите, имаме наблюдение върху всяко едно дете през изминалите четири години и имаме реална преценка за неговите възможности.“

SWOT анализ – изследване на силните и слабите страни на процеса на диагностициране на училищната готовност, както и на възможностите и заплахите пред неговото развитие

Проведеното изследване позволява да се очертаят основни тенденции в практиките и нагласите на детските учители при измерването и педагогиче-

ската оценка на училищната готовност на децата в края на предучилищната възраст. Анализът на резултатите показва, че в педагогическата практика се използва съчетание от диагностични процедури, включени в познавателните поредици, одобрени от МОН, и допълнителни методи като педагогическо наблюдение и дидактически тестове. Учителите в значителна степен оценяват положително възможностите на използвания инструментариум за отчитане на постиженията на децата, но същевременно посочват конкретни препоръки за неговото усъвършенстване.

Получените данни подчертават значението на комплексния подход при оценяване на училищната готовност, който включва не само измерване на предакадемичните знания, но и отчитане на социално-емоционалното развитие, саморегулацията, комуникативните умения и способността на детето да участва в съвместни дейности. В тази връзка учителите акцентират върху необходимостта от разработване на по-гъвкави, игрово ориентирани и практически насочени диагностични инструменти, които да позволяват по-пълно отразяване на реалните компетентности на децата.

SWAT анализът на резултатите от анкетата извежда силните и слабите страни, както и възможностите и предизвикателствата при разработването на диагностични инструменти за отчитане на готовността на децата за училище.

СИЛНИ СТРАНИ (STRENGTHS)	СЛАБИ СТРАНИ (WEAKNESSES)
Продължителност, систематичност и непрекъснатост на педагогическото взаимодействие между педагогическите специалисти и децата. Учителите в детската градина познават децата в дългосрочен план и могат да проследяват индивидуалното им развитие във времето. За разлика от стандартизираните тестове, които предоставят моментна снимка на постиженията на децата, педагогическото наблюдение дава възможност за по-цялостна и контекстуализирана оценка.	**Липса на единни критерии за оценка, което води до различия в практиките, затруднява съпоставимостта на резултатите** между различни детски градини и ограничава възможностите за обективен анализ. Използват се предимно авторски или адаптирани методики, които невинаги са преминали необходимата валидизация.
Прилагане на интердисциплинарен подход при деца със специфични образователни потребности или затруднения с участието на логопеди, психолози и ресурсни учители.	**Ограничено време и висока административна натовареност** на учителите, които често водят до формализиране на процеса, при което оценката се превръща в задължителна документация, а не в инструмент за подкрепа на детското развитие.
Нормативна рамка, която регламентира оценяването и осигурява общи ориентири в изискванията към очакваните резултати.	**Ограничено представяне** на игровия характер на дейностите в процеса на диагностициране на проявите на децата, който допълнително би подпомогнал естественото проявление на детските умения в игрови контексти, които отговарят на техните потребности.
Учителите разполагат с професионална автономия да адаптират оценката спрямо индивидуалните особености на децата, което е особено важно в предучилищната възраст.	**Недостатъчно отчитане на цялостното развитие на детето** – когнитивно, социално, емоционално, физическо и естетическо, което съответства на съвременните разбирания за училищна готовност като комплексно явление, а не като сбор от предакадемични знания. **Недостатъчна яснота** в педагогическата общност относно целите и функциите на диагностичното оценяване на готовността за училище.

ВЪЗМОЖНОСТИ (OPPORTUNITIES)	ЗАПЛАХИ (THREATS)
Разработване на национално или институционално утвърдени инструменти за наблюдение на постиженията на децата чрез научно обосновани подходи, което би допринесло за холистичната оценка на развитието на децата и съпоставимост на резултатите, получени в различните предучилищни образователни институции. **Въвеждане на иновативни диагностични подходи**, включващи игрови ситуации, проектно базирани дейности, наблюдение в естествена среда и по-широко застъпване на портфолиото на детските постижения. **Повишаване на квалификацията на учителите** чрез обучения за работа с диагностичните инструменти. Това би повишило увереността на учителите и качеството на вземаните педагогически решения. **Засилване на сътрудничеството** между детската градина, началното училище и семейството.	**Организационни**, свързани с големия брой деца в групите, което затруднява индивидуалното наблюдение. **Формализиране на оценката** без реален анализ на развитието на детето. **Недостатъчно време** за системна диагностика поради административната натовареност на учителите. **Недостатъчно добро познаване на социалните и културните различия между децата**, което оказва влияние върху процеса на оценяване. **Риск от формиране на устойчиви педагогически етикети** и категоризиране на децата въз основа на текущите им постижения, което би довело до понижени очаквания и ограничаване на бъдещите образователни възможности.

Ефективни стратегии при разработването на диагностичен инструментариум за отчитане на училищната готовност, изведени на основата на направения SWAT анализ

Конкретните стратегии на SWAT анализа, които биха могли да се използват при разработването на диагностични процедури, са представени в следните комбинации:

SO стратегии: използване на силните страни за реализиране на възможностите

- Използване на продължителното и системно педагогическо наблюдение като основа за разработване на научнообосновани инструменти за диагностика, съобразени с възрастовата специфика на децата;

- Надграждане на съществуващия интердисциплинарен подход (при деца със затруднения) чрез интегриране на иновативни диагностични практики;
- Използване на професионалната автономия на учителите за внедряване на гъвкави и холистични модели за диагностика, основани на интерактивни методи за оценяване на постиженията на децата (игрови, проектни, портфолио);
- Разширяване на сътрудничеството между детската градина, училището и семейството.

WO стратегии: преодоляване на слабостите чрез възможностите

- Разработване и утвърждаване на инструменти, които включват всички аспекти на развитието – когнитивно, социално, емоционално, физическо и естетическо, с цел преодоляване на липсата на единни критерии;
- Въвеждане на игрови и алтернативни диагностични подходи, които да позволят по-естествено проявление на уменията на децата и преодоляване на формализирания характер на диагностиката;
- Изясняване на целите и функциите на диагностиката на училищната готовност в институционален план и квалификация на учителите за прилагане на холистичен подход, отчитащ не само предакадемични умения;
- Пълноценно използване на детското портфолио, което проследява цялостното развитие на детето, а не само отделни резултати;
- Оптимизиране на педагогическата практика чрез инструменти и подходи, които намаляват административната тежест и повишават практическата приложимост на диагностиката.

ST стратегии: използване на силните страни за ограничаване на заплахите

- Използване на дългосрочното наблюдение и задълбоченото познаване на детето от учителите, за да се намали рискът от повърхностна и формализирана оценка;
- Прилагане на професионалната автономия за адаптиране на оценяването спрямо социалните и културните различия между децата;

- Използване/ревизиране на нормативната рамка като ориентир за минимални изисквания, с цел ограничаване на субективизма;
- Включване на специалисти (при необходимост) за по-адекватно оценяване в условията на големи групи и разнообразни потребности.

WT стратегии: минимизиране на слабостите и избягване на заплахите

- Въвеждане на ясни методически указания и стандарти с цел ограничаване на субективизма и риска от педагогическо етикетиране;
- Оптимизиране на административната натовареност чрез институционални мерки, за да се осигури време за качествена диагностична дейност;
- Разработване на механизми за подкрепа, които да предотвратят формализирането на оценяването;
- Насърчаване на холистичния подход към оценяването с цел намаляване на риска от едностранчиво оценяване и неадекватни педагогически заключения;
- Разширяване на възможностите за квалификации и супервизия за учителите, насочени към преодоляване на субективни интерпретации и работа в мултикултурна и приобщаваща среда.

Заключение

В съответствие с разбирането на Д. Гюров (2006) за единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ диагностиката на училищната готовност би могла да се разглежда като инструмент за подкрепа на детското развитие и за осигуряване на приемственост между двата образователни етапа.

От направеното анкетно проучване и анализ е възможно да се направи заключението, че разработването на педагогически диагностичен инструментариум за отчитане на готовността за училище на децата е необходимо да се опира на задълбочени теоретични и емпирични проучвания с практикоприложна насоченост, отчитащи както международния опит в това отношение, така и спецификата на българския контекст.

Основен проблем, който стои пред педагогическата общност у нас, е изясняване на същността на диагностиката на училищната готовност – подходящите методи, форми и средства, съобразени с възрастовата специфика на децата в предучилищна възраст, нейния съдържателен обхват, както и

приложимостта на получените резултати, които трябва да подкрепят развитието на детето и да осигурят плавен преход между детската градина и училището, а не да доведат до педагогическо етикетиране.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Chand, S. (2024) Constructivism in Educat: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner. *International Journal of Science and Research* (IJSR), February 2024.

Нормативни документи

Закон за предучилищното и училищното образование, в сила от 01.08.2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 69 от 16 август 2024 г. Достъпно на: https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509

Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Достъпно на: https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136850647 (23.07.2024 г.)

VEYLDF (2016) Victorian early years learning and development framework, Melbourne: Department of Education and Training. Достъпно на: https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/veyldframework.pdf

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

КОМУНИКАЦИЯТА КАТО РЕСУРС ЗА РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В КОНТЕКСТА НА НЯКОИ ИДЕИ НА ЛЕВ ВИГОТСКИ И ДИМИТЪР ГЮРОВ

Доц. д-р **Пенка Шапкова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
e-mail: pshapkova@uni-sofia.bg

Това, което детето може да направи днес
с помощта на другите,
утре ще може да направи само.
Лев Виготски

Настоящата статия разглежда комуникацията като ключов ресурс за развитието на деца със специални образователни потребности (СОП) в контекста на предучилищното образование и приобщаващата образователна среда. Анализът е изграден върху идеите на Димитър Гюров за педагогическото взаимодействие и на Лев Виготски за социалната природа на развитието. Представен е логопедичен прочит на комуникацията като средство за участие, социално включване и развитие. На основата на техните идеи се предлага авторски интегративен модел, който интерпретира връзката между комуникацията, взаимодействието, участието, принадлежността и развитието в условията на предучилищното образование.

Ключови думи: комуникация, деца със СОП, логопедична практика, педагогическо взаимодействие, приобщаващо образование, предучилищна подготовка, Виготски

COMMUNICATION AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: IN THE CONTEXT OF SOME IDEAS OF LEV VYGOTSKY AND DIMITAR GYUROV

Assoc. Prof. **Penka Shapkova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

What a child can do today with the help of others,
tomorrow he/she will be able to do on his own.
Lev Vygotsky

This article examines communication as a key resource for the development of children with Special Educational Needs within the context of preschool education and an inclusive educational environment. The analysis is based on Dimitar Gyurov's ideas on pedagogical interaction and Lev Vygotsky's concept of the social nature of development. A speech-language therapy perspective on communication is presented, viewing it as a means of participation, social inclusion, and development. Drawing on their ideas, the author proposes an integrative model that interprets the relationship between communication, interaction, participation, belonging, and development within the framework of preschool education.

Keywords: communication, children with SEN, speech-language therapy practice, pedagogical interaction, inclusive education, preschool education, Vygotsky

Въведение

През последните десетилетия развитието и образованието на децата със специални образователни потребности се утвърждават като едни от водещите теми в педагогическата теория и практика. Промените в обществените нагласи и образователните политики насочват вниманието към необходимостта от създаване на условия за пълноценно участие на всяко дете в образователния процес. В този контекст комуникацията се откроява като ключов ресурс за развитие, тъй като чрез нея детето осъществява контакт със социалната среда, изгражда взаимоотношения и усвоява културния опит на

обществото. Подчертава се и значението на взаимодействието между детето и възрастния за формирането на познавателни и комуникативни умения.

В същото време е важно да се обърне внимание, че научни основи на подкрепата на децата със СОП са поставени много по-рано от специалната педагогика. В продължение на десетилетия тази научна област изследва закономерностите на развитието, обучението и възпитанието на децата с атипично развитие и разработва научнообосновани подходи за оценка на потребностите, индивидуализиране на обучението и създаване на условия за максимално развитие на потенциала на детето. Поради това специалната педагогика следва да се разглежда не като алтернатива на приобщаващото образование, а като негов теоретичен и методологичен фундамент. Съвременните практики на подкрепа стъпват върху натрупания опит и научни постижения на специалната педагогика, като ги адаптират към новите образователни и социални реалности.

Особено значение в този контекст придобиват теоретичните концепции, които поставят взаимодействието между детето и социалната среда в центъра на развитието. Сред тях се открояват социокултурната теория на Лев Виготски, според когото психичното развитие има социален произход и се осъществява чрез взаимодействие с по-компетентни партньори (Виготски, 1983), както и възгледите на Димитър Гюров за педагогическото взаимодействие като основа на образователния процес (Гюров, 1999; 2010). Именно върху тези две теоретични постановки се основава настоящата статия, която разглежда комуникацията като ресурс за развитие на децата със СОП и анализира нейните психологически, педагогически и логопедични измерения. Тези постановки разширяват и разбирането за ролята на комуникацията като посредник между детето и социалния свят.

Сходни идеи се откриват в екологичната теория за развитието на Бронфенбренер (1979), който разглежда развитието на детето като резултат от взаимодействието между личността и системата от социални среди, в които тя функционира, но тази теория няма да бъде фокус на настоящата публикация.

Теоретични основания на комуникацията като ресурс за развитие

Разбирането за комуникацията като фактор за развитие е резултат от натрупването на знания в областта на психологията, педагогиката и специалната педагогика. В различни периоди от развитието на науката изследователите насочват вниманието си към ролята на социалната среда, вза-

имодействието и общуването за формирането на личността. Независимо от различията в техните концепции общото между тях е разбирането, че развитието на детето не може да бъде разглеждано изолирано от социалния контекст, в който то живее и се обучава. В рамките на тези научни търсения постепенно се утвърждава схващането, че взаимодействието между детето и заобикалящата го среда е водещ фактор за личностното развитие. Особено място в този контекст заемат възгледите на Лев Виготски и Димитър Гюров. Макар да принадлежат към различни научни традиции, техните концепции се срещат в разбирането за водещата роля на взаимодействието в процеса на развитие. Докато Виготски анализира психологическите механизми на развитието, Гюров насочва вниманието към педагогическите условия, които подпомагат формирането на личността. В този смисъл комуникацията може да бъде разглеждана като пресечна точка между психологическите и педагогическите аспекти на развитието.

Социалната природа на развитието в теорията на Лев Виготски

Сред учените, оказали най-силно влияние върху съвременните представи за развитието на детето, особено място заема Лев Семьонович Виготски. В своя фундаментален труд „Мислене и реч“ той защитава тезата, че висшите психични функции имат социален произход и се формират в процеса на общуване и съвместна дейност с други хора (Виготски, 1983). Според Виготски висшите психични функции възникват първоначално в междуличностното пространство и едва след това се превръщат във вътрешни психични процеси. Авторът подчертава, че всяка функция в културното развитие на детето се появява два пъти – първо между хората, а впоследствие самостоятелно, на индивидуално равнище, като вътрешна психична функция (пак там).

Особено значение в теорията на Виготски има езикът. Той се разглежда не само като средство за общуване, а като основен инструмент на мисленето и познанието. Чрез езика детето усвоява социалния опит, организира собственото си поведение и изгражда способност за саморегулация (пак там).

Друга централна концепция в теорията на Виготски е „**зоната на най-близко развитие**“. Авторът подчертава, че обучението е най-ефективно тогава, когато е насочено към възможностите, които детето може да реализира с помощта на възрастен или по-компетентен връстник (пак там). Именно в процеса на съвместната дейност се създават условия за усвояване на нови знания, умения и начини на поведение.

Идеите на Виготски намират продължение в трудовете на Джером Брунер, който разглежда ученето като процес на активно конструиране на знания в социален контекст. Според Брунер (1983) развитието на езика и познавателните способности се подпомага от подкрепящото взаимодействие между детето и възрастния. Тази подкрепа създава условия за постепенно преминаване от зависимост към самостоятелност и е в съзвучие с концепцията за зоната на най-близко развитие.

Педагогическото взаимодействие в концепцията на Димитър Гюров

Сред българските учени, които поставят взаимодействието в центъра на образователния процес, особено място заема проф. Димитър Гюров. Неговите научни търсения са насочени към изследване на отношенията между детето и средата, както и към педагогическите условия, които подпомагат развитието на личността. В своите трудове Гюров разглежда образованието като динамичен процес на взаимодействие, в който детето е активен участник, а не пасивен обект на въздействие (Гюров, 1999). Съществен принос в научното наследство на автора е концепцията за педагогиката на взаимодействието „дете – среда“. Според Гюров развитието на детето се осъществява в резултат на непрекъснатото взаимодействие между неговите индивидуални особености и условията на социалната и образователната среда. Поради това обучението не следва да се разглежда като едностранно предаване на знания, а като система от взаимоотношения, в която детето активно конструира собствен опит и формира отношение към света (пак там).

Особено внимание авторът отделя на ролята на образователната среда като фактор за развитие. Тя не се свежда единствено до физическото пространство, а включва цялата система от социални отношения, педагогически въздействия и възможности за активност и взаимодействие. Възгледите на Д. Гюров имат особена актуалност в контекста на съвременното образование и подкрепата за деца със специални образователни потребности. Те насочват вниманието към необходимостта от създаване на среда, която не само предоставя достъп до образование, но и стимулира участието, инициативността и социалната активност на детето. Особено ценни за разглежданата проблематика са идеите на проф. Гюров за приемствеността между детската градина и училището. Авторът подчертава, че успешният преход към училищното обучение изисква съгласуваност между образователните институции и последователност в подкрепата на детското развитие (пак там).

Значимостта на концепцията за педагогическото взаимодействие намира отражение и в трудовете на други български изследователи като Каракехайова (2002), която разглежда взаимодействието „дете – среда“ като основа за иновационни педагогически практики. Галчева и Галчев (2001) подчертават значението на образователната среда за личностното развитие на детето. Тези изследвания потвърждават актуалността на идеите на Д. Гюров и тяхната приложимост в различни образователни контексти.

В съвременните условия на подкрепа на деца със СОП концепцията за взаимодействието придобива особено значение, тъй като насочва вниманието към качеството на отношенията между детето, семейството, специалистите, както и към създаването на стимулираща и подкрепяща образователната среда.

Детето като активен участник в развитието: допирни точки между възгледите на Виготски и Гюров

Съвременните педагогически и психологически теории все по-категорично отхвърлят схващането за детето като пасивен обект на възпитание и обучение. На негово място се утвърждава разбирането за детето като активен участник в собственото му развитие, който изгражда знания, умения и социален опит чрез взаимодействие със средата и с другите хора.

Според Виготски детето усвоява културния опит на обществото чрез съвместна дейност и общуване с по-компетентни партньори. Именно в процеса на взаимодействие с възрастни и връстници се формират нови познавателни структури и се създават предпоставки за развитие на висшите психични функции (Виготски, 1983).

По сходен начин Гюров разглежда детето като активен субект на образователния процес. В рамките на педагогическото взаимодействие то не само възприема педагогическите въздействия, но и влияе върху средата чрез собствената си активност, интереси и инициативи (Гюров, 1999). По този начин образователният процес се превръща в система от взаимни отношения между детето, възрастния и средата.

Общото между двамата автори е разбирането, че взаимодействието е водещ механизъм на развитието. Докато Виготски поставя акцент върху социалното взаимодействие като психологическа основа на развитието, Гюров насочва вниманието към педагогическото взаимодействие като условие за реализиране на развиващия потенциал на детето. И при двамата автори комуникацията заема ключово място като средство за изграждане на връзка между детето и социалната среда и може да бъде разглеждана като пресечена точка на идеите им.

Както вече отбелязахме, особено значение за развитието на детската активност има комуникацията. Чрез нея детето изразява потребности, споделя преживявания, изгражда социални връзки и участва в съвместни дейности. Комуникацията създава условия за взаимодействие, а взаимодействието от своя страна подпомага развитието на личността. Развитието на комуникативната компетентност не се осъществява единствено чрез усвояване на езикови структури, а чрез включване в реални ситуации на общуване, игра и сътрудничество. Колкото по-активно участва детето в тези ситуации, толкова по-големи са възможностите за развитие на неговите комуникативни, социални и познавателни умения.

Анализът на възгледите на Виготски и Гюров показва, че общото между концепциите на двамата изследователи е по отношение на разбирането, че комуникацията не може да бъде разглеждана единствено като средство за обмен на информация. Тя е механизъм за взаимодействие, участие и развитие. Тази теоретична близост създава основа за разработването на интегративен модел, който свързва комуникацията, взаимодействието, участието и развитието в единна концептуална рамка.

Авторски интегративен модел на комуникацията като ресурс за развитие

Анализът на възгледите на Виготски и Гюров показва, че развитието на детето се осъществява в процеса на взаимодействие, в който комуникацията изпълнява ролята на посредник между детето и социалния свят. Това разбиране позволява да бъде предложен авторски интегративен модел, който обединява психологически, педагогически и логопедични перспективи към развитието на децата със специални образователни потребности.

Моделът **Комуникация → Взаимодействие → Участие → Принадлежност → Развитие** стъпва върху социално-културната теория на Виготски (1983), концепцията на Гюров (1999) за педагогическото взаимодействие и идеите на Брунер (1983) за подкрепящото взаимодействие (виж фиг. 1 – авторска визуализация на модела).



Фигура 1. Интегративен модел на комуникацията като ресурс за развитие при деца със специални образователни потребности

В основата на предложения модел стои разбирането, че комуникацията е отправна точка на развитието. Чрез нея детето осъществява връзка със социалната и образователната среда.

Комуникацията се разглежда като основен механизъм за осъществяване на контакт със средата. Взаимодействието възниква като резултат от комуникацията и включва отношенията между детето, възрастните и връстниците. Участието се проявява чрез включването на детето в образователни, игрови и социални дейности. Принадлежността отразява усещането на детето, че е прието и значимо за общността. Развитието е резултат от натрупването на положителен опит в процеса на комуникация, взаимодействие и участие.

Предложеният авторски интегративен модел разглежда комуникацията като средство за изграждане на взаимодействие, участие и принадлежност, които подпомагат деца с типично и атипично развитие.

Комуникацията като ресурс за развитие на деца със СОП

Комуникацията е основен механизъм за участие на детето в социалния и образователния живот. При децата със специални образователни потребности тя има особено значение, тъй като често е свързана с възможността за изразяване на потребности, изграждане на взаимоотношения и включване в дейностите на групата. Съвременните изследвания показват, че развитието на комуникативните умения е тясно свързано с когнитивното, социалното и емоционалното развитие, поради което формирането на комуникативна компетентност се превръща в една от основните предпоставки за успешна социална и образователна адаптация.

Децата със СОП представляват хетерогенна група, включваща деца с разстройства от аутистичния спектър, езикови нарушения, интелектуални затруднения, синдром на Даун и други състояния. Всяка от тези групи има специфични особености в комуникативното развитие.

При децата с аутизъм често се наблюдават затруднения в социалната комуникация, съвместното внимание и използването на езика в социален контекст. При децата с езикови нарушения основните трудности са свързани с разбирането и изразяването на речта. При децата със синдром на Даун комуникативното развитие често е съпроводено с по-бавно овладяване на речта, но при наличие на подкрепяща среда се наблюдава значителен напредък.

Комуникацията може да бъде разглеждана и като мост между предучилищното и училищното образование. Комуникативните умения подпомагат развитието на вниманието, мисленето, саморегулацията и способността за сътрудничество, изграждането на увереност, самостоятелност и активно участие в образователния процес. Именно поради това развитието на тези умения е една от приоритетните области на подкрепа при децата с атипично развитие.

Според Paul и Norbury (2012) комуникативните умения са сред най-значимите фактори за успешното включване на детето в училищната среда и за изграждането на социални взаимоотношения. Авторите подчертават, че комуникацията не трябва да се разглежда единствено като езикова способност, а като средство за участие във всекидневните дейности и социалния живот.

Логопедични измерения и практически аспекти на комуникацията като ресурс за развитие

Комуникацията се разглежда като комплексен процес, който включва не само правилното произнасяне на звуковете, но и разбирането на речта, използването на езика в социални ситуации, както и способността за участие в комуникативно взаимодействие.

В контекста на приобщаващото образование логопедичната подкрепа има за цел да разшири възможностите на детето за участие във всекидневните дейности и за пълноценно включване в образователната среда.

Съвременната логопедична практика се стреми да създава условия за активно участие на детето в комуникативни ситуации от реалния живот. Особено при децата със СОП комуникацията не може да бъде разглеждана единствено като езиково умение, а като средство за включване в социалната и образователната среда. Ефективната подкрепа предполага сътрудничество между логопед, учители, ресурсни специалисти и родители. Това взаимодействие създава условия за последователност в работата и за обобщаване на усвоените умения в различни ситуации.

В контекста на логопедичното въздействие при деца със СОП се наблюдават положителни резултати при използването на игрови подходи, визуална подкрепа, социални истории и структурирани комуникативни ситуации. Тези стратегии подпомагат разбирането, мотивацията за общуване и изграждането на комуникативна инициатива. При децата с разстройства от аутистичния спектър особено значение има създаването на предвидима и подкрепяща среда, която улеснява взаимодействието и намалява тревожността.

От комуникация към участие: практически измерения на логопедичната подкрепа и стимулиращата образователна среда

В духа на идеите на Димитър Гюров играта може да бъде разглеждана като естествена среда за комуникативно развитие. Чрез игровото взаимодействие детето усвоява социални роли, развива речта си и изгражда умения за сътрудничество. Логопедичната работа, интегрирана в игрови контекст, създава възможности за естествено стимулиране на комуникативната активност и за повишаване на мотивацията за общуване.

Играта е среда за развитие на комуникацията в предучилищна възраст. Чрез игровото взаимодействие децата усвояват социални роли, упражняват речеви модели и развиват умения за сътрудничество. В логопедичната практика играта създава условия и за повишаване на мотивацията за общуване.

Тя позволява речевите умения да се развиват в контекст, близък до реалния живот.

Наблюденията от практиката показват, че редовното включване на комуникативни упражнения в игрови контекст повишава активността на децата и създава предпоставки за развитие на социални умения. Прилагането на сензорни дейности и разнообразни средства за стимулиране на вниманието подпомага участието на децата в образователния процес. Практическият опит показва, че когато комуникацията се превърне в естествена част от всекидневните дейности, децата демонстрират по-висока мотивация за взаимодействие и по-голяма увереност в собствените си възможности.

Образователната среда има съществено значение за развитието на комуникативната компетентност. Комуникативно стимулиращата среда включва визуални опори, достъпни материали, възможности за съвместни дейности и атмосфера на приемане и подкрепа. Подобна среда насърчава инициативността на детето и създава условия за активно участие в образователния процес.

Съвременната логопедична практика е насочена не само към развитието на речта, но и към разширяването на възможностите за участие на детето в различни социални и образователни ситуации. Наблюденията показват, че включването на комуникативни задачи в игрови и всекидневни дейности повишава инициативността и увереността на децата.

Особено ефективни са дейностите, които стимулират съвместното внимание, редуването на роли, диалогичното общуване и взаимодействието с връстници. Когато комуникацията се превърне в средство за участие, децата демонстрират по-висока мотивация за включване в дейности и по-добра социална адаптация.

За децата със СОП особено значение имат визуалните опори, структурираните дейности и ясната организация на пространството. Тези условия подпомагат разбирането, ориентацията и активното участие в различни ситуации на общуване.

Заключение

Ефективната подкрепа на децата със СОП изисква сътрудничество между всички участници в образователния процес. Учителят, логопедът, и семейството имат обща отговорност за създаването на условия за комуникативно развитие. Когато стратегиите са съгласувани и последователни, детето получава възможност да прилага усвоените умения в различни ситуации и среди.

Семейството е първата социална среда, в която детето изгражда своите комуникативни умения. Именно във всекидневието се поставят основите на езиковото развитие, социалното взаимодействие и емоционалната сигурност. Учителят има ключова роля за създаването на образователна среда, насърчаваща комуникацията и активното участие в процеса на учене. Логопедът допринася за оценката на комуникативните възможности на детето, планирането и реализирането на интервенции, насочени към развитие на комуникативните умения.

Партньорството между семейството и специалистите създава условия за последователна и устойчива подкрепа за цялостното личностно развитие на детето.

Предложеният авторски модел „Комуникация – Взаимодействие – Участие – Развитие“, стъпващ на разгледаните постановки на Виготски и Гюров, интегрира педагогически, психологически и логопедични идеи и може да бъде използван като концептуална рамка при работата с деца със СОП в предучилищна и начална училищна възраст. Колкото повече възможности за взаимодействие получава детето, толкова по-големи са шансовете му да открие и реализира собствеия си потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

Виготски, Л. С. (1983) Мислене и реч. София: Наука и изкуство.

Галчева, К., Галчев, Г. (2001) Педагогика на взаимодействието „дете – околна среда“. Пловдив: Сема.

Гюров, Д. В. (1999) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. В. (2010) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Каракехайова, С. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. Пловдив.

Bronfenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1983) Child‘s Talk: Learning to Use Language. New York: W. W. Norton.

Paul, R. & Norbury, C. F. (2012) Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing and Communicating (4th ed.). St. Louis, MO: Elsevier.

ПРЕХОД ОТ ДЕТСКА ГРАДИНА КЪМ УЧИЛИЩЕ ПРИ ДЕЦА С НАРУШЕНО ЗРЕНИЕ И ВИЖДАЩИ ДЕЦА – СРАВНИТЕЛНО ПРОУЧВАНЕ

Доц. д-р **Маргарита Томова**
Проф. д.п.н. **Мира Цветкова-Арсова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра по специална педагогика
e-mail: mvenelinov@uni-sofia.bg
e-mail: mcvetkova@uni-sofia.bg

Преходът от детска градина към училище е нелек период за повечето деца и е свързан с необходимост от адаптация към нови правила и изисквания. Според Д. Гюров готовността за училище е комплексен феномен, от който зависи благополучието на детето в новата за него структурирана учебна среда. Това важи както за виждащи деца, така и за децата с нарушено зрение, които често срещат различни допълнителни затруднения. С цел да се съпостави протичането на този период при двете групи, бе проведено анкетно проучване с 15 родители на виждащи деца и с 13 родители на деца с нарушено зрение, което очерта процеса на прехода на съответните деца.

Ключови думи: преход, зрително затруднени деца, виждащи деца, сравнение

TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT AND SIGHTED CHILDREN – A COMPARATIVE STUDY

Assoc. Prof. **Margarita Tomova,** *PhD*
Prof. **Mira Tzvetkova-Arsova**, *DSC*
Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Special Education

The transition from kindergarten to school is an uneasy period for most children and is associated with the need to adapt to new rules and requirements. According to D. Gyurov, school readiness is a complex phenomenon on which depends the well-being of the child in the new structured learning environment. This applies

both to typically developing children and to children with visual impairment, who often encounter various additional difficulties. In order to compare the course of this period for both groups, a survey was conducted with 15 parents of children with typical vision and with 13 parents of children with visual impairment, who outlined the transition process their children have gone through.

Keywords: transition, children with visual impairment, sighted children, comparison

В човешкото развитие са налице немалко важни преходи, които очертават бъдещия път и развитие на детето, ученика и възрастния човек:

- преход от дома и семейството към ясла и/или детска градина;
- преход от детска градина към училище;
- преход от един училищен етап в друг;
- преход от училище към живота на възрастен и др.

По дефиниция преходът се определя като преминаване от едно място или един етап към друго място или друг етап (Phillips & Scrinzi, 2024). Преходите са свързани с настъпване на промени, с нови изисквания, с нови правила и нови условия на функциониране. Промяната е стресираща както за възрастните, така и за децата. Преходът нерядко поставя предизвикателства, води до затруднения от физически, психологически и емоционален характер. Множество фактори се намесват в процеса на преход като: индивидуални характеристики и културни преживявания, наличие на увреждания, натрупан опит, развити стратегии за справяне и др. (Phillips & Scrinzi, 2024).

Един от първите преходи, протичащи в детска възраст, е този на преминаване от детска градина или предучилищно образование към училище. Значимостта на възрастовия период от 3–8 години в САЩ доведе до създаването на национална инициатива, наречена "PreK-3". Тя поставя в основата си важността от обединени усилия на всички институции и семействата, които да гарантират успешно преминаване през този период с цел бъдещо качествено училищно обучение и подготовка за живота на възрастен (Anthony, 2017; Kauerz & Coffman, 2013). Неслучайно предучилищната и ранната училищна възраст са обединени, като тук се включва и преходът от предучилищно образование към училищно обучение. Както посочва Anthony (2017: 286), ранните години от живота на едно дете поставят основата и фундамента, които ще повлияят на развитието на детето в училищ-

ните години и като цяло върху остатъка от живота му. Подобни възгледи се изказват и от Stone (1997), която пише, че първите години от живота на всяко дете трябва да са удовлетворяващи и вълнуващи както за самите деца, така и за всички други участници в процеса на ранното детско развитие. Посредством добра информираност, консултиране и разбиране родители и учители могат да спомогнат това да важи и за зрително затруднените, защото то бележи основата на бъдещия напредък и постижения в училище (Stone, 1997: 96). На свой ред и Yeom (1998) отбелязва, че този преход често е доста трудна задача за много деца и техните родители. Базирайки се на съществуващи публикации и изследвания, Sink, Edwards & Weir (2007) препоръчват прилагането на следните стратегии при осъществяване на прехода от детска градина към училище:

- тясно сътрудничество между всички заинтересовани участници;
- добра педагогическа оценка и осигуряване на класни стаи с фокус върху обучаемия;
- избягване на забавяния при постъпването в детска градина, както и избягване на отлагане от училище;
- използване на семейно ориентирани интервенции в ранна фаза.

В България Гюров в монографичния труд „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ от 2006 г. отбелязва, че готовността за училище е комплексен феномен, от който зависи благополучието на детето в новата за него структурирана учебна среда. Същият автор подчертава важността от приемственост между двете институции, посочвайки, че предучилищното образование е достоен партньор на началното образование (Гюров, 2006: 10–11, 153).

Гюров (пак там: 144) обръща внимание също така на опасността от „проблемно адаптиране на постъпилите в училище“ и разработва иновационен модел на цялостна програмна система „Ръка за ръка“ в контекста на единната социално-педагогическа система „Детска градина – начално училище“.

Бижков и колектив (1996) създават първите у нас тестове за оценяване на училищната готовност. Същият колектив разглежда задълбочено проблемите на училищната зрялост и готовността за училище и въз основа на съпоставка между немалък брой държави стига до извода, че по света се полагат усилия за равен преход от детска градина към училище и тенденция за сближаване на двете институции, за да „не се създадат за децата притеснения и големи скокове от една организация към друга“ (Бижков и кол.,

1996: 25). Според Спиридонова (2025) средата в детската градина играе роля на подготвителна платформа, която изгражда умения и механизми на учене, превръщайки ги в базови умения за следващия образователен етап, което подпомага прехода. Енгелс-Критидис (2025) допълва, че именно чрез предоставяне на свободен избор и среда за творческа самоизява се създават условия за иницииране на активности, което превръща детето от пасивен наблюдател в активен ученик.

По отношение на зрително затруднените Stone (1997) описва три школи от учени и изследователи, разглеждащи развитието на детето с нарушено зрение в доучилищна възраст: зрително затруднените деца изостават в развитието си през периода на доучилищна възраст (Tobin, 1979); зрително затруднените деца следват типичното детско развитие с някои малки изоставания, които се компенсират с времето (Fraiberg, 1977); зрително затруднените деца се развиват също както виждащите, като с подходящо ранно въздействие те няма да изостават в развитието си (Noris et al., 1957). Безспорно втората и третата школа, които имат много общи допирни точки, могат да бъдат смятани за актуални. Според Niemann & Jacob (2000) успешният преход от детска градина към училище при деца с нарушено зрение изисква целенасочена подготовка както на детето, така и на учителя. Детето следва да бъде подпомогнато в развиването на умения за общуване и участие в групови дейности, както и да се запознае предварително с училищната среда, включително с архитектурното пространство, за по-лесна ориентация и адаптация. От своя страна учителят трябва да бъде информиран за спецификата и потребностите на детето и да създаде подходяща образователна среда, съобразена със зрителното увреждане. Подобно на редица литературни източници, които подчертават значението на социалното взаимодействие и академичните умения за когнитивното и социалното развитие на децата със зрително увреждане, Davis (2016) акцентира върху необходимостта от усъвършенстване на училищните практики чрез по-пълноценно включване в учебните дейности в класната стая, подобряване на достъпа до учебното съдържание, насърчаване на самостоятелността на детето и гарантиране на равни образователни възможности. Lerner, Lowenthal и Egan (2003) подчертават, че ефективният преход на детето със специални образователни потребности изисква добре структурирано междуинституционално сътрудничество чрез съгласувани политики, конкретни цели и координирано предоставяне на услуги, които да гарантират последователност на подкрепата, оказана на детето в различните етапи.

У нас предучилищните грижи за зрително затруднените са разглеждани задълбочено от Радулов (2004, 2015, 2023). За предучилищното образование при деца с нарушено зрение пише и Цветкова-Арсова (2022), а Томова и Цветкова-Арсова (2024) очертават ролята на предбрайловия период при незрящите в доучилищна възраст.

Дизайн на изследването

С цел да се установи протичането на прехода от детска градина към училище и да се направят съпоставки, бе проведено анкетно проучване сред 15 семейства на виждащи деца и 13 семейства на зрително затруднени деца. Бяха съставени две почти идентични анкетни карти, като първата съдържаше 19 въпроса, а втората 20 въпроса (един допълнителен, насочен към вида нарушено зрение). В анкетите бяха обособени 4 раздела: демографски данни, училищна готовност, период на адаптация в училище и родителска оценка на прехода. Повечето въпроси бяха с изборен отговор (17/18 на брой) и 2 – от отворен тип. С помощта на консултантите по ранно въздействие към специалните училища за ученици с нарушено зрение у нас и ресурсни учители към РЦППО в страната бе установена връзка със семейства на зрително затруднени деца, които са преминали през процеса на преход към общообразователно училище в последните няколко години. Семействата на деца без нарушено зрение бяха обхванати на случаен принцип, като отново преходът се е състоял в последните няколко години.

Анализ на получените резултати

1. Демографски данни

В групата на виждащите деца възрастта варира в диапазона от 6 до 10 години, като най-голям дял заемат 8-годишните деца (26,7%), следвани от 9-годишните (20%). При децата с нарушено зрение възрастовият диапазон е от 6 до 11 години, като най-често срещаната възраст е 7 и 8 години (23,1%), а останалите възрастови групи са представени от единични случаи (по 7,7%). И в двете изследвани групи преобладават момичетата. При децата без нарушено зрение разпределението е 10 момичета (66,7%) и 5 момчета (33,3%); в групата на децата с нарушено зрение делът на момичетата е същият – 10 момичета (76,9%) и 3 момчета (23,1%). Относно степента на зрителното увреждане – 6 деца (46,2%) са с тотална слепота, а 7 деца (53,8%) имат остатъчно зрение. По отношение на посещаването на детска градина – 14 деца без нарушено зрение (93,3%) са посещавали общообразователна детска градина, а 1 дете (6,7%) е било в предучилищна група към общообразователно

училище. При децата с нарушено зрение 12 деца (92,3%) са посещавали общообразователна детска градина с осигурена ресурсна подкрепа, а 1 дете (7,7%) е било в общообразователна детска градина без ресурсно подпомагане. При двете групи основната образователна среда преди постъпването в училище е била общообразователната детска градина, като при децата с нарушено зрение в повечето случаи е осигурена допълнителна ресурсна подкрепа.

2. Анализ на резултатите за училищна готовност

Относно желанието на детето да тръгне на училище резултатите установяват, че 13 деца без нарушение в зрението (86,7%) са изразили желание да започнат училище, а 2 деца (13,3%) са проявили умерено желание. При децата с нарушено зрение 9 деца (69,2%) са заявили желание да тръгнат на училище, 2 деца (15,4%) не са проявили такова желание и също толкова – 2 (15,4%), са реагирали умерено. И в двете групи преобладава положителното отношение към започването на училище.

Във връзка с умението на детето да приема промени и да спазва правила 10 деца без нарушено зрение (66,7%) лесно приемат промените и спазват правилата, докато 5 деца (33,3%) се справят умерено добре. При децата с нарушено зрение 7 деца (53,8%) лесно приемат промените и спазват правила, 3 деца (23,1%) се справят умерено и 3 деца (23,1%) изпитват затруднения.

Резултатите показват, че при децата без нарушено зрение 12 деца (80%) работят добре в група и умеят да поискат помощ, докато 3 деца (20%) се справят умерено. При децата с нарушено зрение 8 деца (61,5%) демонстрират умения за работа в група и търсене на помощ, 4 деца (30,8%) се справят умерено, а 1 дете (7,7%) изпитва затруднения. И в двете групи преобладават положителните отговори, което показва наличие на изградени базови социални умения. При децата с нарушено зрение все пак се отчита по-голям дял на умерени отговори и наличие на затруднения, което може да се обясни със спецификата на зрителното увреждане и необходимостта от допълнителна подкрепа при социалното взаимодействие.

Регистрира се задоволително ниво на интерес към учебните дейности и в двете изследвани групи. При децата без нарушено зрение 11 деца (73,3%) разпознават букви и цифри и проявяват интерес към учебните занимания, докато 4 деца (26,7%) демонстрират умерен интерес. При децата с нарушено зрение също се наблюдава сравнително висок дял на положителни отговори – 8 деца (61,5%) проявяват интерес към учебните дейности, 4 деца (30,8%) реагират умерено, а 1 дете (7,7%) не проявява интерес. В сравни-

телен план се установява, че макар интересът към учебните дейности да е по-силно изразен при децата без нарушено зрение, при децата с нарушено зрение също се наблюдават високи нива на ангажираност.

Сходни са и нивата на концентрация и разбиране на инструкции в двете изследвани групи. При децата без нарушено зрение преобладават положителните отговори – 11 деца (73,3%) демонстрират добро ниво, а 4 деца (26,7%) се оценяват с умерено ниво. Подобна тенденция се наблюдава и при децата с нарушено зрение, където 9 деца (69,2%) показват добро ниво на концентрация и разбиране на инструкции, а 4 деца (30,8%) – умерено. Можем да обобщим, че двете групи не се различават съществено по този показател, като в двете групи децата имат добре развити когнитивни умения.



Фиг. 1. Самостоятелност във всекидневни умения

По-ясно изразени различия между двете групи се наблюдават в самостоятелността при изпълнение на всекидневни дейности. При децата без нарушено зрение 11 деца (73,3%) се справят самостоятелно, докато 4 деца (26,7%) демонстрират умерено ниво на самостоятелност. При децата с нарушено зрение резултатите са по-разнообразни – 6 деца (46,2%) са самостоятелни, 5 деца (38,5%) показват умерено ниво, а 2 деца (15,4%) изпитват

затруднения в изпълнението на всекидневни дейности. Самостоятелността е по-високо развита при децата без нарушено зрение, докато при децата с нарушено зрение са налице повече затруднения (фиг. 1).



Фиг. 2. Ориентация в пространството

Наблюдават се съществени различия и по отношение на ориентацията в околната среда. При децата без нарушено зрение 11 деца (73,3%) се ориентират самостоятелно, докато 4 деца (26,7%) се справят умерено. При децата с нарушено зрение резултатите показват по-ниски нива на самостоятелност – 6 деца (46,2%) се ориентират самостоятелно, 4 деца (30,8%) се справят умерено, а 3 деца (23,1%) изпитват затруднения, като при част от тях е налице необходимост от използване на помощни средства. В сравнителен план се откроява, че ориентацията в пространството е значително по-добре развита при децата без нарушено зрение, докато при децата с нарушено зрение този процес е по-затруднен и изисква помощни средства или адаптация на средата (фиг. 2).

3. Анализ на периода на адаптация в училище



Фиг. 3. Време за адаптация към училището

Интерес представляват резултатите, свързани с времето, необходимо за адаптация към училищната среда. При децата без нарушено зрение 9 деца (60%) са се адаптирали в рамките на 1 до 3 месеца, 5 деца (33,3%) – до 1 месец, а при 1 дете (6,7%) адаптацията е продължила над 3 месеца. При децата с нарушено зрение резултатите показват по-продължителен адаптационен период – 4 деца (30,8%) са се адаптирали за 1 до 3 месеца, още 4 деца (30,8%) – до 1 месец, докато при 5 деца (38,5%) адаптацията е отнела над 3 месеца. В сравнителен план се установява, че децата без нарушено зрение се адаптират по-бързо към училищната среда, докато при децата с нарушено зрение по-голяма част изискват по-продължителен период за адаптация, което подчертава необходимостта от допълнителна подкрепа в началния етап на обучението (фиг. 3).



Фиг. 4. Поява на затруднения в периода на адаптация

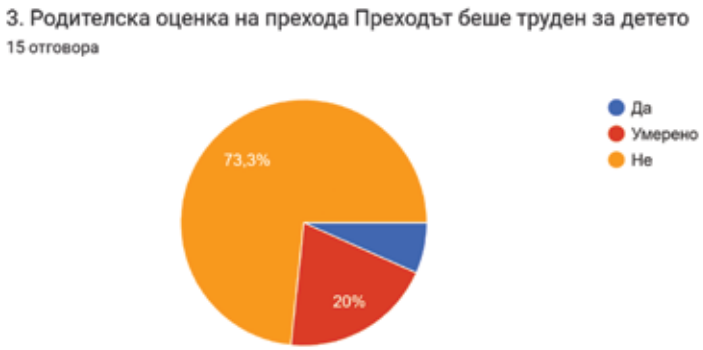
По отношение на евентуална тревожност и трудности при прехода към училище се наблюдават съществени различия между двете групи (фиг. 4). При децата без нарушено зрение преходът в повечето случаи не предизвиква затруднения или отказ от училище – 12 деца (80%) не проявяват тревожност, при 2 деца (13,3%) тя е умерена, а 1 дете (6,7%) изпитва по-изразено притеснение. За разлика от тях при децата с нарушено зрение резултатите показват по-високи нива на тревожност – 6 деца (46,2%) не изпитват затруднения, 4 деца (30,8%) проявяват умерена тревожност, а при 3 деца (23,1%) преходът се преживява като труден. В съпоставителен план се установява, че преходът към училище е по-емоционално натоварващ за децата с нарушено зрение, което подчертава необходимостта от целенасочена психологическа и педагогическа подкрепа в този период.

В групата на децата без нарушено зрение прави впечатление, че водещи са организационните трудности – 8 деца (53,3%), следвани от затруднения, свързани със зрителното натоварване – 4 деца (26,7%), и такива, свързани със самообслужването – 3 деца (20%). По 2 деца (13,3%) срещат обучителни и социални трудности, а при 1 дете (6,7%) не се наблюдават затруднения и преходът протича спокойно. При децата с нарушено зрение разпре-

делението на трудностите е различно и по-разнородно. Най-голяма част са трудностите, свързани със зрителното увреждане – 8 деца (61,5%), следвани от социални затруднения – 5 деца (38,5%). По 4 деца (30,8%) срещат обучителни, организационни и затруднения, свързани със самообслужването. Освен това при по 1 дете (7,7%) се наблюдават специфични допълнителни трудности като нежелание за посещаване на училище, липса на учебници и учебни помагала, наличие на детска церебрална парализа и зависимост при придвижване. При съпоставка се установява, че при децата без нарушено зрение трудностите са по-ограничени и предимно организационни, докато при децата с нарушено зрение те са по-разнообразни и са пряко свързани както със зрителното увреждане, така и със социалната и образователната адаптация.

И в двете изследвани групи се отчита висок процент на оказана подкрепа от страна на училището и учителите по време на прехода. При децата без нарушено зрение 11 деца (73,3%) получават адекватна подкрепа, докато при по 2 деца (13,3%) тя се оценява като умерена или липсваща. При децата с нарушено зрение броят на положителните оценки е още по-висок – при 12 деца (92,3%) се отбелязва наличието на адекватна подкрепа, а само при 1 дете (7,7%) тя е била умерена. И в двете групи подкрепата е високо оценена, но е по-категорично изразена при децата с нарушено зрение, което вероятно е свързано с наличието на допълнителни ресурси и целенасочено подпомагане в процеса на обучение.

4. Анализ на родителската оценка на прехода

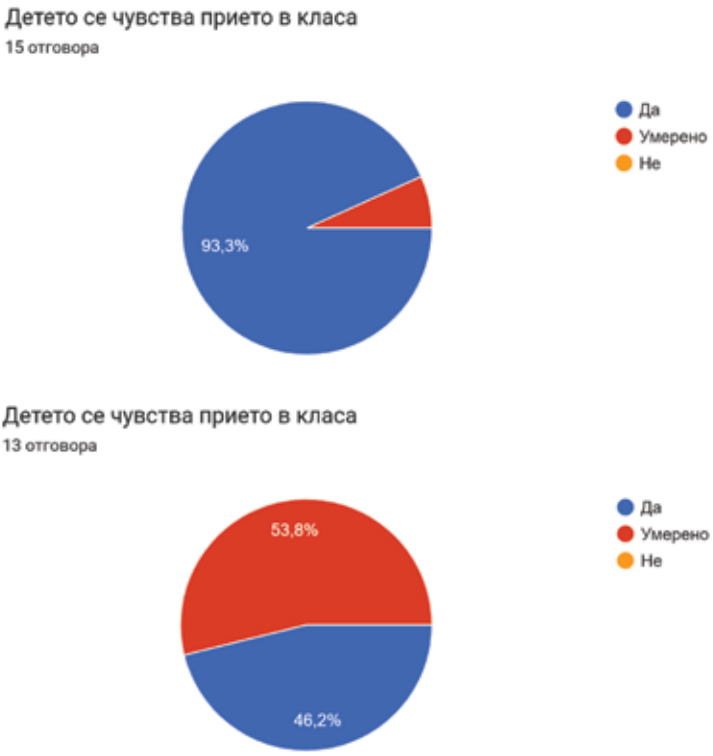




Фиг. 5. Родителска оценка на прехода

Родителската оценка на трудността на прехода към училище показва забележими различия между двете групи. При децата без нарушено зрение 11 деца (73,3%) не изпитват трудности, при 3 деца (20%) те са умерени, а при 1 дете (6,7%) преходът се оценява като труден. При децата с нарушено зрение резултатите показват по-висока степен на затруднения – само 3 деца (23,1%) не изпитват трудности, при 6 деца (46,2%) те са умерени, а при 4 деца (30,8%) преходът е определен като труден. Преходът към училище се възприема като по-труден при децата с нарушено зрение, докато при децата без нарушено зрение той протича по-леко и с по-малко затруднения.

Резултатите отново потвърждават значението на подкрепата в училищната среда и при двете групи. При децата без нарушено зрение 9 деца (60%) са получили достатъчно подкрепа, докато при 4 деца (26,7%) тя се оценява като умерена, а 2 деца (13,3%) не са получили необходимата подкрепа. При децата с нарушено зрение 10 деца (76,9%) са получили достатъчно подкрепа, при 3 деца (23,1%) тя е била умерена, като липса на подкрепа не се отчита. Подкрепата в училищната среда е необходима и при двете групи, като в повечето случаи тя се оценява като достатъчна и допринася за по-успешната адаптация на децата.



Фиг. 6. Приемане от класа

Налице са положителни тенденции по отношение на приемането в класа, особено при децата без нарушено зрение (фиг. 6). При тях 14 деца (93,3%) се чувстват приети, а 1 дете (6,7%) оценява приемането като умерено. При децата с нарушено зрение резултатите са – 6 деца (46,2%) се чувстват приети, докато 7 деца (53,8%) определят степента на приемане като умерена. Данните показват, че и при двете групи няма изразено отхвърляне, но чувството за принадлежност и пълно приемане е значително по-силно изразено при децата без нарушено зрение.

По отношение на общата родителска оценка за успешността на прехода се наблюдават положителни резултати и в двете групи. При децата без нарушено зрение 13 деца (86,7%) са преминали успешно прехода, а при децата с нарушено зрение за 8 деца той е умерено успешен. Макар че преходът се оценява като успешен и от двете групи родители, степента на успех е по-висока при децата без нарушено зрение.

От отворените отговори, предоставени от малка част от родителите, се открояват както сходства, така и различия между двете групи. Родителите на деца без нарушено зрение дават предимно положителни оценки, като подчертават добрата подготовка, получена в детската градина, и сравнително лесната адаптация на децата към училище. При родителите на деца с нарушено зрение също се наблюдават положителни нагласи, свързани с адаптацията и приобщаването, но се посочват специфични трудности като неразбиране от страна на връстници и необходимост от допълнителна подкрепа.

Заключение

Резултатите от проведеното изследване потвърждават възгледите на Гюров (2004) за важната роля на приемствеността между детската градина и училището, за тясното им партньорство между предучилищното и началното образование, което е валидно за всички деца, независимо дали имат специални образователни потребности, или нямат. Данните ни недвусмислено показват, че преходът от детска градина към училище протича сравнително успешно и при зрително затруднените деца, и при виждащите, като в повечето случаи е съпроводен с положителни нагласи, добра адаптация и осигурена подкрепа от страна на училищата. В същото време се открояват някои различия между децата без нарушено зрение и децата с нарушено зрение. При последните се наблюдават по-чести затруднения, свързани със самостоятелността, ориентацията в пространството, социалното взаимодействие и емоционалната адаптация, както и по-продължителен период на адаптация към новата среда. Независимо от това предоставената подкрепа и положителните оценки на родителите потвърждават значението на приобщаващата образователна среда и ролята на ресурсното подпомагане. Успешният преход към училище при децата с нарушено зрение е напълно постижим, но изисква по-структурирана, индивидуална и координирана подкрепа, насочена както към детето, така и към образователната среда.

ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г., Попов, Н., Ангелов, Б., Минчев, Б., Захариева, Р., Стоянова, Ф., Кьойк, Ш. (1996) Диагностика на готовността на децата за училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2025). Детската инициативност в педагогическото взаимодействие. – В: Сборник „Предучилищното образование в България: национални приоритети и международно сътрудничество в подкрепа на щастливото детство“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Радулов, В. (2004) Педагогика на зрително затруднените. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Радулов, В. (2023) Педагогика на зрително затруднените. Второ допълнено издание. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Радулов, В. (2015) История на учебното дело на зрително затруднените в България. София: Феномен.

Спиридонова, Л. (2025) Съвременното игрово-образователно пространство в подкрепа на щастливото дете. – В: Сборник „Предучилищното образование в България: национални приоритети и международно сътрудничество в подкрепа на щастливото детство“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Томова, М., Цветкова-Арсова, М. (2024) Роля на предбрайловия период при зрително затруднени деца в предучилищна възраст. – В: Национална научно-практическа конференция „Предучилищното образование – традиции, реалности, перспективи“. Стара Загора: Педагогически факултет към Тракийския университет, 364–379.

Цветкова-Арсова, М. (2022) Предучилищното образование на зрително затрудненитe в България – традиции и настояще. – В: Сборник „140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти“. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 238–245.

Anthony, T. L. (2017) Early Childhood Interventions. – In: Foundations of Education, 3rd ed. (M. C. Holbrook, C. Kamei-Hannan, T. McCarthy, eds.). New York: AFB Press.

Davis, P. (2016) Including children with visual impairment in mainstream school. A practice guide. Routledge, New York.

Fraiberg, S. (1977) Insights from the Blind: Comparative Study of the Blind and Sighted Infants. London: Souvenir Press.

Kauerz, K., Coffman, J. (2013) Framework for planning, implementing, and evaluating PreK-3rd grade approaches, Seattle: College of Education, University of Washington.

Lerner, J., Lowenthal, B., Egan, R. (2003) Preschool children with special needs. Children at risk and children with disabilities. Pearson education, Inc 0-205-35879-9.

Niemann, S., Jacob, N. (2000) Helping children who are blind. Family and community support for children with vision problems. The Hesperian foundation, USA.

Noris, M., Spaulding, P. J., Brodie, F. H. (1957) Blindness in Children. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Phillips, E., Scrinzi, A. (2024) Successful Transitions into and out of Kindergarten Supporting Children and Families. – In: Focus on Developmentally Appropriate Practice: Equitable & Joyful Learning in Kindergarten (E. Phillips, A. Scrinzi, S. Friedman, eds.), The National Association for the Education of Young Children.

Sink, C., Edwards, C., Weir, S. (2007) Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. *Professional School Counseling*, 10 (3), 233–237, DOI: 10.5330/prsc.10.3.9l11g7633859n2w1

Stone, J. (1997) The Pre-school Child. In: Visual Impairment. Access to Education for Children and Young People (H. Mason, S. McCall, eds.). London: David Fulton Publ., 87–96.

Tobin, M. (1979) A Longitudinal Study of Blind and Partially Sighted Children in Special Schools in England and Wales, Birmingham: Research Centre for the Visually Handicapped, University of Birmingham.

Yeom, J. (1998). Children's transition experiences from kindergarten to grade one. Canadian Children, 23, 25–33.

ЧЕТВЪРТА ЧАСТ

ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА ЕЗИКА И РАЗВИТИЕ НА РЕЧТА

ПСИХОМОТОРНАТА ГОТОВНОСТ ЗА УЧИЛИЩЕ – ПРЕДПОСТАВКА ЗА УСПЕШНО ОБУЧЕНИЕ

Проф. д-р **Тиха Делчева**
Тракийски университет – Стара Загора
Педагогически факултет
e-mail: ahitdelcheva@abv.bg

Готовността за училище поради своята сложност и индивидуално-личностна измеримост е проблем с трайна актуалност. Децата изпитват най-големи трудности в началното училищно образование във връзка с писането поради неговата структурна сложност, наличието на няколко взаимносвързани показателя. С развиващи възможности за преодоляване на тези трудности е теорията за централните психични новообразувания. През предучилищна възраст това са: преднамереност в действията и поведението на децата; владеене на средства и способи за действия и поведение; приемане на позицията на другия. Изключително значение има усвояването на знаково-символната система за издигане на интелектуалното ниво на децата, на психомоторната им подготовка за училище. Важно е и умението да се изпълняват действия по образец на продукта и на действия на ниво самостоятелност като начален етап на обучение, което е предпоставка за учебно-творческа дейност по-късно. Тези новообразувания възникват в играта и обогатената среда на взаимодействия, на положителни стимули (предметни, игрово-активни, вербални, учебно-когнитивни), свързани с актуалните нужди на децата, което стимулира тяхната активност.

Ключови думи: психомоторна готовност, психични новообразувания, игра

PSYCHOMOTOR READINESS FOR SCHOOL – A PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL LEARNING

Prof. **Tiha Delcheva,** *PhD*
Trakia University – Stara Zagora
Faculty of Pedagogy

School readiness, due to its complexity and individual-personal measurability, is a problem of lasting relevance. Children experience the greatest difficulties (80%) in primary school education in connection with writing due to its structural complexity, the presence of several interconnected components. The theory of central mental formations offers promising possibilities for overcoming these difficulties. During preschool age these are: intentionality in children's actions and behavior; mastery of means and methods for actions and behavior; acceptance of the other's position. The mastery of the sign-symbol system is of utmost importance for raising the intellectual level of children, their psychomotor preparation for school. The ability to perform actions according to the model of the product and the action at the level of independence is important as an initial stage of training and is a prerequisite for educational and creative activity later. These new formations arise in the game and the enriched environment of interactions, of positive stimuli (subject, game-active, verbal, educational-cognitive), related to the current needs of children, which stimulates their subjective activity.

Keywords: psychomotor readiness, mental new formations, game

Предучилищната възраст е много важен период за подготовката на децата за училище, за обезпечаване на адаптацията им към изискванията на училището, за успешно обучение. Поради своята сложност проблемът е с непреходна актуалност.

У децата на 6–7 години се формира нов тип дейност – учебната (водеща в начална училищна възраст), която осигурява усвояването на научнообосновани знания и умения. Предпоставка за това е формирането на елементи на учебната дейност – умения да приемат учебната задача; да действат по образци, словесна инструкция и правила; да контролират и оценяват своите действия. Процесът е много индивидуален – едни деца по-лесно се адапти-

рат, други – по-трудно привикват към новите условия и социалните взаимоотношения в училище (Димитров, 2012).

Особено значение за обезпечаване на успешно обучение има пространствено-графичната готовност. Въз основа на чуждестранни изследвания Салмина (1988: 170) посочва, че „80% от трудностите в началното училище са свързани с писането“. Графичните умения са сложен комплекс, който включва формиране на зрително-моторна координация, възприемане на фигуро-фоновите отношения, константност на възприятията, положение в пространството, ориентиране в координатната система и др. Децата се затрудняват при използването на знаково-символните средства – не умеят да кодират (декодират) информация, представена чрез знаци и символи, да идентифицират изображения с реалността, да оперират с модели.

Д. Батоева (1997) добавя, че писането изисква детето с лекота да ползва средствата за писане, да контролира и управлява китката на ръката и пръстите, за да се получи графичен резултат.

Салмина (1988) подчертава, че всъщност това са различни дейности, които децата трябва да усвоят и да могат да ги извършват, за да имат успешно обучение в училище.

Много перспективно, с развиващи възможности, е разглеждането на проблема за психомоторното развитие на децата и готовността им за овладяване в контекста на концепцията за централните психични новообразувания. Те пораждат всички особености на дадения възрастов период и са предпоставка за развитие на новите централни образувания в следващия възрастов период (Виготски, Пиаже, Брунер).

Елконин (1981) отделя три основни новообразувания в предучилищната възраст, по чието ниво на сформираност може да се определи готовността за училище. Това са: преднамереност в действията и поведението на децата; владеене на средства и способи за действия и поведение; приемане на позицията на другия. Тоест появява се поведение, което се подчинява на правила, на социални норми.

Виготски (Салмина, 1988) подчертава, че при 6–7-годишните деца се извършва преход от непреднамерени форми на поведение и действия към преднамерени, което е в резултат на усвояване и присвояване на обществено-изработените оръдия – средства (знаци). Усвояването на знаково-символната система има изключително значение за издигане на нивото на психическото развитие на децата, на психомоторната им подготовка за училище.

Пиаже определя подражанието като основен начин за изпълняване на действия по правила от децата: до 7 години то е глобално, отсъстват детай-

ли; към седмата година подражанието става детайлизирано, осмислено и подчинено на интелектуалната дейност (пак там).

Елконин (пак там) също подчертава, че детето на тази възраст започва да осъществява поведение и действия в съответствие с образец и да ги контролира чрез съпоставяне с този образец като с еталон. В действието по образец се различават двете части: ориентировъчна, в която са съсредоточени възприемането и управляването на действието по този образец, и изпълнителска – операциите за преобразуване на изходния материал в задача. Образците постепенно се изменят от предметно-зададени към схематични и по-късно към действия с правила, вербални, което води до издигане на умственото развитие на децата.

В този контекст авторът конкретизира и определя като преднамерено поведение и дейност такива, които се осъществяват в съответствие с образци и контролирането им е чрез съпоставяне с тези образци, т.е. стават преднамерени. В процеса на своето развитие детето започва да намира съдържателност в поведението си чрез отношение към себе си, към своите възможности чрез сравняване с образеца, т.е. става осъзнато (Елконин, 1981).

Салмина (1988) включва в дейността по образец – образец на продукта и образец на действието. Това предполага децата да умеят да възприемат точно образеца, пространствено да организират листа, върху който ще го възпроизвеждат, умение да съотнасят продукта с образеца, да оценяват и да нанасят корекции, ако се налага, и др. От това в какъв план се дават образците на децата, зависи и планът на изпълнение на действието: във визуален (предметен, графичен) или чрез вербална формулировка на изискванията (правилата), със показ или без показ на необходимото действие и неговия продукт.

Позовавайки се на чуждестранни и собствени изследвания, Елконин (1981) отбелязва, че при вербалния план децата в много случаи по своему възприемат информацията на учителя, т.е. става прекодиране на свой език, който невинаги е адекватен на подадените правила. Ето защо авторът подчертава, че много по-прогностични за развитие на психомоторната готовност на децата, съобразно нейната сложност, е целесъобразно да се проследяват като особено важни показатели не толкова крайният продукт, колкото действията на децата, тяхната ориентировъчна, изпълнителска и контролна част. Тоест това изисква централните психични новообразувания в края на предучилищна възраст при прехода към училище да бъдат сформирани на ниво самостоятелност, а техните предпоставки – в „зоната на близкото развитие“, за да бъдат децата адаптивни към изискванията на обучението в училище.

А. В. Запорожец подчертава, че първата достъпна форма на целенасочена дейност за детето е играта, която предполага съзнателно възпроизвеждане и усъвършенстване на нови движения. Той посочва и важността на играта за моторното развитие на детето чрез действията, които то извършва в нея и я определя като истински пролог към съзнателни упражнения на бъдещия ученик (Димитров, 2012).

Елконин (1981) обобщава, че играта предшества учебната дейност – детето неусетно, учейки се да спазва правилата в играта, стига до етап, в който те се превръщат във вътрешни правила, създава се както мотивационна и интелектуална, така и комуникативна готовност за обучение в училище. Чрез създаване на обогатени благоприятни условия у тях се стимулират познавателната, емоционално-волевата и двигателната им активност.

Ryan, Deci (2017) също подчертават, че целите в игровата ситуация имат силата да предизвикат необходимите действия, защото са свързани със задоволяване на актуалните потребности на децата. Самото преследване на тези цели стимулира психомоторното им развитие, изисква се да се овладеят нови средства и способи за действия, нови знания, откриват се нови ресурси и нови възможности, т.е. това води до подобряване на техните изпълнения и постижения, на психомоторната им готовност за училище.

Димитров (2012: 56) отбелязва, че играта притежава „универсалната структура на всяка човешка дейност и специфични развиващи въздействия“, и поради това създава много благоприятни условия, за да се стимулират както познавателната, емоционално-волевата, така и психомоторната им активност.

На основата на концепцията за амплификацията (Запорожец, 1986) и научните идеи за централните психични новообразувания е много целесъобразно да се използва развиващият потенциал на подходящи сюжетно ролеви ситуации, на игрите с пръсти, игрите с правила (подвижни и дидактични), на възможностите на детските продуктивни дейности, на развлеченията, празниците, които са привлекателни за децата и засилват интереса им към училището.

В този контекст Н. Н. Поддяков (1985) обръща внимание на много важен проблем – никой от отделните компоненти на психомоторната дейност – конкретни действия или операции, не е възможно да съществува самостоятелно. По тази причина нейното изграждане не може да се формира чрез обединяване на по-рано формираните отделни компоненти. Всеки от тях в своята цялост и пълнота зависи от по-висшата форма на активност, в която този компонент е включен и в чийто контекст съществува.

Ето защо формирането на всяка дейност, в случая психомоторната, е необходимо да започне най-напред от предметното съдържание, а не от функционалната роля, за която е предназначена. За целта, когато се използва игров материал, който ще стане източник за формиране на психомоторната дейност, трябва да се започне от проблемна ситуация чрез формиране в нея на предметното съдържание на бъдещата дейност, към построяване на нейната микроструктура и намиране на средствата за обезпечаването ѝ, т.е. в самия процес на формирането.

Н. Н. Поддяков (1985) предава особено значение и на построяването на задачите, в чийто процес изкристализират предметното съдържание на психомоторната дейност, нейната структура и състав. Задачата в играта се явява форма на връзката между активното съзнание на детето и обективната реалност, в съзнанието на детето се извършват взаимодействие и преобразуване на предметното съдържание в различни форми и видове на неговата дейност. Авторът поставя акцент на задачата като централен момент на всяка дейност (в случая на психомоторната дейност) и при целесъобразното педагогическо взаимодействие. Педагогът трябва да изведе основната цел на дадената дейност, да я разпредели на промеждутъчни цели и съответно на това да отдели всички дейностни единици, които в структурата на общата задача съставят тази дейност. Цялото съдържание на познавателния материал, който детето предстои да усвои, трябва да бъде представено във вид на система от преходящи една в друга задачи.

Салмина (1988: 177) подчертава, че за да се постигне това, е необходимо да се осъществява постоянен текущ контрол върху дейността и постиженията на децата, като се обръща внимание на следното:

- *приемане на задачата* – адекватност; нейното съхранение или пренасочване към друга; отношение към задачата; интерес;
- *ориентиране* – анализира ли детето образеца, съотнася ли получения продукт с образеца; характер на ориентирането – съкратено, разгърнато, хаотично, организирано; размер на ориентирането – малко, по-операционно или крупно по блокове;
- *изпълнителна част* на дейността – хаотични проби и грешки без анализ на резултатите; съотнасяне с условията на изпълнение или изпълнение с анализ на резултатите; темп;
- *самоконтрол и самооценка* – на продукта, на дейност си, копира ли действията на учителя, на друго дете, или действа самостоятелно;

- *контролната част* – забелязва ли грешките, поправя ли ги, как реагира на забележките на успеха или неуспеха, отношение към оказваната помощ, каква помощ е нужна.

Този теоретичен анализ дава възможност да се направят следните *изводи*:

1. Централните психични новообразувания през предучилищна възраст са основа за:

- ефективност и качество за психомоторното развитието на децата, за успешно обучение;
- нови възможности за творческо прогнозиране и проектиране на психомоторната готовност съобразно индивидуалния темп на развитие.

2. Необходимо е системно проследяване и диагностика на степента както на общата, така и на психомоторната готовност на децата в процеса на подготовката им за училище.

3. Формирането на психомоторна готовност за училище изисква:

- да се осъществява с опора на игровата дейност;
- предмет на внимание да е конкретното неформирано умение, т.е. да се оказва диференцирана индивидуална помощ;
- да се формулират ясно правилата, които децата са длъжни да спазват, за да реализират конкретната дейност;
- задачата да се разчленява на подзадачи и на съответните действия, на последователно усложняващи се материални опори;
- внимание при избора на дидактичния материал – опора при развитие на преднамерeността и предметно-специфичните знания и двигателни умения;

4. Целесъобразно е да се стимулират:

- движението между равнищата на нарастване на подвижността, вариативността, самостоятелността, настойчивостта и резултатността на децата в процеса на психомоторното им развитие;
- овладяването на самостоятелен рефлексивен контрол, който да осигурява на детето преориентиране от резултата към процеса, към правилността на прилагането на усвоените действия.
- 5. Засилване на субект-субектния характер на взаимодействието между педагога и децата, като на преден план се извеждат смислоформиращите и личностно значими взаимоотношения.

Решаващо значение за стимулиране на психомоторното развитие на децата има преодоляването на съществуващите информационни и операционни модели на обучение. Организирането на педагогическия процес предполага обогатяването му по форма и по съдържание като процес на познавателно субект-субектно общуване и взаимодействие с развиващи и възпитателни задачи. Основната цел е създаване на условия за формиране у децата преди всичко на положително отношение към училището и мотивация за учене.

ЛИТЕРАТУРА

Батоева, Д., Колева И. (1997) Диагностика и подготовка за огрaмотяване. София: Медицина и физкултура.

Димитров, К. Д. (2012) Обогатяващото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. Концептуално технологичен модел. София: Изкуства.

Поддьяков, Н. Н., Говоркова, А. Ф. (1985) Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Москва: Педагогика.

Салмина, Н. Г. (1988) Знак и символ в обучении. Москва: Издательство Московского универитета.

Эльконин, Д. Б., Венгер А. Л. (1981) Диагностика учебной деятельности и интелектуального развития детей. Москва.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) Self determinasion theory, Guilford Publications.

ИНТЕГРИРАН ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКАТА НА ДЕТЕТО ЗА ОГРАМОТЯВАНЕ

Доц. д-р **Екатерина Чернева**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: ekaterinacherneva@uni-plovdiv.bg

В статията се разглежда възможността за интегриране на очакваните резултати между детската градина и началния етап на основното образование на ниво учебна програма по български език и литература. Маркират се групите умения, позволяващи лесната адаптация на детето в училище: езикови, социални и моторни. Изследва се подготовката за обучение по начално четене и начално писане чрез тест, съдържащ шест задачи, диагностициращи основни компетентности на шест-седемгодишното дете преди постъпването му в първи клас. Анализират се получените резултати по два критерия: подготовка за обучение по четене и подготовка за писане. Прави се извод, че двата процеса не са равнопоставени по отношение на притежаваните умения от детето преди огрaмотителния процес. Това дава основание да се предложат очаквани резултати, насочени към формиране на езикови умения, които детето от предучилищна възраст трябва да притежава, за да бъде огрaмотено успешно.

Ключови думи: начална грамотност, интеграция между детска градина и начално училище

INTEGRATED APPROACH TO THE CHILD'S LITERACY PREPARATION

Assoc. Prof. **Ekaterina Cherneva,** *PhD*
Paisii Hilendarski University of Plovdiv
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

This article examines the possibility of integrating curriculum-level learning outcomes between kindergarten and the early years of primary education in the Bulgarian language and literature curriculum. It identifies the skill sets that fa-

cilitate a child's smooth transition to school: linguistic, social, and motor skills. Preparation for instruction in early reading and early writing is assessed using a test containing six tasks that diagnose the core competencies of six- to seven-year-old children prior to their entry into first grade. The results are analyzed according to two criteria: readiness for reading instruction and readiness for writing. It is concluded that the two processes are not on equal footing in terms of the skills possessed by the child prior to the literacy process. This provides a basis for proposing expected outcomes aimed at developing the language skills that a preschool-aged child must possess in order to become literate successfully.

Keywords: initial literacy, integration between kindergarten and primary school

Успехът на детето в училище зависи от насърчаването на различни аспекти от неговото развитие. Социалните и емоционалните умения са във фокуса на готовността за постъпване в първи клас: чувство на увереност и самостоятелност; ясно изразяване на мнения и идеи; управление на емоциите; комуникация с преподаватели и връстници; любопитство, креативност и умения за решаване на проблеми; участие в групови дейности.

Академичните постижения са най-добри, когато вървят ръка за ръка с емоционално благополучие и социална увереност. Проучвания, насочени към разбиране на академичната ангажираност, показват, че социалните умения на децата и последващите взаимоотношения в класната стая, например учител – дете, са силно свързани с академичната ангажираност на децата (Furrer et al., 2012; Teuscher & Makarova, 2018; Vollet & Kindermann, 2020; Wang & Eccles, 2012).

1. Теоретична обосновка

Сегашното състояние на образователната система в България показва тенденция към сближаване на детската градина и началното училище, но не може да се говори за приемственост между двете институции. Държавните образователни стандарти за предучилищна възраст и разработената на тази база учебна програма за първи клас потвърждават това. Важно е да се отбележи, че вече няма самостоятелно ядро, което подготвя детето за училище, но в някои ядра могат да се срещнат част от основните компоненти на училищната готовност. Например в ядро „Звукова култура“ се откриват очаквани резултати, които пряко кореспондират с работата в основния етап на огрaмотяване: „Определя броя на звуковете в думата“; „Определя звука в началото и в края на думата“; „Демонстрира начални графични умения“;

„Разпознава и назовава графични знаци на някои печатни букви, свързани с наименованията на познати лица и предмети“.

От посочените стандарти става ясно, че при постъпване в първи клас не се изисква детето да познава всички букви от азбуката, да ги назовава и да пише печатните букви.

Възниква въпросът: *Как 6–7-годишното дете ще премине от детската градина, в която процесът на педагогическо взаимодействие протича предимно под формата на игра, към началното училище с класно-урочна система на образование, без да изпитва стрес, трудности при адаптацията, тревожност?*

Правилният отговор на този въпрос е прилагането на интегриран подход в нормативните документи между образователните направления в предучилищна възраст и програмите по отделните предмети в първи клас на началното училище. Реализирането на този подход може да се осъществи чрез създаване на приемственост между очакваните резултати на ниво учебна програма, което ще позволи плавен преход и готовност на детето за овладяване.

Корелацията между стандартите в предучилищна и начална училищна възраст към настоящия момент е свързана със степента на речево развитие на детето, което е в основата на успешната комуникация. Ето защо готовността или неготовността за обучение в училище се определя на първо място от нивото на развитие на свързаната устна реч на книжовен български език, включваща „…умения за речево общуване, за правилно структурирана реч, яснота и точност на изказа“ (Стаменова, 2021: 24). Колкото по-високо е това ниво, толкова по-бързо ще бъде овладяно детето, т.е. то ще овладее четенето и писането, което се реализира в буквения период в рамките на пет или шест месеца (*основният етап на овладяване е от средата на октомври до края на март)*. Това е доказателство за обучителната сила на седемгодишното дете.

2. Методика на изследването

Езиковите умения, които детето от предучилищна възраст трябва да притежава, за да бъде овладяно успешно, са свързани с четири процеса: говорене, слушане, четене и писане. В основата на педагогическото взаимодействие в предучилищна възраст първите два процеса са приоритетни, тъй като основната цел е развитие на свързана устна реч с навик за речево общуване на книжовен български език, т.е. участие на детето в комуникативно-речеви ситуации, които позволяват активната му позиция като говорител

или слушател (участие в диалог и кратък разказ по познати теми: *Моето семейство; Моят дом; Игрите, които обичам* и т.н.).

Силна страна на втория процес е формирането на умение за „слушане с разбиране“, като освен добрия образец на речта на учителя могат да се използват аудио записи на кратки литературни текстове от различни жанрове, музикални приказки, песни. Така ще се развият речевият слух и правоговорът. Детето ще изговаря отчетливо думите в общия поток на речта; ще произнася правилно думи с фонетични и с правоговорни особености и ще поставя правилно, по практически път, ударение на използваните думи. По този начин ще се формира умение за вярно произношение и слухова диференциация на фонемите. Това е от първостепенна важност за овладяването на грамотността, което, противно на общоприетото мнение, започва не в началното училище, а още в детската градина, където „…игровата среда насърчава спонтанното изразяване, стимулира мисловната активност и способства за трайното усвояване на езиковите конструкции“ (Токова, 2025: 78).

Настоящият доклад си поставя за ***цел*** да очертае интегративни проекции между очакваните резултати по български език и литература в предучилищна и начална училищна възраст, които са най-значими за подготовката на детето за огрaмотяване.

Задачите, подпомагащи реализирането на целта, включват:

1. Анализиране на учебните програми по български език и литература за 4. група на детската градина и 1. клас;
2. Изработване и апробиране на тест със задачи, съдържащи интегративни очаквани резултати на ниво учебна програма.
3. Обобщаване на резултатите от диагностичното изследване и създаване на интегративни очаквани резултати по български език и литература, осигуряващи плавна приемственост между детската градина и началното училище.

Обект на изследване е подготовката на детето за огрaмотяване, а ***предмет*** – езиковите компетентности по четене и писане, които са в основата на огрaмотителния процес в първи клас.

Изследването е проведено с 52 деца от две детски градини в град Пловдив.

Тестът съдържа 6 задачи, които проследяват готовността на детето за двата процеса на огрaмотяване: начално четене и начално писане.

По първия критерий *Подготовка за обучение по четене* са маркирани следните показатели:

1. Степен на разпознаване на печатните букви от българската азбука;
2. Степен на формирано умение за начално четене на кратки думи.

По втория критерий *Подготовка за писане* показателите са:

1. Степен на формирани фини двигателни умения;
2. Степен на формирано умение за писане на елементи на ръкописни букви.

3. Анализ на резултатите

Резултатите от изследването показват значително по-добрата подготовка на 6–7-годишните деца за обучение по четене. Фигура 1 потвърждава това.



Фиг. 1. Резултати от диагностично изследване

Оказва се, че при подготовката за огрaмотяване няма равнопоставеност на двата процеса начално четене и начално писане. Децата, които завършват детска градина, са по-добре подготвени за обучението по начално четене. Те познават буквите, с които започват имената на близките им, могат да изпишат с печатни букви своето име, свързват правилно частите на печатните букви и повече от половината от тях четат едносрични и двусрични думи, като са подпомогнати с визуализиране на предмета.

Фината моторика е по-слабо развита, което означава, че подготовката за писане изостава от подготовката за четене. Налице са значителни проблеми при рисуване на овални фигури, неумение за изграждане на симетрична фигура, а писането на елементи на ръкописните букви и разполагането им в тесните и широките редове е сериозен проблем на прага на огрaмотяването. Оказва се, че детската ръка не е подготвена за овладяване на ръкописните букви, което ще изправи детето пред сериозен проблем както с техническата страна на процеса начално писане, така и със съзнателната страна – правилното изписване на букви, думи и изречения.

4. Препоръки

Ако приемем условно, че на прага на началното училище детето трябва да притежава две групи умения – ***общи и специални***, то добър вариант е общите умения да включват: ***езикови*** (говорене с други хора; говорене ясно и отчетливо; способност за назоваване на собствените чувства; изразяване на собствено мнение; разбиране на инструкции за работа); ***социални*** (интегриране в група; спазване на правила; умение за слушане; изпълнение на общи задачи; разбиране и приемане на критика); ***моторни*** (овладяване на фината моторика: контролирано използване на химикалка, безопасно боравене с ножици и лепило; защриховане, апликиране и др.).

В специалните умения попадат редица очаквани резултати от образователните направления *Български език и литература, Математика и Околен свят,* представляващи основа за създаване на „…съвременност като внедряване в образователната практика на експериментално проверени нововъведения; непрекъснато обновяване на съдържанието на обучението по направленията, на учебните програми за двете институции с оглед на системното намаляване на несъответствия между най-новите постижения на педагогиката и тяхното отразяване в културно-образователните области и учебните предмети“ (Гюров, 2006: 359).

Добър вариант ще бъде и допълване на учебното съдържание на образователно направление *Български език и литература* с ново ядро, подготвящо детето по начално четене и начално писане. Най-важните параметри, интегриращи връзката „детска градина – първи клас“, включват следните умения в практически план:

1. Детето назовава буквите в българската азбука.
2. Детето свързва звука със съответната буква, когато той е в силна фонетична позиция, т.е. чува се ясно и може да се интонира.

3. Детето отбелязва с буква мястото на звука в думи без правописни и правоговорни особености.
4. Детето познава стандартите за ръкописно писане, свързани с разположението на буквите: широк – тесен – широк ред.
5. Детето умее да пише елементите на ръкописните букви.

Количествените резултати, разгледани по-горе, показват, че в детската градина може да се постави началото на огрaмотяването. Очакваните резултати на ниво учебна програма по български език изостават от темпото, с което се развива детето в съвременната реалност, и е необходима бърза промяна. Този процес би могъл да се ускори, ако се доближат максимално държавните образователни изисквания на детската градина и началното училище, защото „…ученето не е дейност само на училището. Идеята за ученето трябва да се развива у децата на възраст от 0 до 6 години, като фокусът е осигуряването на добра учебна среда през цялото им време на престоя в детската градина“ (Ackesjö, 2018: 12).

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стаменова, И. (2021) Стимулиране творческата дейност на учениците в IV клас посредством работата върху художествени произведения. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“.

Токова, С. (2025) От любопитство към умение: игрови подходи за съставяне на въпросителни изречения от децата във втора възрастова група в детската градина. *Докторантски изследвания*, научно списание за докторанти на Педагогическия факултет на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, бр. 9, 67–79. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.

Ackesjö, H., Persson, S. & Lago, L. Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap. Projekt finansierat av Vetenskapsrådet 2018–2021 (5,9 milj).

Furrer, C., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012) Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. – In: Handbook of research on student engagement, 21–44, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Teuscher, S. & Makarova, E. (2018) Students' school engagement and their truant behaviour: do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning,* 7 (6), 124–137. https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124

Vollet, J. W. & Kindermann, T. A. (2020) Promoting persistence: peer group influences on students' re-engagement following academic problems and setbacks. *International Journal of Behavioural Development,* 44 (4), 354–364. https://doi.org/10.1177/0165025419880614

Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2012) Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83 (3), 877–895. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745

Нормативни документи

НАРЕДБА №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. https://www.mon.bg/nfs/2021/01/izmnrdb9-2016_050121.pdf

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕЗИКОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В КОНТЕКСТА НА ГОТОВНОСТТА ЗА ОГРАМОТЯВАНЕ

Доц. д-р **Деляна Чуховска**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: d.chuhovska@ts.uni-vt.bg

В разработката се разглеждат проблемни полета при формирането и развитието на езиковата компетентност в контекста на готовността за огрaмотяване. В теоретичен план се прави опит да се идентифицират корелационни връзки между социално-емоционалното развитие и решаването на образователни задачи. Предлагат се изследователски методологии за проучване на езиковата компетентност в контекста на училищната готовност.

Ключови думи: езикова компетентност, готовност за огрaмотяване, предучилищна възраст

A STUDY OF LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF READINESS FOR READING AND WRITING

Assoc. Prof. **Delyana Chuhovska,** *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
Departament of Preschool Pedagogy

This study examines problematic areas in the formation and development of language competence in the context of literacy readiness. From a theoretical perspective, it attempts to identify correlations between social-emotional development and the completion of educational tasks. Research methodologies are proposed for analyzing language competence in the context of school readiness.

Keywords: language competence, literacy readiness, preschool age

Въведение

Постиженията на хуманитарните науки през XXI век и резултатите от задълбочени изследвания в областта на теорията и практиката на предучилищната педагогика у нас и в чужбина представят на вниманието на ангажираните специалисти убедителни аргументи в подкрепа на тезата, че децата формират устойчиви социални умения и изграждат емоционални взаимоотношения чрез активно участие в разнообразни комуникативни ситуации. Това виждане се подкрепя и от Д. Гюров, според когото „взаимодействието дете – среда е гаранция за изразяване и осъществяване на многостранните възможности за реализация и развитие на детската същност“ (Гюров, 2010: 25). Преживяванията, свързани с взаимоотношенията и привързаността, оказват особено влияние върху мотивационните основи на процесите на учене и позволяват на детето да придобива стратегически знания и да полага усилия дори когато усвояването им е свързано с трудности. Овладяването на социален опит в подкрепящо междуличностното общуване предпоставя развитие на устойчиво чувство за идентичност и самочувствие за справяне с когнитивни задачи. От друга страна, ограниченият или негативният социален опит, липсата на увереност и несигурните емоционални връзки са предпоставка за незадоволителни резултати при подготовката за огрaмотяване. Всъщност „чувството за компетентност при решаване на познавателните проблеми, радостта от успешното представяне, атмосферата на доброжелателност при взаимодействието с педагога и с другите деца от групата са важен фактор не само за познавателната активност, а и за цялостното личностно развитие в предучилищния период“ (Стоянова, 2019: 34). Ето защо „създаването на креативна среда, която е източник на разнообразни творчески импулси, е приоритетен ангажимент на всяка съвременна образователна институция“ (Конакчиева, 2022: 20).

Основите на ранното образование се поставят в семейната среда, която може да бъде определена като най-значима система за емоционално обвързване и с помощта на която детето си създава представа за света, както и за собствената си идентичност. Тези процеси на развитие на когнитивни и личностни структури са силно емоционално обагрени, защото „световъзприемането в детството е свързано преди всичко с преживяванията“ (Гюров, 2010: 41). Те определят характеристиките на субективното осмисляне на информацията „(…) по посока на личностно значими ориентири и осъзнаването им като възможност, като умение на детето, като негово постижение да актуализира съхраненото в собствената си жизнена практика“ (Гюров, 1999: 72). Следователно преживяванията във взаимоотношенията

влияят върху взаимодействието на растящата индивидуалност със себе си и с околната среда, те са катализатор на познавателна активност, емоционална интелигентност и любознателност.

Формирането на лингвистична компетентност в предучилищна възраст и ранната диагностика на езиковите способности налагат прилагане на мултиметоден подход при подбора на изследователски инструментариум с фокус върху социално-комуникативните умения на децата.

Целта на изложението е да се направи опит за аналитично представяне на методи за изследване на детската езикова компетентност, като се акцентира се върху техните предимствата в контекста на готовността за огромотяване и потенциала им за установяване на предпоставки за училищен успех.

Изследователски методологии за проучване на езиковата компетентност в контекста на училищната готовност

Изследването на връзката между социалната среда и когнитивното развитие на децата е във фокуса на учените в сферата на образованието. То се реализира в разнообразен контекст, зададен в пресечните полета на педагогиката с различни други науки. Пример за нюансирането му е виждането на Д. Попова, според която „вниманието като основен когнитивен процес, оказващ влияние върху всички останали сфери на функциониране на психиката, е необходимо също да бъде включено в базисните изисквания за качествена говорна продукция“ (Попова, 2020: 186). Опит за допълването му е изходната авторова теза, че предучилищното образование, като ключов първи етап от съзнателното обучение, има за цел да изгради базови компетентности чрез осигуряване на позитивна среда за социално взаимодействие. Тя се защитава посредством инструментариума на теоретичното проучване и анализ, приложен в избрания тематичен дискурс.

Очертаните изследователски предизвикателства провокират интерес към работата на Елена Харвард Хайнеке и Лизелот Ахнерт, които провеждат лонгитудиално изследване със 165 деца преди постъпването им в училище. Анализирайки получените данни, те доказват, че позитивният опит в емоционалните взаимоотношения, натрупан в детската градина, води до оптимално развитие на интелектуалния потенциал. За установяване на мотивацията за учене и готовността за полагане на когнитивно усилие авторите на изследването разработват методология за отчитане на връзката между резултатите на всяко дете при подготовката за огромотяване в детската градина и придобитите компетентности за четене и писане в първи клас.

Тестовите батерии са фокусирани върху оценяване на следните три области:

– общата мотивация да се посрещат предизвикателствата, която обхваща: търпението и упоритостта за решаване на задачи, постоянството и интереса, времето за изпълнението;

– самомотивацията, с която се поддържат интересът и ентусиазмът, без да се изисква или очаква постоянна обратна връзка;

– вниманието, с което децата са преминали теста без прекъсвания, без да се намесват и без да обръщат внимание на смущенията (Harwardt, Krause & Kloss, 2006).

Получените емпирични данни категорично доказват, че уверените и емоционално интелигентни деца постигат по-високи резултати в училище, притежават по-висока степен на концентрация и демонстрират активно внимание при решаването на когнитивни задачи.

Друг инструмент за изследване на деца в детската градина и началното училище и корелацията между обучението и привързаността е скалата за връзки между учители и ученици (STRS). STRS е анкета, състояща се от 28 въпроса, която се попълва от учителите по отношение на конкретно дете. Отговорите се оценяват по 5-степенната скала на Ликерт. Измерват се следните три базови качества:

– близост – показва степента на взаимна привързаност и отворена комуникация;

– склонност към конфликти – отразява конфликтите и дискомфорта;

– зависимост – описва до каква степен детето изисква грижа и подкрепа от учителя.

Голяма част от тестовете за училищна готовност са насочени именно към езиковите умения на децата. Пример за това е тестовата батерия KISTE (Häuser, Kasielke & Scheidereiter, 1994), разработена с цел отчитане на езиковото развитие на езиково-комуникативно, семантично-лексикално и морфологично-синтактично ниво. Процедурата на теста е разписана и стандартизирана за възрастовата група от 3 години и 3 месеца до 6 години и 11 месеца. Според приложението към KISTE продължителността на теста е 35–50 минути, а при деца с езикови проблеми в развитието – до 70 минути. За изследване на четири- и шестгодишните са предвидени следните скали за измерване:

– активен речник – например „Какво можеш да правиш с ……?“;

– разпознаване на семантични и граматически несъответствия – например „Правилно ли е изречението „……..“? Възможно ли е …..?“;

– семантично-синтактичен тест – детето трябва да умее да разпознава и назовава различни семантични връзки въз основа на изображения: „Кой какво прави? От какво се изработва това?“;

– образуване на семантично и граматично правилни изречения – например „Състави изречения с думите „търся и щастие“!“ .

Проблемите с ученето наред с психосоциалните са най-честата причина за неуспех в училище. За тяхното своевременно идентифициране е наложително използването на надежден инструментариум. Например Билефелдският скрининг тест за ранна диагностика на трудности при четене и правопис (BISC) е „подходящ за деца в детска градина, при които е от значение реална прогноза за бъдещ успех или затруднение в усвояването на писмения език“ (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002: 7). BISC е скрининг процедура, която има за цел да идентифицира деца с риск от развитие на трудности в четенето и правописа. Негово предимство е, че „той е разработен така, че от получените резултати да могат да се направят изводи за по-нататъшни 13 подкрепящи или превантивни мерки“ (пак там: 30).

Скалите на теста обхващат критичните области на способностите за усвояване на писмения език и включват следните четири измерения:

1. Фонологична компетентност – разбиране на фонологичните структури на езика и анализ и синтез на звукови единици.
2. Бързо извличане на информация от дългосрочната памет.
3. Фонетично прекодиране в краткосрочната памет – фонетично прекодиране на вербална информация в работната памет.
4. Визуално управление на вниманието – обработка и интегриране на визуална информация.

В рамките на процедурата изследването се реализира в следните скали от BISC:

1. Повтаряне на думи – прилага се назоваване на думи с различна дължина, които детето трябва да запомни за кратко време и след това да повтори. Тази скала проверява обхвата на паметта и точността на артикулацията.
2. Римуване – използват се слухови стимули. Децата чуват двойки думи и след това трябва да преценят дали те са звуково сходни. Скалата за римуване е индикатор за фонологично разпознаване в по-широк смисъл.

3. Асоцииране на звуци – процедурата предполага показване на картинка с четири изображения. Един от четирите обекта се назовава. Детето трябва да го идентифицира и да го посочи на картинката. Тази скала измерва фонологичната осведоменост в тесен смисъл.
4. Бързо назоваване на цветове (черно-бели обекти) – изисква от децата да съотнесат 24 черно-бели изображения на плодове и зеленчуци с действителния им цвят и да го назоват. Оценява се времето за изпълнение. Тази скала е индикатор за бързо извличане от паметта.
5. Отделяне на срички – базира се на вербални стимули. На детето се произнасят съществителни, които то трябва да раздели на срички с помощта на пляскане с ръце. Тази скала също измерва фонологичната осведоменост в по-широк смисъл.
6. Звук към дума – тук детето трябва да прецени дали конкретен гласен звук, произнесен изолирано, се чува в началото на дума. Скалата „от звук към дума“ измерва фонологичната осведоменост в по-тесен смисъл.

Използваните скали обхващат изцяло областите на фонологично осъзнаване и фонетично прекодиране в краткосрочната памет.

HASE – Хайделбергският аудио скрининг тест, се използва за изследване на готовността за училище при децата в Германия. Той служи предимно за откриване на нарушения в обработката на слуховата информация, които се смятат за основна причина за редица проблеми при усвояването на езика, и за прогнозиране на нарушения в усвояването на писмения език (трудности в четенето/правописа) (Brunner & Schöler, 2001/2002). Хайделбергският скрининг тест се състои предимно от задачи за повторение на думи, поредици от цифри и изречения. Основанията за техния избор се базират на данни от проучвания, според които „задачите за повтаряне са се доказали в много изследвания като валидни за разграничаване в областта на нарушенията в езиковото развитие“ (Schöler & Schäfer, 2004: 3).

HASE се състои от четири подскали:

1. Повтаряне на изречения – краткосрочно запаметяване и възпроизвеждане на изречения с различна дължина.
2. Възпроизвеждане на числови редове – краткосрочно запаметяване и възпроизвеждане на числови редове с различна дължина. С тази скала се измерва аудиосерийната краткосрочна памет за езиково неутрален материал.

3. Разпознаване на словосъчетания – произнасят се три думи, които звучат подобно, и детето трябва да реши кои две думи имат една и съща коренна дума и коя дума не принадлежи към този набор от думи.
4. Повтаряне на произволни думи – краткосрочно запаметяване и възпроизвеждане на произволни думи.

WESPE е друг вариант за наблюдение на езиковото развитие и идентифициране на деца с езикови проблеми Това е лесен и бърз за изпълнение скрининг за наблюдение за откриване на деца с езикови проблеми, които се нуждаят от подкрепа. WESPE се провежда от учителите в детската градина. Протоколът за наблюдение е в два варианта. При 5–6-годишните деца се извършва оценка на следните пет характеристики: разговор с изречения, ред на думите в изречението, разказване по преживяване, активен речник и граматически правилна реч. При 3–4-годишните деца оценъчен фокус е яснотата на речта.

Степента на изразеност на всяка характеристика се оценява от педагога в съответствие с категориите отговори с 0 до 20 точки.

Дискусия

Езиковата компетентност е една от най-сложните и многостранни области на изследване в предучилищна възраст. Конструктите ѝ не могат да бъдат фиксирани само в границите на лексиката, граматиката и фонологията. Необходимо е да бъдат изследвани и социалните ѝ проявления, стратегиите на детето за преодоляване на дефицитите в общуването, уменията за логически свързано изразяване. Тук дискусионни тези могат да бъдат инспирирани от виждането, че „социалната увереност се формира на основата на придобития от детето опит в процеса на общуване и взаимодействие с другите“ (Конакчиева, 2014: 24). Затова „създаването на стимулираща среда, улесняването на положителната емоционална привързаност, наблюдението и насърчаването на децата са много важни задачи за педагогическия и непедагогическия персонал в детската градина“ (Гюрова, 2020: 31). Важен акцент при нейното конструиране е играта, тъй като „езикът, използван в играта, насърчава развитието на металингвистично съзнание, изразено като способност за съзнателно отразяване на езиковите операции, което генерира развитие на грамотност“ (Спиридонова, 2025: 60).

През този период образователният процес се провежда целенасочено и структурирано, така че детето трябва систематично да използва стратегии за учене. При прилагането им често се наблюдават дефицити. Тези несъвършени стратегии за учене създават затруднения. Ето защо е особено важно

да се компенсират възникващите колебания, за да могат да се развият езиковите компетентности. Изборът на компенсаторни инструменти се определя от неувереността в детските разбирания, която се проявява и през първите години на училище. Преодоляването ѝ е в пряка зависимост от развитието на мисленето, езика и усвояването на знания.

Заключение

В последните години в политиките на Европейския съюз, свързани с образованието в ранна детска възраст, усилено се дискутира темата за дигиталната компетентност. Безспорно тя е актуална и значима за бъдещите поколения, но изисква детайлно проучване на необходимите езикови знания и умения за нейното реализиране. Задаването ѝ като изследователска перспектива е обвързано с тезата, че „езиковата грамотност е трансверсална (съществена за всички човешки дейности) и фундаментална за формирането на всяка друга грамотност, включително „новата грамотност на XXI век“ – дигиталната грамотност. В основата ѝ са компетентности, свързани с четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и други компетентности – по слушане и по говорене“ (Мандева, 2016: 10). Тяхното своевременно установяване като постижения на децата е определящо за училищните им успехи, защото те се детерминират от разбирането на езиковата информация, изграждането на комуникативни стратегии и изразяването.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2010) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (1999) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика*, 1, 21–36.

Конакчиева, П. (2022) Традиции и иновации в предучилищното екологично образование. Велико Търново: ИТИ.

Конакчиева, П. (2019) Приоритети на отговорното родителство за възпитаване на социално уверено дете. *Педагогически алманах,* Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, кн. 1, 21–40.

Мандева, М. (2016) Начално огрaмотяване в променящия се свят (в съавт. с Д. Гаджева). Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Попова, Д. (2020) Интердисциплинарен подход в артикулационната терапия. – В: Сборник доклади от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Педагогически факултет към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 183–190.

Спиридонова, Л. (2025) Игра и учене. Концепции и технологии на игрово взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стоянова, М. (2019). Овладяване на ключови компетенции при ориентиране в света. София: Авангард принт.

Brunner, M. & Schöler, H. (2001/2002) HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Wertingen: Westra Elektroakustik GmbH.

Harwardt, E., Krause, S. & Kloss, A. K. (2006) Ratings on students' motivation to achieve. Unpublished manuscript, University of Cologne, Cologne, Germany.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002) Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Schöler, H. & Schäfer, P. (2004) HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsdiagnostik: Itemanalysen und Normen. Bericht Nr. 17 aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.

ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Гл. ас. д-р **Десислава Апостолова**
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: desislava.apostolova@uni-plovdiv.bg

В настоящата статия се проучва ролята на учителите в процеса на приемственост между детската градина и началното училище по отношение на езиковото развитие на децата. Целта е да се изследват аспектите на приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище по отношение на овладяването на българския език. Задачи на изследването: 1. Да се направи теоретично проучване, свързано с приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище при овладяване на българския език; 2. Проучване на формите на сътрудничество и взаимодействие, които се осъществяват в процеса на приемственост между учителите, работещи в системата на предучилищното и началното училищно образование; 3. Установяване на трудности и формулиране на препоръки за подобряване на приемствеността между двете институции при овладяването на българския език.

Ключови думи: приемственост, педагогическо взаимодействие, овладяване на българския език

CONTINUITY IN PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL IN THE ACQUISITION OF THE BULGARIAN LANGUAGE

Chief Assist. Prof. **Desislava Apostolova**, *PhD*
Plovdiv University "Paisii Hilendarski"
Faculty of Pedagogy
Preschool pedagogy

This article examines the role of teachers in ensuring continuity between kindergarten and primary school with regard to children`s language development. The aim is to explore the aspects of continuity in pedagogical interaction between kindergarten and primary school in relation to the acquisition of the Bulgarian language. Research objectives: 1. To conduct a theoretical review related to continuity in pedagogical interaction between kindergarten and primary school in the acquisition of the Bulgarian language; 2. To examine the forms of cooperation and interaction that occur in the process of continuity between teachers working in the system of preschool and primary education; 3. To identify challenges and formulate recommendations for improving continuity between the two institutions in the acquisition of the Bulgarian language.

Keywords: continuity, pedagogical interaction, acquisition of the Bulgarian language

Въведение

Приемствеността между предучилищното и началното училищно образование е ключов фактор за успешното адаптиране към изискванията на новата образователна среда и формиране на ключови компетентности за учене през целия живот. В настоящата статия се проучва ролята на учителите в процеса на приемственост между детската градина и началното училище по отношение на езиковото развитие на децата. Плавният преход между двете степени осигурява последователно и целенасочено надграждане на лексикалната, граматичната и комуникативната компетентност на децата и създава добра основа за тяхното успешно обучение и развитие.

Как се осъществява педагогическа интеграция в две последователно надграждащи се институции ни показва проф. Д. Гюров чрез създаването на иновационния модел за единна образователна стратегия в детската градина

и началното училище в своя научен труд „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. За да се реализира превантивно единно и интегрирано сътрудничество между детската градина и началното училище, се налага „бъдещите педагози да бъдат така подготвяни, че да могат да постигнат концептуално виждане на самоценните функции на всеки етап в интегративната система“ (Гюров, 2026: 432). Според Д. Гюров различните приоритети не са пречка за общите възможности на приемствено постигане без диференциация и незачитане на стратегии, методи, средства с взаимно обменяне за придвижване на детето/ученика в субективния план при откриването на света (Гюров, 2006).

Настоящото изследване има за цел да проследи реалното състояние на педагогическата приемственост между детската градина и началното училище по отношение на езиковото развитие на децата. В Приложение №1 към чл. 28, ал. 2, т. 1, образователно направление „Български език и литература“, към Наредба №5 за предучилищното образование е посочено, че „овладяването на българския език е основа за подготвянето на учебно-познавателните умения за обучение в първи клас“ (МОН, 2016: 14). Осъществяването на приемственост между детската градина и началното училище е от особено значение за плавното преминаване от игрова към учебно-познавателна дейност, както и за създаване на увереност и мотивация у децата в процеса на надграждане на езиковите им компетентности. И обратно – липсата на приемственост между двете институции може да създаде предпоставки за затруднения при овладяването на българския език. В тази връзка е важно да се отбележи, че „системната и целенасочена работа в процеса на педагогическо взаимодействие и приемствеността в развитието на детската реч в различните възрастови групи е гаранция за постигане на очакваните резултати на ниво учебна програма“ (Чернева, 2024: 168).

Езиковите компетентности, които се формират в предучилищна възраст, са посочени в Наредба №5 за предучилищното образование чрез образователното направление „Български език и литература“. „Съдържанието на образователното направление е структурирано в шест образователни ядра: Свързана реч, Речник, Граматически правилна реч, Звукова култура, Възприемане на литературно произведение и Пресъздаване на литературно произведение“ (МОН, 2016: 10). В началния етап на основното образование се надгражда постигнатото в детската градина чрез овладяване на писмената реч и четивната техника, както и овладяване на езикови правила и граматични норми.

От изключителна важност е методиката на обучението по български език в детската градина да познава метода, по който се обучават по четене и писане децата в първи клас, за да се определят правилно съдържанието, методите и похватите на обучение при подготовката на децата за огрaмотяване (Даскалова и др., 2012). „За успешен старт в началното училище децата се нуждаят не само от знания, но и от умения за възприемане на информация, изпълнение на указания, концентрация на вниманието и др. За тяхното формиране съдейства предучилищното образование“ (Николова, 2024: 237).

Предучилищното образование трябва да осигури „качествена подготовка на учители, способни да отговарят на динамичните промени на средата и притежаващи *умения за интегрирано взаимодействие в детската градина и началното училище*, както и по посока на българския език, различен от семейния, и чужд западен език“ (Гюров, 2008: 25). Според В. Гюрова овладяването на книжовните норми на българския език е от първостепенно значение в ранното детско образование. Именно затова „езиковата подкрепа от ранна детска възраст е основна грижа на образователната политика в ЕС“ (Гюрова, 2020: 26).

Цел на изследването: Да се изследват аспектите на приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище по отношение на овладяването на българския език.

Задачи на изследването:

1. Да се направи теоретично проучване, свързано с приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище при овладяването на българския език;
2. Проучване на формите на сътрудничество и взаимодействие, които се осъществяват в процеса на приемственост между учителите, работещи в системата на предучилищното и началното училищно образование;
3. Установяване на трудности и формулиране на препоръки за подобряване на приемствеността между двете институции при овладяването на български език.

Критерии и показатели:

1. Критерий 1. Приемственост между детската градина и началното училище

Показатели: 1.1. Форми на сътрудничество и взаимодействие между детската градина и началното училище; 1.2. Степен на информираност относно езиковото развитие на децата при прехода от детската градина към начал-

ното училище; 1.3. Съгласуваност на методите на педагогическо взаимодействие по отношение на овладяването на българския език.

2. *Критерий 2. Трудности в процеса на педагогическото взаимодействие при прехода от детската градина към началното училище и добри практики за тяхното преодоляване при овладяването на български език*

Показатели: 2.1. Естество на срещаните трудности при прехода от детската градина към началното училище; 2.2. Начини за подобряване на приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище; 2.3. Успешни практики за развитие на езиковата компетентност на децата.

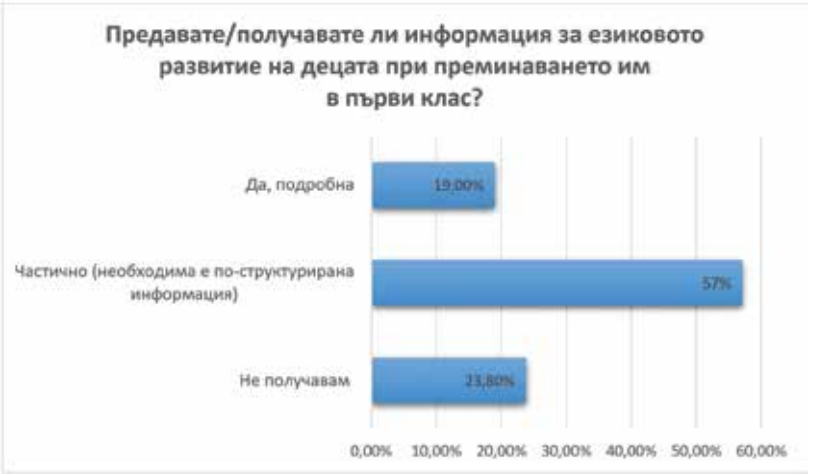
Изследването се осъществи през 2026 г. чрез анкетно проучване с участието на 42 учители, работещи в системата на предучилищното (52,4%) и началното училищно (47,6%) образование. 14,3% от учителите са с педагогически стаж под 5 години, 19% – от 5 до 10 години, 23,8% – от 10 до 20 години, а 42,9% – са работили като учители над 20 години. Детските градини и училищата, в които работят педагозите, попълнили анкетите, се намират на територията на област Пловдив.

Анализ на резултатите, получени по първия критерий

На въпроса колко е важна приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище при овладяването на български език почти всички учители (95,2%) са отговорили, че тя е много важна, а 4,8% от педагозите са посочили, че е важна до известна степен. Този резултат потвърждава актуалността на темата и необходимостта от по-задълбочено изследване на аспектите на приемствеността между двете институции по отношение на езиковото развитие на децата.

На въпроса осъществяват ли се практики на взаимодействие между институцията, в която работят, и съседни детски градини/училища, са отговорили 66,7% от всички учители, участвали в анкетното проучване. От тях 28,6% посочват отговор „не“, а 71,4% – отговор „да“, като същевременно споделят за следните форми на взаимодействие, които се осъществяват: споделяне на добри практики; посещения на децата от четвърта подготвителна група в училище и обратно по повод на празници и събития; съвместни благотворителни дейности; открити практики по ОН „Български език и литература“; съществуващи в детската градина методични обединения на подготвителните групи и начален етап на училищното образование, чрез които се осъществяват връзки и контакти чрез изложби, игри драматизации,

пресъздаване на български обичаи и традиции, четене на приказки от по-големите на по-малките деца, общи творчески работилници и др.



Фиг. 1. Разпределение на резултатите по първия критерий

От получените резултати, представени във фиг. 1, се забелязва не много висока степен на информираност относно езиковото развитие на децата при прехода от детска градина към началното училище. Откроява се необходимостта от структуриране и по-пълно представяне на информация по отношение на езиковото развитие на децата при преминаването им в първи клас.



Фиг. 2. Разпределение на резултатите по първия критерий

Резултатите, представени във фиг. 2, дават подробна информация по отношение на това до каква степен методите на педагогическо взаимодействие в подготвителна група на детската градина и първи клас са съгласувани по отношение на развитието на компетентностите, посочени в образователните ядра към Образователно направление „Български език и литература“. Забелязва се, че повечето от методите на педагогическо взаимодействие са съгласувани в по-ниска степен, което изисква допълнително прецизиране на качеството на представената информация при осъществяването на съвместните срещи между педагозите.

Анализ на резултатите, получени по втория критерий

На въпроса дали според тях съществува реална приемственост между детската градина и началното училище, учителите са отговорили по следния начин: „да, на всички нива“ – 14,3%; „частично“ – 57,1%; „почти липсва“ – 23,8%; „напълно липсва“ – 4,8%.



Фиг. 3. Разпределение на резултатите по втория критерий

От представените резултати във фиг. 3 разбираме, че най-големите трудности за учителите представлява липсата на съвместни срещи и обучения, както и езиковите дефицити при децата още от ранна възраст, при което ключова роля има и семейната среда.

На въпроса какво според тях би подобрило приемствеността между детската градина и началното училище учителите са дали следните отговори:

повече съвместни инициативи и обучения; да се запазят елементи от игровото обучение, характерно за детската градина; повече активни дейности вместо изцяло фронтално обучение; адекватна подготовка на децата за училище; обратна връзка от началните учители; сътрудничество между колегите в двата етапа на образование; обмяна на опит, повече комуникация и взаимопомощ между педагозите; да се осигури споделена и реална оценка за развитието на детето, като се представят създадените в детската градина както обучителни затруднения, така и поведенчески проблеми (ако има такива), за да могат веднага да се задействат механизми и мерки в помощ на учениците при постъпване в училище; училището да поставя конкретни изисквания; общи стандартизирани изходни тестови батерии за подготвителна група и входни за първи клас.

Някои от учителите, участвали в анкетното проучване, споделят успешни практики, които прилагат за развитие на езиковата компетентност на децата и може да се използват и в двата етапа на образование: четене на приказки от по-големите деца на по-малките; използване на познати приказки, кратки разкази или илюстрации, които стимулират децата да слушат, да разбират, да преразказват и да създават собствен текст; при запознаване с нов текст да търсят непознати за тях думи, а учителят да обяснява с примери, със синоними и др.; заучаване на стихотворения наизуст; използване на предимно игрови методи при обучението по български език, включително „Кубчетата на Зайцев“, езикови игри, драматизации на приказки; пресъздаване на български празници и обичаи; поетични рецитали и театрални пиеси.

Изводи и заключение

В заключение може да се каже, че според учителите, работещи в системата на предучилищното и началното училищно образование, приемствеността в педагогическото взаимодействие между детската градина и началното училище е много важна при овладяването на българския език. В процеса на приемственост е необходимо да се представя по-задълбочена и структурирана информация относно езиковото развитие на децата, както и да се съгласуват използваните методи на педагогическо взаимодействие по отношение на овладяването на българския език. Най-големите трудности за учителите са липсата на взаимодействие с колегите и езиковите дефицити при децата още от ранна възраст. От проведеното изследване стигаме до извода, че използването на игрови методи на обучение, обмяната на информация относно езиковото развитие на децата и техните обучителни затруднения, както и споделянето на опит, добри практики и взаимопомощ

между педагогическите специалисти, би подобрило до голяма степен приемствеността между детската градина и началното училище по отношение на овладяването на българския език.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., Гюрова, В., Колева, И., Пенев, Р. (2008) Модели на педагогическо взаимодействие „Семейство – детска градина“. София: Просвета.

Гюрова, В. (2020) Приоритети на предучилищното образование – тенденции и предизвикателства. *Педагогика,* кн. 1/2020, г. XCII. София: Национално издателство „Аз-буки“, 21–36.

Даскалова, Ф., Терзиева, М., Петрова, В., Танева, К. и Илиева, Ц. (2012) Методика на развитие на речта и овладяване на българския език в детската градина. Пловдив: Макрос.

Чернева, Е. (2024) Интегративни възможности при работа върху повествователния текст в предучилищна възраст. – В: Сборник с доклади от интердисциплинарна научна конференция „40 години Педагогически факултет – традиции и новаторство“. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 166–175.

Николова, А. (2024) Овладяване на количествените представи – аспект от готовността на 5–7-годишните деца за училище. – В: Сборник с доклади от интердисциплинарна научна конференция „40 години Педагогически факултет – традиции и новаторство“. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 235–248.

Нормативни документи

МОН (2016) НАРЕДБА №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Available from: https://web.mon.bg/bg/59

ИЗГРАЖДАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ИНОСКАЗАТЕЛНОСТТА НА ПОСЛОВИЦИ И ПОГОВОРКИ: СПЕЦИФИКА И ПРИЕМСТВЕНОСТ ПРИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Проф. д.н. **Розалина Енгелс-Критидис**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: r.engels@fppse.uni-sofia.bg

В духа на Гюров (2006) и неговата концепция за единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ настоящата публикация представя същността на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките, разкривайки психологическите предпоставки и спецификата на изграждането им при децата от предучилищна възраст, както и при малките ученици от начална училищна възраст, като очертава базисни положения и конкретни препоръки за успешно педагогическо взаимодействие, гарантиращо приемственост в процеса на овладяване на изследваните умения в двата възрастови периода.

Ключови думи: пословици и поговорки, иносказателност, деца от предучилищна и начална училищна възраст, умения за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките, приемственост

BUILDING SKILLS FOR INTERPRETING ALLEGORY OF PROVERBS AND SAYINGS: SPECIFICS AND CONTINUITY IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGED CHILDREN

Prof. **Rozalina Engels-Kritidis,** *DSc, PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Preschool and Media Education Department

In the spirit of Gyurov (2006) and his concept of the "unified socio-pedagogical system of kindergarten – school", this publication presents the essence of the skills for interpreting the allegorical nature of proverbs and sayings, revealing the psychological prerequisites and the specifics of their acquisition by preschool children, as well as in young pupils of primary school age, outlining basic provisions and specific recommendations for successful pedagogical interaction, guaranteeing continuity in the process of mastering the studied skills in both age periods.

Keywords: proverbs and sayings, allegory, children in pre-school and primary-school age, skills for interpreting the allegorical nature of proverbs and sayings, continuity

Децата и иносказателността на пословиците и поговорките: увод в проблематиката

Днес все повече се утвърждава представата за съвременния свят като съвкупност от знаци – носители на информация, която трябва да умеем да разчитаме. В този контекст ни се предлага едно непрекъснато увеличаващо се богатство от преносни значения на думи и изрази. Когато говорим иносказателно, често спестяваме усилия и време, произвеждайки оптимален ефект. В този смисъл пословиците и поговорките могат да бъдат разглеждани като свръхикономични начини чрез тях да се изкаже нещо недотам просто. Образността и краткостта им, втъкала в себе си опита и мъдростта на предците, ги правят блестящи художествени образци, задаващи не само регулативно поведение, но и поетични матрици, които и днес са все така актуални и вдъхновяващи, както винаги са били. Поне за онзи, който умее адекватно да ги интерпретира.

Традиционно се приема, че адекватното осмисляне на пословиците и поговорките изисква степен на развитие на абстрактно-логическо мислене, каквато децата в предучилищна възраст с типично развитие по-често нямат, и в тази връзка по-целенасоченото запознаване с тях като жанр неслучайно е заложено в началното училище. В този смисъл при Иванова (1993) е разгледан обстойно въпросът за присъствието на жанра именно в обучението по литература в началните класове. Пословиците и поговорките обаче имат своето място и в детската градина, където широко се използват най-вече в ролята им на кратко и образно изказани поуки, обрисуващи фолклорни и литературни произведения или подходящи житейски ситуации. Така например при Терзиева (1997) можем да видим систематизиран класическия поглед на употребата на кратките фолклорни жанрове в работата по роден език в детската градина.

От друга страна, адекватната интерпретация на пословиците и поговорките като метафорични структури, особено при децата от предучилищна възраст, трудно би могла да се осъществи без ключовата роля на учителя. В тази посока при Чичикова (1998, 2001), Балабанова (1999, 2000) и особено при Енгелс (2004) и Енгелс-Критидис (2012, 2013 и др.) са приложени някои по-различни изследователски и образователно-технологични подходи, които са доказали експериментално възможностите у 5–7-годишните деца да бъдат развити умения за декодиране и прекодиране на информацията, съдържаща се в пословиците и поговорките (а и в други метафорични структури – например гатанките), за превръщане на сложния символен език в език на образите и представите. Предлагани са различни педагогически средства, оптимизиращи адекватното интерпретиране на иносказателността – народни приказки, басни, илюстративен материал, словесни игри, изобразителни дейности и т.н., а така също и конкретни методически насоки, подпомагащи учителя при тяхното използване. При Енгелс (2004) и Енгелс-Критидис (2012) ясно и научнообосновано е дефинирана същността на „уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки“ при деца от предучилищна възраст, като е представен и апробиран авторски модел на педагогическо взаимодействие за тяхното изграждане и е разработена специална диагностична скала, визуализираща съдържанието чрез градиран степенен подход.

В духа на Гюров (2006) и неговата концепция за единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ настоящата публикация представя същността на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките, разкривайки психологическите предпостав-

ки и спецификата на изграждането им при децата от предучилищна възраст, както и при малките ученици от начална училищна възраст, като очертава базисни положения и конкретни препоръки за успешно педагогическо взаимодействие, гарантиращо приемственост в процеса на овладяване на изследваните умения в двата възрастови периода.

Същност на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките

Предишни проучвания на автора (Енгелс, 2004; Енгелс-Критидис, 2009, 2012, 2013 и др.) доказаха, че при пет-седемгодишните деца е налице закономерна последователност в процеса на изграждането на умения за интерпретиране на иносказателността на пословиците или поговорките, а именно – от неразбиране дори на тяхното пряко значение, през етапа на неговото разбиране към частично, а след това и напълно осмисляне на преносното значение, – илюстрирайки го чрез конкретна ситуация или направо достигайки до обобщено теоретично тълкуване на иносказателността. Разбира се, отделните деца *тръгват от* и *достигат до* различни етапи при изграждането на тези умения.

В тази връзка уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките бяха дефинирани от автора като един **поетапно надграждащ се трикомпонентен механизъм**, в който основните равнища са ***разбирането*** на прякото значение на пословиците или поговорките; ***осмислянето*** на тяхното преносно значение и като най-сложен етап – тяхната адекватна ***употреба.*** Този механизъм, заработвайки в своето единство, позволява в една или друга степен адекватна интерпретация в дадена ситуация. С други думи, *разбирането*, *осмислянето* и *употребата* представляват различни степени на *интерпретацията* на дадена паремия, на нейния „превод“, пренос към конкретна ситуация. Под *разбиране* в случая се има предвид възприемане на ниво пряк смисъл на пословиците и поговорките, а под *осмисляне* – най-вече оня трансфер, до който детето самò достига на основата на нагледно-образното си мислене и особено благодарение на елементите на абстрактно-логическото мислене, развити съобразно възможностите на възрастта. Адекватната *употреба* на пословици и поговорки, освен всичко казано дотук, предполага и едно по-високо ниво на езикова култура на детето. Разбира се, в предучилищна възраст този последен етап далеч не е цел, а би могло да се яви при някои от децата като естествен резултат от добре замислена и приложена образователна програма. На етапа на употребата, макар и много рядко срещано, наличието на адекватно обяснение на

една паремия чрез друга говори, че някои деца при конкретни пословици и поговорки могат да достигнат до най-високия етап от изграждането на изследваните умения – етап, при който детето *съумява* не само да осмисли преносното значение на пословицата или поговорката, но и непринудено да я обясни чрез аналогична по значение паремия. *Разбирането*, *осмислянето* и *употребата* в контекста на горенаписаното правят възможна *интерпретацията*, т.е. превода, преноса, съотнесени към вече конкретната ситуация на употребата. Ключовите етапи в развитието на детската вербална интерпретация на пословиците и поговорките личат в разработената от автора система от критерии и показатели (Енгелс, 2004; Енгелс-Критидис, 2012), залегнали в авторската Скала за диагностициране на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките (фиг. 1).



Фиг. 1. Скала за диагностициране на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките при деца от предучилищна възраст (Енгелс, 2004; Енгелс-Критидис, 2012)

Скалата е ординална, тъй като всяка степен надгражда предходната и представлява по-висок етап в развитието на умението адекватно да се интерпретира иносказателността на пословиците и поговорките. Видът на скалата позволява на всяка отделна степен да бъде приписан бал (от 0 до 6), като по-високите степени логично получават по-високи балове.

Важно е да се отбележи, че като допълнителен критерий във всеки един момент се съблюдава самобитността на детската интерпретация на ниво

преносно значение (Енгелс, 2024; Енгелс-Критидис, 2012 и др.) – например такива детски обяснения са: „След дъжда качулката е дъгата“ или „Като вали дъжд, гъбката, като изникне, си има шапчица“ (за „След дъжд качулка“); „О в книгата е като око“ (за „Книгата е с много очи“); „Много хора отиват в планината и вдигат шум“ (за „Сговорна дружина планина повдига“) и др. При използването на по-общото понятие *интерпретиране* се има предвид процесът на опити за тълкуване на иносказателността като цяло, без акцентът да бъде върху достигнатото от детето равнище на „превода“. В този контекст под *самобитни детски интерпретации на иносказателността* се разбират онези детски изказвания, които не се вписват в социалната рамка на използването на пословицата или поговорката – нито на ниво на прякото, нито на равнище на преносното значение, но представляват самобитни, уникални детски интерпретации на пословицата или поговорката, „улавящи“ по самобитен детски начин някаква не общественозададена иносказателност, а метафоричност, отразяваща индивидуалния мироглед на детето, винаги по своему уникален. Въпреки че тези отговори са неточни и от гледна точка на формирането на умения за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките не представляват равнище по скалата, те в никакъв случай не могат да бъдат пренебрегвани, а напротив – на тях трябва да бъде обръщано специално внимание. Те трябва да бъдат изследвани и анализирани, тъй като представляват ценен материал, който би могъл да подпомогне както анализа на мисленето и речта на отделното дете, така и извеждането на някои общи закономерности в механизма на осмислянето на преносните значения. И най-вече, с оглед на проблема, който разглеждаме в настоящата разработка – този род детски интерпретации на иносказателността е добре да се използват като база за въвеждане на детето в адекватното (т.е. в рамките на приетото в обществото) интерпретиране на паремиите. Следователно, въпреки че самобитните детски интерпретации се оценяват с 0 по скалата, те се отбелязват с 0*, регистрират се отделно и подлежат на специален качествен анализ.

Скалата е разработена за деца от предучилищна възраст, но тя е била и може да бъде използвана и при малките ученици с известни адаптирания и особено като се има предвид, че към трети и четвърти клас някои от степените ѝ започват да бъдат неактуални – главно поради запознаването с жанра в училище, което покачва броя на обясненията, оценени с по-високите степени по скалата, и/или нежеланието на децата да споделят мнение, а да предпочитат да отговарят с „Не знам“, когато се колебаят, тъй като често се притесняват и имат бариера – както споделят – да не кажат нещо „глупаво“.

По подобна на последната спомената причина с възрастта изчезват и самобитните детски обяснения на иносказателността.

Предпоставки в психичното развитие на 5–7-годишните деца за възприемане и осмисляне на иносказателността на пословиците и поговорките

Интерпретирането на иносказателността е сложен процес, който предполага активизирането на цялата психична дейност. Предишните изследвания на автора по темата доказаха, че у 5–7-годишните деца има голям потенциал, който успешно може да бъде впрегнат в тази посока.

Да започнем от сетивния опит. Децата са чувствителни към цветовете и звуковете, миризмите и вкуса, гладкостта и грапавостта и много други качества, признаци и свойства на заобикалящите ги предмети. Всички тези ***усещания*** според редица учени (Я. Коломински, Г. Д. Пирьов и др.) влизат в структурата на по-сложния психичен процес ***възприятие*** и са в неразривна връзка с него. Чрез възприятието получаваме информация за цялостната структура (обем, цвят, форма и др.) на предметите и явленията, чрез тях извършваме нагледно-действения анализ на елементите на възприеманите обекти и сравняваме, ползвайки предишния си опит. Усещанията и възприятията в тази възраст са достатъчно развити, за да осигуряват адекватното възприемане на отделните качества и свойства на предметите и явленията, което е добро изходно начало за разбирането на прякото значение на езиковите единици, което пък от своя страна е една далечна, но съществена предпоставка за осмислянето на преносното им значение по-нататък в хода на детското развитие. Още повече че възприятието, дори и като компонент на сетивната степен на познание, не остава на това равнище, а става осмислено, като още в процеса на формирането си се свързва с мисленето, с речта, интелектът се подхранва с преки впечатления, чието осъзнаване пък обогатява и самия процес на възприятие.

Представите като психичен процес са от изключителна важност при опитите на децата да тълкуват иносказателността, особено ако говорим за края на предучилищната възраст, когато мисленето е преди всичко нагледно-образно. Пет-седемгодишните деца вече разполагат със значително количество представи – преди всичко конкретни, но така също и общи, които се явяват базата, използвана при образното пренасяне на качества от един предмет (явление, дейност и т.н.) върху друг.

Новата информация, която искаме да запаметим, трябва да премине през сетивната памет, да стигне до кратковременната и тогава да навлезе в дъл-

говременната памет (Хотерсол, 1998: 181). У децата на 6–7 години възможностите на преднамереното и на непреднамереното запомняне (което се извършва особено в процеса на играта и във всекидневния контакт с околната среда) започват да се изравняват, но и сега ***паметта*** остава предимно конкретна, нагледна, образна и емоционална.

Докато усещанията и възприятията дават познания за външните белези на явленията, ***мисленето*** като психичен процес позволява разкриването на причинността, връзките, закономерността. През предучилищния период мисленето се развива бързо, като се характеризира с постепенен преход от нагледно-действеното мислене, през нагледно-образното, към елементарните прояви на абстрактно-логическото мислене. Обединяване на различни предмети в групи, отгатване на гатанки, обсъждане на пословици – в основата на всичко това лежат мисловните процеси анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Колкото по-добре „работят“ мисловните процеси у детето, толкова по-бързо и по-правилно то би могло да си обясни връзката между загатнатите признаци или образи в езиковата структура на метафорична основа и да осмисли нейното преносно значение. Без достигането на определено ниво на тяхното развитие е немислимо детето да осъзнае допълнителната връзка по аналогия между различните предмети и явления – т.е. преносността на базата на *сходство* при метафората; преносността, дължаща се на *близост* при метонимията, и т.н.

Специална роля е важно да отредим на процеса *сравнение*, който стои в основата на овладяване на механизма на метафората. Преди петгодишна възраст сравнението играе по-голяма роля при сетивната степен на познанието – в практически план, като постепенно към края на предучилищната възраст се развива и на логическо равнище, с посока на успешен преход и към сравнение в умствен план.

При шест-седемгодишното дете до известна степен вече са развити и логически форми на мисленето – понятия, съждения и умозаключения. Докато при по-малките деца характерът на понятията е такъв, че те стоят по-близо до представата, то в края на предучилищната възраст могат да се образуват по-обобщени понятия за близките до детския опит предмети и явления. Започват да се усъвършенстват процесите на абстракция, развива се умозаключението (Люблинска, 1984). Способността на детето от тази възраст да прави умозаключения е от огромна важност за разбирането на пословиците като иносказателни структури, които често съдържат две (или повече) съждения, като например „По дрехите посрещат, по ума изпращат“; „Ум царува, ум робува, ум патки пасе“ и др.

Развитието на всички познавателни процеси, и най-вече на мисленето, се опира на развитието на ***речта.*** Думата фиксира сензорните еталони, изразява представите и понятията, направлява въображението, поставя задачи пред вниманието и паметта, внася в тях волево осмисляне, създава предпоставки за логически разсъждения. Според Маджаров (2001: 17) усвояването на думите, формирането на понятията като обобщение на няколко предмета от определен род и обозначаването им със съответната дума, изграждането на съжденията и умозаключенията като процес на развитие на мисленето е и процес на развитието на речта, а индивидуалното психично развитие може да бъде разглеждано като изграждане на структура от понятия.

Шестгодишното дете вече е натрупало един сравнително богат речников запас от думи, повечето от които употребява уместно. Докато при ситуативната реч на по-малките деца преобладават непълни изречения, неправилно свързани думи и фрази, свързаната контекстна реч на детето от края на предучилищната възраст се характеризира с по-голямо граматическо и синтактическо съвършенство (Витанова, 1992). Една от характерните особености на свързаната реч за разлика от ситуативната е тази, че думите започват все повече да се откъсват от единичния предмет, за който се отнасят, и придобиват истинското си значение на обобщаващи сигнали за действителността. По този начин думата започва да играе по-определено своята роля за развитието на абстрактното мислене.

След като е достигнало нужното ниво на езиково развитие, пред детето вече може да се постави трудната задача, каквато е осмислянето на преносните изрази, нещо повече – дори би могло да се случи то спонтанно и уместно да употребява някои такива. Изисква се обаче не само разбиране на отделните думи, но и установяване на различни нови връзки между наличните знания. Едва след като достигне задоволително умение да анализира и относително висока степен на умението да обобщава (за което възможност му дават най-вече елементите на абстрактно мислене), детето се оказва способно да се справи с това.

Една част от представите, които нямат обективно приложение, постепенно избледняват, друга част се превръщат в основа на активния познавателен процес, а трета – предоставят възможност да се родят образите на ***въображението***. В основата на този психичен процес, както и при възприемането, представите и паметта, лежи механизмът на образуване на условни връзки. Докато при паметта условните връзки се възстановяват почти без промяна в процеса на възпроизвеждане, то при въображението съществуващите условни връзки влизат в различни комбинации и така се създават нови образи

и идеи. Те обаче са нови за детето субективно, а обективно за нас, възрастните, може отдавна да са известни.

Развитието на въображението през предучилищния период се характеризира с преход от спонтанно възникналите (пасивно въображение) към волево създадените (активно въображение) въображаеми образи, които се появяват целенасочено и мотивирано в съзнанието на детето, когато то решава някаква умствена задача (Витанова, 1992).

Ако детето има по-развито въображение, осмислило е с помощта на възрастния значението дори само на няколко преносни израза, то е възможно постепенно да започне да достига до преносния смисъл и на други, чувани за пръв път, но все пак достъпни за възрастта метафорични структури. Именно въображението се явява онази сила, която възстановява целостта на образа, без която е невъзможно осмислянето на иносказателността.

Очертавайки ролята на психичните свойства във връзка с уменията за интерпретиране на иносказателността, ще разгледаме накратко вниманието, емоциите и чувствата, волята.

Много важно за решаването на умствени задачи, каквато може да бъде и тълкуването на преносни значения, е развитието на ***вниманието.*** При детето от предучилищната възраст то е все още предимно неволево, но с определена тенденция към волево към края на периода. Така вниманието на 6–7-годишното дете вече би могло да се характеризира с целенасоченост и избирателност.

Едно от правилата, по които са структурирани (подредени) образите на обектите от околната среда в психиката, е върху основата на ***емоциите***, с които те са свързани (Маджаров, 2001: 53). С особено голяма сила това важи за периода на детството. В този смисъл положителната емоционална енергия трябва да бъде успешно използвана както в процеса на интелектуалното развитие на детето, така и за цялостното му психично развитие. Дори и в края на предучилищната възраст детето в голяма степен да продължава да бъде под властта на емоциите и чувствата въпреки тенденцията към все по-голям контрол над тях. Докато в предходните периоди преживяванията са изградени предимно върху удоволствието и неудоволствието, в края на възрастта се явява една по-широка гама от естетически, нравствени, социални чувства, които се проявяват в по-сложен вид. В тази връзка в процеса на ръководеното и целенасочено педагогическо взаимодействие, целящо осмисляне на пословици и поговорки, у детето биха могли да се формират и интелектуални ***чувства*** като любознателност, чувство за увереност, удоволствие от правилно решена задача и др. Със същата сила важи

и обратното – развитието у детето на подобни интелектуални чувства към седмата му година би улеснило осмислянето на образността.

Основната тенденция в развитието на психичните процеси през предучилищната възраст е насочена към по-висока степен на волевост и съзнателност. Вниманието от неволево става все повече волево, паметта също все повече преминава от неволева към преднамерена. Тази тенденция се наблюдава и в развитието на движенията, на игрите, на творческите прояви, на чувствата и т.н. Съподчиняването на мотивите, т.е. съподчиняването на подтиците, причините – „йерархия на мотивите“, „самоконтрол“, „мотивация“ според Маджаров (2001: 172), е главното постижение на психиката в предучилищна възраст. Достигнатото волево развитие на 6–7-годишното дете му позволява да се заема с трудната задача, каквато е тълкуването на непозната пословица. Поставило за цел осмислянето ѝ, детето на тази възраст би имало съзнателността и търпението, за да я постигне.

В преобладаващата си част очертаните преходни тенденции към по-висока степен на развитие на психичните процеси и свойства към края на предучилищна възраст се засилват и стават още по-благоприятни за доизграждане на изследваните умения при малките ученици, но ще проследим в по-голяма дълбочина характерните особености на децата в начална училищна възраст в тази връзка.

Особености в психичното развитие на 7–9-годишните деца, подпомагащи процеса на адекватна интерпретация на пословици и поговорки

Възприятията остават до голяма степен свързани с практическата дейност, но постепенно малкият ученик започва все повече и повече да ги регулира в съответствие с поставената задача, което означава, че може да контролира насочеността и обхвата им според целта (Витанова, 2001: 127). Паметта се развива в пряка връзка с интензивното натрупване на представи. Въображението помага на ученика да пренася опита си в различни ситуации, в резултат на което възникват нови представи като основа за планиране на все повече умствени освен практически действия.

Особеностите на характерното за възрастта все по-ясно проявяващо се логическо мислене се забелязват отчетливо и в самото протичане на мисловния процес, във всяка негова отделна операция. База за развитие на уменията за интерпретиране на пословиците и поговорките е нарастващият потенциал на децата от начална училищна възраст да се научат да отделят общите съществени признаци в различните предмети и действия.

Според Люблинска (1984: 231) за овладяване на операцията *сравнение* човек трябва да се научи да вижда сходното в различното и различното в подобните неща, като за тази цел е необходимо да се извършат ясно насочен анализ на сравняваните обекти и постоянно съпоставяне на отделяните признаци с цел откриване на еднородните и различните. Огромна част от усвояваното съдържание в началните класове е изградена именно върху сравнението. Тази операция лежи в основата на класификацията на явленията и тяхната систематизация.

В периода на началната училищна възраст за децата става все по-достъпно сравняването на предметите по мисловни представи, т.е. сравнението в мисловен план, което доказва преодоляването на тази конкретност, която характеризира мисленето в предучилищна възраст.

Като обобщава и при това се абстрахира от всички второстепенни признаци, детето усвоява понятието. Най-надеждният показател за овладяване на понятията от учениците е тяхното използване в познати и в нови условия. Нарасналият опит на детето от първите класове на началното училище наред с развиването на нова основа абстрактно мислене му помага по-лесно да се позовава на натрупания си опит и със значително по-голяма лекота от детето в края на предучилищната възраст да прави онзи пренос по аналогия, който е заложен в механизма на осмисляне на пословиците и поговорките.

Освен развитието на абстрактното мислене и обогатяването на практическия опит за детето от 2–3. клас е характерно интензивно натрупване на социално-нравствен опит в нравствено поведение (Витанова, 2001: 125). Така пословиците и поговорките като житейски мъдрости, подходящо подбрани, особено в тази възраст са добри образци на хуманно, морално и обществено отговорно поведение.

От друга страна, в начална училищна възраст е налице и активно познавателно отношение, което спомага съсредоточеността на вниманието върху някакъв обект (какъвто биха могли да бъдат пословиците) да бъде постигната от желанието на самото дете в комбинация с усилието на неговата воля. Налице е и интензивна проява на волеви действия – първокласникът започва да формулира успешно целта си и да подчинява действията си на формулираната цел (пак там: 112–113). Постепенно преобладаващото подражателно отношение се измества от познавателното, като за детето, постъпило в училище, се извършва смяна на вида основна дейност. Новото отношение е свързано и с новата му дейност – ученето. Налице са все по-бързо повишаване на оперативността на познавателните процеси, обобщаване на възприятията и представите, волево запомняне и възпроизвеждане, развитие

на моторната и логическата памет, специфично насочване на мисловните операции и качества на мисленето по посока на огрaмотяването (овладяване на четене и писане). Четенето и писането са непосредствено свързани със знакови системи (звукова и буквена) и четенето като умствено действие е своеобразно „декодиране“, а „писането“ – „кодиране“. В тази връзка очевидно става значението и на развиващите се именно в начална училищна възраст специфични умствени действия за ориентиране по схема, по графични ориентири и знакови означения.

Преобладаващата контекстна реч на децата от начална училищна възраст, която не е обвързана с непосредствения сетивен личен опит, се обогатява значително като лексика, налице е по-висока степен на организация на езиковия опит и малките ученици с много по-голямо богатство от думи и примери могат да интерпретират пословици и поговорки; и не е случайно, че при много повече от тях (в сравнение с единиците такива случаи в края на предучилищната възраст) може да се срещне обясняването на една пословица чрез друга, което освен сравнително висока степен на развитие на абстрактно-логическото мислене предполага и много добра и богата езикова култура.

Приемственост при изграждане на уменията за интерпретиране на иносказателността у деца в предучилищна и начална училищна възраст: базисни положения

В настоящата част ще очертаем някои базисни положения, които детските и началните учители е важно да имат предвид във връзка с осигуряването на приемственост при изграждане на уменията за интерпретиране на иносказателността у децата от предучилищна и начална училищна възраст:

1) От изключителна важност е педагогическото взаимодействие по посока на изграждане на умения за интерпретиране на иносказателността и в детската градина, и в началното училище да бъде **в синхрон със съвременните концепции за образование**, утвърждаващи насърчаване на проявите на детската инициатива, творчество и самоизява, 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 обединяващи педагогически и жизнени ситуации (Русинова, Гюров и др., 1993).
2) От първостепенно значение е не само при взаимодействието с деца от предучилищна възраст, но и с малките ученици, да приемем идеята за

ситуационността на личния детски опит като база за изграждане на умения за интерпретиране на пословиците и поговорките (Енгелс-Критидис, 2012: 60–66). В тази връзка традиционният урок като форма в началното училище има с какво да се обогати от педагогическата ситуация като основна форма на педагогическо взаимодействие в детската градина, в която разгънатостта *във* или *около* образователно съдържание и цели от различни образователни направления, както и възможността да се използват непреднамерени/нерегламентирани педагогически ситуации, са две ключови условия, които позволяват на учителя да осигури необходимата вариативност на взаимодействието и които много по-трудно могат да бъдат изпълнени в началното училище – от една страна, поради съвсем различния тип режим/организация, а от друга – естеството на урока като форма в рамките на отделен учебен предмет, с фиксираността и продължителността си във времето и т.н.

3) Важно е да се има предвид доказаната при Енгелс (2004) и Енгелс-Критидис (2012) **сензитивност именно на възрастта между петата и седмата година** за поставяне на основата на изграждането на изследваните умения, дължащо се на съвкупността от психолого-педагогически предпоставки, наблюдавани в тази възраст, от които най-вече уменията на децата да сравняват и да използват нагледно-образното си мислене, на което може да се стъпи, за развитие на постепенно увеличаващи се прояви на абстрактно мислене. Преди петата година все още не са налице психическите преобразувания, които позволяват изграждането в пълнота на проучваните умения, а след седмата година детето вече има изискваното равнище на словесно-логическо мислене, но не са налице педагогическите условия то да се разгърне по начина, по който това би могло да стане в детската градина. Иначе казано, в края на предучилищната възраст имаме съвпадане на съответна зрялост на детето в психолого-педагогически план и форма на образователно взаимодействие – педагогическата ситуация, осигуряваща максимално разгръщане на потенциала му в търсената посока.

4) Налице е правопропорционалната връзка между уменията за сравнение и уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките, т.е. **при по-висока степен на развитие на уменията за сравнение е налице по-висока степен на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността** на пословиците и поговорките. Затова е необходимо през първите седем години от

живота на детето, включително и на прехода към началното училище, уменията за сравнение да се развиват в практически и умствен план.

5) В този смисъл и в духа на твърдението за връзката с уменията за сравнение преобладаващото нагледно-образно мислене ни дава основания да приемем **нагледността като принципно положение не само при децата от предучилищна възраст, а и при малките ученици**, осигуряващо оптималния преход към обобщено теоретично интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките.

6) В края на предучилищния период уменията за интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките все по-определено **корелират и с развитието на абстрактното мислене,** т.е. при по-висока степен на развитие на абстрактното мислене е налице по-висока степен на развитие на уменията за интерпретиране на пословиците и поговорките. Напълно валидно е и обратното – в процеса на овладяване на този род иносказателни структури развитието на абстрактното мислене е не само необходимо условие, а и логичен резултат.

7) По отношение на **самобитните интерпретации на иносказателността** е важно е да се има предвид, че броят им към края на предучилищния период намалява с една трета, а при изследваните девет-годишни деца изобщо не се срещат такива. (Енгелс 2004; Енгелс-Критидис 2012). Преди петата година самобитността се среща, но детето все още няма онова ниво на абстрактно мислене, което му позволява *адекватно да осмисли значението* на дадена пословица или поговорка. Докато към осмата-деветата година у детето е налице абстрактно мислене, но вече не се наблюдават самобитните детски обяснения на иносказателността, които, ако бъдат правилно насочени от учителя, биха помогнали на детето емоционално да „преживее“ механизма на преноса, за да достигне до адекватната му интерпретация.

8) В плана на разликите между пословиците и поговорките, **поговорките се очертават като по-трудни за интерпретиране от децата** – (Енгелс 2004; Енгелс-Критидис 2012). Това преди всичко произтича от спецификата на логическата и синтактическата им структура. Пословицата, която в повечето случаи представлява *умозаключение-изречение*, по-лесно се осмисля от децата, дори и изведена от контекст, за разлика от поговорката, която в качеството си на *констатация-израз* в по-голяма степен предполага разгънатост на контекста, и то не само на вербално равнище. Трябва да уточним, че вътрежанровото разделяне се има предвид единствено от научно-изследователска цел

с оглед на очертаване на някои ценни за учителите изводи. В никакъв случай не е необходимо децата да бъдат запознавани със специфичните характеристики на всеки един от двата жанра поотделно.

9) Като изключително важен се очертава изводът, че процесът на достигане от детето до адекватната интерпретация на иносказателността се разгръща на две основни равнища: от една страна, **учителят води детето от прякото към преносното значение на пословицата или поговорката, а от друга страна (вече на нивото на иносказателността) – от личния за детето смисъл към приетото в обществото значение.** (Енгелс 2004; Енгелс-Критидис 2012). Това особено важи за деца от предучилищна възраст, но продължава да е отекващо валидно и при малките ученици.

Плавен преход при изграждане на уменията за интерпретиране на иносказателността у деца в предучилищна и в начална училищна възраст: препоръки за практиката в детската градина и в началното училище

Тук , стъпвайки на Енгелс (2004) и Енгелс-Критидис (2012), ще отправим някои препоръки към детските и началните учители, подпомагащи осигуряването на плавен преход при изграждане на уменията за интерпретиране на иносказателността у децата от предучилищна и начална училищна възраст:

1) Важна роля на детския и началния учител е да съумее дискретно и **резултатно да трансформира житейски за децата ситуации**, точно обрисуващи преносното значение на паремиите, в педагогически такива, като паралелно с това запазва и провокира личния детски интерес.

2) Като се има предвид, че **метафората може да се дефинира като съкратено сравнение**, много е важно **да се развиват уменията на децата да сравняват** – да се създават условия и в детската градина, и в началното училище за преход от сравнение в действен план към сравнение в умствен план.

3) Необходимо е **още в периода на ранното детство да се обръща специално внимание на т.нар. самобитни интерпретации на иносказателността** и те да се използват като естествена база за въвеждане на детето в адекватната интерпретация.

4) Преструктурирането на даден проблем **от вербална в образна форма**, т.е. вариативността на презентацията, помага овладяването на

изследваните умения да стане по-бързо и по-трайно; т.е. успешното усвояване на знания и умения изисква образователното съдържание да бъде трансформирано в подходящ за детето вид – независимо дали то е в предучилищна или в начална училищна възраст.

5) Във връзка със сензитивността на предучилищната възраст е необходимо също да подчертаем, че освен тясното използване на пословици и поговорки във взаимодействие по образователно направление „Български език и литература“ се има предвид и **интегрирането на цели на педагогическо взаимодействие, подходящо свързани и с всички останали образователни направления**. Препоръката може да бъде изпълнена и в образователната среда на началното училище чрез активното проектиране на интегративни/междупредметни връзки при залагане на образователното съдържание, свързано с пословици и поговорки.

6) Важно изходно положение е съблюдаването на възпитателното и морално-нравственото въздействие на българските народни пословици и поговорки. Пословиците предават опита и мъдростта на поколенията, така че **паралелно с осмислянето на тяхната иносказателност у децата се формират трайни черти в характера и поведението им.**

7) В един по-общ план чрез уменията за интерпретиране на пословиците и поговорките **целим изграждането на уменията за интерпретиране на иносказателността като предпоставка за осмисляне на механизмите на преносността въобще**, което пък от своя страна отваря пътя към редица други умения. Защото, стъпило върху своя сензорен, познавателен и поведенчески опит, детето разбира преносното значение на думите и изразите, но съществува и обратната, всъщност взаимозависима връзка – в процеса на осмисляне на преносността детето развива цялата си психична дейност.

8) Като педагогически инструментариум по посока на адекватната интерпретация на пословиците и поговорките в детската градина традиционно се използват **битови народни приказки и приказки за животни**, както и авторски литературни произведения, подходящо илюстриращи значението на дадени паремии, като успешно могат се прилагат и някои похвати, обобщени от Терзиева (1997): *избор на пословица от няколко предложени за характеристика на герой или постъпка*; *откриване на пословичен текст в дадена творба;* похвати като: *измисляне на приказка* или *разказ по пословици и поговорки; възприемане на приказки с обща идея*, *към които може да се приложи*

една и съща пословица и поговорка; *довършване на приказки с подбрана от децата пословица или поговорка* от няколко предложени от учителката (Балабанова, 1999: 104) и др.

9) При Енгелс (2024) и Енгелс-Критидис (2012) като педагогически средства за подпомагане на интерпретацията на пословиците и поговорките е предложен и набор от **двупланов картинен материал,** изобразяващ прякото и вариант на преносното значение на дадената паремия, а като похват – изобразяването в **двупланова рисунка на съдържанието на пословици и поговорки от самите деца**.

Приемственост при разширяване на възможностите за използване на пословиците и поговорките в писмената реч на децата от начална училищна възраст

Едно от интересните изследователски полета, които се появяват при педагогическото наблюдение на деца при прехода им между предучилищна и начална училищна възраст, е въпросът как методите на педагогическо взаимодействие се променят с навлизането във възрастта на първокласниците, и по-точно – с развитието на уменията за четене и писане.

Във взаимодействието с пословици и поговорки на децата от начална училищна възраст важат основните насоки, заложени и при 6–7-годишните деца, с отчитане на изключително голямата промяна, настъпила с детето в края на първи клас – а именно овладяването на четенето и писането. Постепенното огрмотяване на малките ученици осигурява все повече и по-богати варианти за използване на българските пословици и поговорки, като дава още един улесняващ начин да бъдат възприети – графичния.

Ако с първокласниците в подготвителните групи вече е работено по авторските педагогически технологии на Енгелс-Критидис (2012, 2013) и децата са съумели да схванат „алгоритъма“ на разшифроването на иносказателността на пословиците и поговорките, а и ухото им вече е привикнало към ритмизираното им, различно от всекидневната реч звучене, то когато отидат в училище, независимо по кои точно учебници и учебни помагала ще работят, учителят може да използва пословици в педагогическото взаимодействие с подходящи фолклорни или литературни източници, като продължи да работи по близък начин. В края на първи и във втори клас, когато малките ученици са се научили да четат и пишат, като пред тях се е отворила още една вселена – тази на писаното слово, това в много по-голяма степен би било полезно за развитието на уменията им за интерпретиране на иносказателността, както и самите пословици и поговорки да са благодатни за обучението им в писмен български език.

Заключение: важността на приемствеността и приобщаването към общочовешките ценности и мъдростта на предците

Сензорният опит, познавателните и поведенческите стратегии на пет-десетгодишните деца са не само необходима база за адекватното интерпретиране на иносказателността на пословиците и поговорките, а и възможен резултат, тъй като уменията, придобити в процеса на целенасоченото педагогическо взаимодействие по посока на тълкуването им, могат успешно да активизират цялостното психично развитие – както на децата от предучилищна възраст, така и на малките ученици.

Не трябва да забравяме и че в качеството им на кратки клиширани знаци, назоваващи художествено-образно житейски ситуации, пословиците и поговорките предават опита и мъдростта на поколенията и като такива концентрират в себе си културни ценности и за да можем да ги използваме в процеса на „самоутвърждаване при ориентиране в общочовешките ценности“ (Гюров, 2006: 238), първо е важно да се научим да ги разчитаме. Или с други думи – за да се осъществи подобно приобщаване на базата на „лична идентичност и прояви на респект“ (пак там), нематериалните културни артефакти първо трябва да бъдат правилно разбрани. И в този план уменията за интерпретиране на иносказателността са ключови за всички нас – не само за децата от предучилищна и начална училищна възраст.

ЛИТЕРАТУРА

Балабанова, М. (1999) Кратките фолклорни форми в обучението по роден език в детската градина. София: Образование-ООД.

Балабанова, М. (2000) Гатанките – игра на мисълта, богатство на фантазията, изразност на речта. *Дом, дете, детска градина*, кн. 6, 18–25.

Витанова, Н. (1992) Детска психология. София: Просвета.

Витанова, Н. (2001) Детска психология. София: Анубис.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс, Р. (2004) Изграждане на умения за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки у пет-седемгодишни деца. Дисертационен труд за присъждане на научна и образователна степен „доктор по педагогика“. София.

Енгелс, Р. (2009) Изследване на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки при пет-седемгодишни деца. *Годишник на СУ „Св.*

Климент Охридски“ – ФНПП; том 99–100, 231–252. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2012) Детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2013) Пословиците и поговорките в образователното взаимодействие с български деца, живеещи в чужбина. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2015) Проучване на уменията за интерпретиране на пословици и поговорки при български деца от предучилищна и начална училищна възраст, живеещи в чужбина. *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“* – ФНПП; том 106, 83–108. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Иванова, Н. (1993) Мястото на кратките фолклорни и литературни жанрове в обучението по литература в началните класове. София: Образование-ООД.

Люблинска, А. А. (1984) За психологията на ученика в начална училищна възраст. София: Народна просвета.

Маджаров, Г. (2001) Развитие на психиката в детско-юношеска възраст. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Русинова, Е., Гюров, Д. и др. (1993) Програма за възпитание на детето от 2- до 7-годишна възраст. София: Даниела Убенова.

Терзиева, М. (1997) Кратките фолклорни жанрове в работата по роден език в детската градина. Бургас: Исида.

Хотерсол, Д. (1998) Памет. Христоматия – Психология на познанието. Съставител: Л. Андреева, 174–213. София: ЛИК.

Чичикова, К. (1997) Метафората – място и значение в предучилищна възраст. *Предучилищно възпитание*, № 9–10, 63–65.

Чичикова, К. (1998) Овладяване на метафоричния тип пренос на значения от пет-седемгодишните деца. Автореферат на дисертация за присъждане на научна и образователна степен „доктор“. Пловдив.

Чичикова, К. (2001) Как да работим по роден език в детската градина. Пловдив: Сема 2001.

ТВОРЧЕСКИ УМЕНИЯ ПРИ ИЗУЧАВАНЕТО НА ЧУЖД ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р **Христина Белева**
Проф. д-р **Екатерина Софрониева**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: hnbeleva@uni-sofia.bg; *e.sofronieva@fppse.uni-sofia.bg*

Настоящото изследване прави опит да ситуира ученето на чужд език в детството в утвърдената парадигма на добрите практики в предучилищното и началното училищно образование, които насърчават самостоятелността, комуникативната компетентност и творческата изява на децата. В контекста на разбирането за увереното пристъпване на детето от детската градина към началното училище е очертан и подход в ранното чуждоезиково обучение, който подкрепя активното участие на малките учещи в занимателни дейности, стимулиращи творческата интерпретация на реалността, репрезентирана с езикови средства. Представени са резултатите от проучване на степента, в която студенти от педагогически специалности във Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ са придобили уменията да разработват дизайн на игрова дейност по чужд език, чиято цел е както езиков напредък, така и развиване на творческите заложби на децата в предучилищна възраст. Получените данни позволяват да се формулират изводи за методическата готовност на бъдещите детски учители и да се аргументират препоръки, които гарантират приемственост между образователните институции в детството в полето на усвояване на чужд език.

Ключови думи: ранно чуждоезиково обучение, креативност, самостоятелност, споделено учене

CREATIVE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Assoc. Prof. **Christina Beleva**, *PhD*
Prof. **Ekaterina Sofronieva**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Preschool and Media Education Department

The present research attempts at situating foreign language learning in early years in the established paradigm of good practices in preschool and primary school education which foster young learners' agency, communicative competence and creative potential. Within the contextual background of pedagogical procedures equipping children for a confident transition from kindergarten to primary school, the research outlines an approach to early foreign language learning that supports active engagement of young learners in entertaining activities, stimulating creative interpretations of reality, represented with linguistic means. The authors present the findings of a study on the extent to which undergraduate and postgraduate students in the Faculty of Educational Studies and the Arts at Sofia University "St. Kliment Ohridski" have acquired the capabilities for designing activities, aimed at encouraging language progress, as well as stimulating the creative skills of preschool children. The study data allow for the formulation of conclusions, related to the methodological preparedness of the future preschool teachers, as well as for the conceptualization of recommendations to guarantee continuity between educational institutions in childhood in the specific field of foreign language learning.

Key words: early language learning, creativity, learner agency, shared learning

Съвременното ранно чуждоезиково обучение (РЧЕО) възприема холистична перспектива към напредъка на детската личност в когнитивно, емоционално и социално отношение. Ученето на чужд език в детството не се фокусира единствено върху езиковите постижения и знания, а в своите иновативни практики търси подходите, които насърчават израстването на детето като уверено, самостоятелно, креативно и удовлетворено човешко същество.

Формирането на езикови, комуникативни, творчески и социални умения в РЧЕО следва да отчита както възрастовите, така и когнитивните и пси-

хологически специфики на малките учещи в ракурса на прехода от предучилищно към начално училищно детство. Стимулирането на самостоятелност при учене на чужд език (Kostova & Shamonina, 2007), насърчаването на увереност в изявите на детската личност (Софрониева & Белева, 2018), развиването на усещане за личностна идентичност (Ненов, 2025b), разгръщането на социализиращата функция на езиковата комуникация (Русинова, 2006), култивирането на интерес към откривателство и игра с езика (Pinter, 2017), инкорпорирането на умения, знания и нагласи, имащи отношение към други полета на знанието (Кънева, 2019; Cumming, 2007) и други културни ареали (Чернева, 2013), са някои от важните аспекти на позитивното педагогическо взаимодействие в РЧЕО, отчитащо приемствеността между образователните институции.

В полето на съвременното предучилищно образование е водещо разбирането за активно насърчаване на детската самостоятелност и социално-комуникативна компетентност (Гюров, 2002) именно с цел осигуряването на такава приемственост между детската градина и началното училище. Педагогическите стратегии са насочени към вариране на образователното съдържание и обединяването на педагогически и жизнени ситуации (Русинова и др., 1993), така че уменията за пълноценно междуличностно общуване да бъдат ефективно подкрепяни. Стимулирането на порива към откривателство на свой ред подкрепя емоционалното благополучие на детето (Енгелс-Критидис, 2020). В допълнение към това следва да отбележим и необходимостта от адекватна съдържателна диагностика на знанията, уменията и нагласите на децата (Пенев & Пенева, 2010) при оценяването на готовността им за училищно образование. Не по-малко значимо е и доброто партньорство и споделянето на практики между образователните институции с оглед на „позитивното утвърждаване на традиции и иновации в тяхната взаимна свързаност“ (Гюров, 2022: 61).

Такива подкрепящи образователни стратегии, които осигуряват витална среда за „креативно ориентирано взаимодействие“ (Гюрова & Гюров, 2013: 81), намират приложение в различните образователни направления. Разбирането на педагогическото взаимодействие като партньорство между учители и деца се откроява, когато малките учещи са приобщени към образователния процес „по игров и артистичен начин“ (Стоянова, 2025: 131). Формирането на естетически умения, наред с когнитивните, социалните и двигателните, допринася за активното участие на децата и духа на сътрудничество (Русинова и др., 1993). Насърчаването на удовлетвореността от постигнатото в спортно-двигателните занимания повишава мотивираност-

та (Минковска, 2018). На свой ред творческите аспекти на конструктивните дейности в предучилищното детство са предпоставка за формирането на „самостоятелни, мислещи и уверени личности“ (Георгиева, 2025: 65). Креативните игрови подходи, ангажиращи детското въображение, откриват пред малките деца „нови възможности за изразяване на чувства и мисли“ (Спиридонова, 2025: 152). Развиването на емоционалната изразност и способност за креативна интерпретация на преживяванията засилва творческото мислене (Михайлова, 2024) в периода на предучилищното детство.

Особено благодатни в комуникативно и естетическо отношение за ученето на чужд език в ранна възраст са кратките литературни поетически и наративни форми, които ангажират по увлекателен начин съзнанието и афективните преживявания на малкото дете. Те стимулират междуличностното общуване (Гюрова & Гюров, 2013, Collier, 2021) и насърчават развиването на положителни емоционални нагласи (Baila & Engels-Kritidis, 2020). Занимателните стихотворения и истории за деца често препращат към личностния житейски опит, като придават на познатото нови очертания и изграждат различна перспектива, което съставлява „важна операция в критическото мислене“ (Ненов, 2025а: 88).

Наше изследване, проведено в периода м. април – м. май 2025 г. сред общо 87 студенти от педагогически специалности в бакалавърски и магистърски програми във Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ), имаше за цел да проследи уменията на бъдещите детски учители за разработване на дизайн на игрова дейност по чужд език, която да развива както езикови, така и произволно избрани от участниците други умения на деца в предучилищна или начална училищна възраст при изучаване на чужд език. Като изходен материал, който да структурира контекстуално изпълнението на тази методическа задача, беше избрано краткото забавно стихотворение “Snowball” (Silverstein, 1996: 4).

Анализът на събраните качествени данни показва, че над половината участници (58 %) са избрали да включат изобразителни или конструктивни елементи в своя дизайн на занимателна дейност по РЧЕО. Силно впечатление прави фактът, че повечето от тези респонденти експлицитно са очертали ролята на тези творчески елементи както за улесняване на езикоусвояването и подпомагане на активното използване на речниковия запас на чуждия език в реална комуникативна ситуация, така и за насърчаване на въображението, самостоятелното мислене и креативните изяви на децата.

Подходящо е да отбележим тук, че респондентите, ориентирали се към включването на изобразителни и конструктивни техники в своите сценарии

за игрова дейност по РЧЕО, предлагат една богата гама от такива елементи. Тези креативни аспекти, предложени от участниците в изследването, варират от рисуването на илюстрации към детското стихотворение, през направата на „снежни“ топки от различни материали (хартия, памук, плат), до изработката на кукли във формата на снежни топки; легла с възглавници, одеяла и пижами, както и модно шоу с дрехи за „снежните“ топки.

Значително по-малък е броят на респондентите (9%), които включват референции към други образователни направления като математика и околен свят. За нас този резултат буди известно удивление, тъй като както в съдържателен, така и в емоционален план използваното детско стихотворение пряко реферира към тези две полета на знанието, като същевременно може ефективно да бъде обвързано с житейския опит на децата. В допълнение към това трябва да отбележим, че сред тези респонденти едва малцина са онези, които аргументират реферирането към други образователни направления с развиването на извънезикови умения и повишаването на цялостната увереност и мотивация на малките учещи.

Една трета от участниците (33%) са се фокусирали единствено върху развиването на езикови умения, без да обогатят предложения дизайн за игрова дейност с каквито и да било препратки към развиване на други важни, макар и не-езикови умения. Към тази последна категория респонденти спадат както студенти от I курс на своето обучение, така и студенти от магистърски програми, които работят като детски или начални учители, макар и не по чужд език. Разбираемо е, че респондентите, които са в първата година на своя академичен път и съответно не са натрупали значителен педагогически опит, все още не се ориентират пълноценно във възможностите, които холистичните подходи, насочени към развиването на цялостната детска личност при учене на чужд език, предлагат. При респондентите от магистърски програми обаче подобен пропуск дава ясна индикация за посоката, в която следва да бъдат съсредоточени обучителните усилия за надграждане на тяхната педагогическа експертиза.

Резултатите от изследването, представени дотук, позволяват да се направи изводът, че по-голямата част от бъдещите детски учители по чужд език разбират добре ролята на създаването на образователна среда, която насърчава свободната творческа изява на детската личност, за ефективното постигане на педагогическите цели, свързани с езиковия напредък на децата.

Проведеното изследване следва разбирането, че подборът на учебни материали и дизайнът на игрови дейности в РЧЕО трябва да благоприятства активното ангажиране и самостоятелната изява на малките учещи (Isbel et

al., 2004). Добрите педагогически практики при изучаването на чужд език надхвърлят сравнително тесните рамки на усвояването предимно на езикова грамотност (Bland, 2022) и създават възможност за динамично и вариативно взаимодействие, което насърчава „независимостта и креативността на обучаваните“ (Hazaymeh, 2021: 504). Напълно подкрепяме позицията на Р. Къминг (2007) за необходимостта от обучение на бъдещите педагогически специалисти в духа на социоконструктивистката перспектива към ученето като споделено преживяване, което реферира към индивидуалния житейски и емоционален опит и разширява неговите измерения чрез иновативни интерпретации.

В тази връзка е удачно и да формулираме препоръки към подготовката на бъдещите детски учители по чужд език, свързани с развиване на техните умения да подхождат вариативно към обучението по чужд език, като търсят иновативни начини за приобщаване както на личностния опит на децата, така и на уменията им в други области на знанието към процеса на усвояване на чуждия език. Подобна интердисциплинарна насоченост на педагогическото взаимодействие би придала допълнителна когнитивна и психо-емоционална дълбочина на образователните дейности, като същевременно би имала благоприятно въздействие върху вътрешната мотивация и увереността, с която детето ще прекрачи прага на предучилищния етап и ще пристъпи в територията на началното образование. Педагогически стратегии в РЧЕО, които стъпват върху взаимната обвързаност на различните области на знанието, допринасят както за устойчивостта на езиковия напредък в детството, така и за емоционалната удовлетвореност от активното участие в процеса на учене.

ЛИТЕРАТУРА

Георгиева, Г. (2025) Математика и конструиране в предучилищна възраст. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2022) Традиции и иновации в предучилищното образование. – В: Р. Енгелс-Критидис (ред.). 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти. Юбилеен сборник, 53–62. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В. & Гюров, Д. (2013) Интерактивни мултимедийни технологии и европейски компетенции в предучилищното образование. *Образование и технологии*, 4, 81–83.

Енгелс-Критидис, Р. (2020) Проекции на емоционалното благополучие и активното включване на децата в педагогическото взаимодействие върху готовността им за училище. – В: Научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината от рождението на проф. д-р Георги Бижков „Образование и изкуства: традиции и перспективи“, 740–747. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Кънева, П. (2019) Междупредметните връзки в ранното обучение по английски език като чужд. *Педагогически алманах*, 1, 49–53.

Минковска, Г. (2018) Спортният празник в детската градина – емоция и възпитание. – В: Р. Енгелс-Критидис (ред.). Децата и творчеството: юбилеен сборник в чест на проф. д-р Елена Русинова, 288–296. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Михайлова, Г. (2024) Колажни интерпретации чрез произведения на изобразителното изкуство в детската градина. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ненов, М. (2025a). Изграждане на емоционални когнитивни мостове: преподаването на ценности, емпатия и социални умения чрез художествена комуникация. – В: Сборник с доклади от Националната педагогическа конференция „Подготовката на бъдещия учител“, организирана от Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“ и Синдиката на българските учители, 12–13 май 2025 г., 83–92. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ненов, М. (2025b) Преподаването на език днес: от учебна дисциплина към културен и когнитивен феномен. – В: Сборник с доклади от Националната педагогическа конференция „Подготовката на бъдещия учител“, организирана от Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“ и Синдиката на българските учители, 12–13 май 2025 г., 967–976. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Пенев, Р., Пенева, Л. (2010) Варианти и проблеми в диагностиката на готовността за училищно обучение. *Начално образование,* 4, 3–12.

Русинова, Е. (2006) Социализация и комуникация при усвояването на чужд език от децата в предучилищна възраст. – В: Проблеми на ранното чуждоезиково обучение (трета част). Велико Търново: Фабер.

Русинова, Е., Гюров, Д., Баева, М., Гюрова, В. и кол. (1993) Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: ИК „Даниела Убенова“.

Софрониева, Е., Белева, Х. (2018) Радостта от общуването на чужд език в детството. *Педагогика*, 7, 1001–1011.

Спиридонова, Л. (2025) Игра и учене: концепции и технологии на игрово взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стоянова, М. (2025) Национални инициативи за култура на поведение в детството и междуинституционално партньорство. – В: Р. Енгелс-Критидис (ред.). Предучилищното образование в България: Национални приоритети и международно

сътрудничество в подкрепа на щастливото детство, 127–133. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Чернева, Н. (2013) Пословицы и поговорки как единицы лингвокультуры в пространстве межкультурного образования. *Чуждоезиково обучение*, 3, 333–339.

Baila, D. & Engels-Kritidis, R. (2020) The Role of Literature in Overcoming Negative Emotions in Children with and without Special Educational Needs. – In: R. Engels-Kritidis, I. Stathopoulou, O. Filippou & D. Baila. Inclusive approaches to pedagogical interaction with 4 to 7 year-old children, 158–229. Sofia: “St. Kliment Ohridski” University Press.

Bland, J. (2022) Compelling Stories for English Language Learners – Creativity, Interculturality and Critical Literacy. London: Bloomsbury Publishing.

Collier, P. (2021) Teaching Literature in the Real World: A Practical Guide. London: Bloomsbury Publishing Plc.

Cumming, R. (2007) Language play in the classroom: encouraging children’s intuitive creativity with words through poetry. *Literacy, 41* (2), 93–101.

Hazaymeh, W. A. (2021). EFL Students’ Perceptions of Online Distance Learning for Enhancing English Language Learning during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Instruction*, *14* (3), 501–518.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. & Lowrance, A. (2004) The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, *32* (3), 157–163.

Kostova, B., Shamonina, G. (2007) Leave Learners Alone. International Conference on Foreign Language Education “Tuning in: Learners of Language, Language of Learners”, Sabanci University, Istanbul, Turkey, 1–7. Available at: https://sl.sabanciuniv.edu/sites/sl.sabanciuniv.edu/files/leavelearnersalone_boryanakostova-galinashamonina.pdf

Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Silverstein, S. (1996). *Falling Up*. New York: HarperCollins Publishers.

КОГНИТИВНИ, ЕМОЦИОНАЛНИ И ИГРОВИ МЕХАНИЗМИ ЗА ОСИГУРЯВАНЕ НА ПРИЕМСТВЕНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. д-р **Мартин Ненов**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail:mnnenov@uni-sofia.bg

Статията разглежда приемствеността между детската градина и началното училище в обучението по английски език като ключов фактор за ранно езиково развитие. Приемствеността се интерпретира като педагогически процес, който съхранява и трансформира водещите начини на учене чрез когнитивни, емоционални и игрови механизми. Ефективното усвояване на езика зависи от смисловото взаимодействие, емоционалната ангажираност и подкрепящата среда. Учителят мотивира, осигурява сигурност и активно участие. Приемствеността подпомага езиковите умения и формира положително отношение към ученето.

Ключови думи: приемственост, обучение по английски, деца в предучилищна и начална училищна възраст, обучение чрез игра

COGNITIVE, EMOTIONAL, AND PLAY-BASED MECHANISMS SUPPORTING CONTINUITY IN EARLY ENGLISH LANGUAGE EDUCATION

Chief Assist. Prof. **Martin Nenov**, *PhD*
Sofia University “St Kliment Ohridski”
Faculty of Educational Studies and the Arts
Preschool and Media Pedagogy

This article explores continuity between preschool and primary education in English language teaching as a key factor for early language development. Continuity is understood as a pedagogical process that preserves and transforms

children's dominant ways of learning through cognitive, emotional, and play-based mechanisms. Effective language acquisition relies on meaningful interaction, emotional engagement, and supportive learning contexts. Teachers act as mediators, ensuring motivation, security, and active participation. Continuity fosters not only language skills but also positive attitudes toward learning and long-term learner autonomy.

Keywords: continuity, English language teaching, young learners, play-based learning

Увод

В последните години въпросът за приемствеността между предучилищното и началното училищно образование заема все по-централно място в педагогическите изследвания и образователните политики. Преходът от детската градина към училището представлява ключов етап в развитието на детето, който оказва съществено влияние върху неговата мотивация за и увереност във ученето и отношение към образователната среда. В този смисъл приемствеността следва да се разглежда не като административен, а като комплексен педагогически и методически процес, насочен към осигуряване на последователна и смислена образователна траектория.

Особено значим е този проблем в контекста на ранното обучение по английски език. В предучилищната възраст ученето се реализира чрез игра, движение, емоционално взаимодействие и ситуативна комуникация, докато в началното училище постепенно се въвеждат по-структурирани форми на обучение. Ако този преход не бъде методически осмислен, съществува риск от загуба на мотивация, намалена увереност и затруднена адаптация към новата учебна среда.

В този контекст настоящата статия разглежда приемствеността в обучението по английски език като процес на последователно изграждане на когнитивен, емоционален и игров опит у детето. Основната теза е, че именно тези механизми осигуряват устойчивост и смисъл в ранното чуждоезиково обучение и могат да функционират като свързващо звено между детската градина и началното училище.

Методическата перспектива, възприета в изследването, изхожда от разбирането, че успешното обучение по английски език в ранна възраст не се свежда до усвояване на езикови единици, а включва изграждането на положително отношение към езика, чувство за компетентност и готовност за участие в комуникативни ситуации. В този процес емоциите и играта се

разглеждат като основни двигатели на ученето, които следва да бъдат съхранени и трансформирани в условията на училищното обучение.

Настоящото изследване поставя тези въпроси в рамката на приемствеността като педагогически принцип, което предполага по-задълбочено разглеждане на механизмите, чрез които се осигурява плавен и подкрепящ преход между двете образователни степени.

1. Приемствеността като педагогически и методически принцип в единната система „детска градина – начално училище“

Приемствеността между детската градина и началното училище представлява основополагащ принцип на единната образователна система, насочен към осигуряване на последователност и смислова свързаност в развитието и обучението на детето. В педагогически план тя се свързва с необходимостта от съгласуване на цели, подходи и очаквания, така че преходът между образователните степени да не прекъсва, а да надгражда натрупания детски опит.

В нормативните документи на българската образователна система приемствеността се формулира като изискване за съгласуваност между образователното съдържание и педагогическите взаимодействия в предучилищното и началното образование. В този смисъл тя не се свежда до формално съответствие между програми, а предполага реална педагогическа логика, която отчита възрастовите особености и индивидуалния темп на развитие на детето.

От методическа гледна точка приемствеността означава запазване и целенасочено развитие на водещите начини на учене в ранна възраст – активност, игра, емоционално участие и смислово ангажиране. Както подчертава Д. Гюров (Гюров, 2010), същността на приемствеността се състои в „съгласуване на педагогическите въздействия с логиката на детското развитие, а не в преждевременно налагане на училищни модели“. Това разбиране насочва вниманието към качеството на педагогическото взаимодействие, а не към ускоряването на учебните резултати.

В контекста на обучението по английски език този принцип придобива особена значимост, тъй като езиковото учене в ранна възраст се основава на преживяване, повторяемост и позитивна емоционална настройка (Софрониева и Белева, 2018), а играта функционира като естествен медиатор на тези процеси (Спиридонова, 2020). Прекъсването на тези механизми при преминаването към началното училище може да доведе до загуба на мотивация и усещане за несъответствие между предходния и новия учебен опит.

В този смисъл приемствеността може да се интерпретира в духа на разбирането за педагогическото взаимодействие като процес на активно взаимодействие „дете – среда“ (Гюров, 2010). Тя функционира и като методически инструмент, който осигурява плавен преход между игровото и учебното измерение на ученето по английски език, като съхранява ефективните предучилищни подходи и ги трансформира в условията на училищното обучение.

Тази интерпретация на приемствеността очертава теоретичната рамка за разглеждане на когнитивните, емоционалните и игровите механизми, чрез които обучението по английски език може да се реализира като последователен, мотивиращ и подкрепящ процес в прехода от детската градина към началното училище.

2. Когнитивни, емоционални и игрови механизми за осигуряване на приемственост в обучението по английски език

В рамката на приемствеността като педагогически принцип когнитивните, емоционалните и игровите механизми могат да бъдат разглеждани като взаимносвързани измерения на учебния опит на детето. Те не функционират изолирано, а се проявяват в единство, чрез което се осигуряват смисъл, мотивация и устойчивост в процеса на ранното чуждоезиково обучение. В този аспект преходът между детската градина и началното училище не предполага промяна на логиката на учене, а нейното постепенно преструктуриране и надграждане. Изследванията показват, че децата усвояват чуждия език най-ефективно в условия на смислово взаимодействие, емоционална ангажираност и подкрепяща учебна среда (Cameron, 2001; Pinter, 2017).

Когнитивният аспект на приемствеността се изразява в начина, по който детето конструира знанието си за чуждия език. В предучилищна възраст това знание е ситуативно, контекстуално и опряно на повторяеми модели, ритуали и езикови формули. Преминаването към по-структурирано обучение в началното училище следва да отчита този натрупан опит, като го развива, а не го замества. В този контекст ученето чрез откриване (Bruner, 1966) и социалната природа на когнитивното развитие (Vygotsky, 1978) очертават езиковото учене като процес, реализиращ се в диалог, съвместна дейност и постепенно разширяване на значението. В практиката това може да се реализира чрез дейности, при които познати езикови модели от детската градина се разширяват в нов контекст – например кратък всекидневен диалог (“What’s your name?”), който в началното училище се надгражда чрез добавяне на нови елементи (“How old are you?”, “What do you like?”), без да се променя комуникативната му рамка.

Емоционалният компонент е пряко свързан с мотивацията и чувството за компетентност у детето. Положителните емоции, преживяването на успех и усещането за сигурност създават условия за активно участие и устойчив интерес към езика. Концепцията за афективния филтър показва, че тревожността и страхът от грешка могат да възпрепятстват езиковото усвояване (Krashen, 1982). Ето защо приемствеността изисква тези фактори да бъдат осъзнати и целенасочено управлявани при прехода към началното училище, така че детето да разпознае новата учебна среда като позната и подкрепяща. Устойчивият интерес към ученето се формира, когато детето преживява успех, автономност и позитивна емоционална обратна връзка (Dörnyei, 2001).

Съществен елемент в осигуряването на емоционална и когнитивна приемственост е индивидуализацията на педагогическото взаимодействие. Отчитането на индивидуалните особености, темпа и стила на учене създава условия за активно включване и личностна ангажираност на детето (Енгелс-Критидис, 2020). Този принцип следва да бъде запазен и адаптиран в началното училище, за да се избегне рязкото преминаване към унифицирани и формализирани модели на обучение.

Игровите механизми представляват естественото свързващо звено между предучилищното и началното обучение. Играта не е само форма на активност, а специфичен начин на мислене и преживяване, чрез който детето осмисля света и собственото си място в него (Спиридонова, 2020). В обучението по английски език тя функционира като медиатор между езиковото съдържание и личния опит на детето, като позволява въвеждането и упражняването на езикови структури в смислов контекст. Например сюжетно-ролеви игри от типа „Shop“, „School“ или „Family“, познати от предучилищната практика, могат да бъдат адаптирани в началното училище чрез включване на елементарни езикови задачи (въпроси, избор, описание), което съхранява игровата структура, но въвежда нови учебни цели. Запазването на игровия елемент в началното училище – в адаптирана и целенасочена форма – осигурява плавен преход от игрово към учебно поведение.

В този контекст езикът може да бъде разглеждан и като средство за развитие на символно и иносказателно мислене. Анализите върху детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките показват, че още в ранна възраст децата могат да работят със значения, надхвърлящи буквалното, когато те са представени в достъпна и културно наситена форма (Енгелс-Критидис, 2012). Това разбиране намира приложение в обучението по английски език чрез използване на рими, песни, устойчиви изрази и игрови ситуации, които стимулират както езиковото, така и когнитивното развитие.

В обобщение, когнитивните, емоционалните и игровите механизми формират взаимносвързана система, чрез която се реализира приемствеността в обучението по английски език. Чрез тях се съхраняват активността, мотивацията и увереността на детето, като същевременно се създават условия за постепенно въвеждане на нови учебни форми и изисквания в началното училище.

3. Специфика на обучението по английски език в предучилищна и начална училищна възраст: методически измерения на приемствеността

Обучението по английски език в предучилищната и началната училищна възраст се характеризира със специфична методическа логика, която отразява взаимодействието между когнитивните, емоционалните и игровите механизми на ученето. Осигуряването на приемственост изисква съгласуваност между целите, формите и средствата на обучение, така че тези механизми да бъдат съхранени и целенасочено трансформирани. В предучилищния етап водещи са игровите и ситуационните форми на взаимодействие, при които езикът се усвоява имплицитно чрез участие, подражание и повторяемост. В началното училище тези механизми не изчезват, а се преструктурират в по-организирани учебни дейности, което предполага методическа последователност, а не рязка промяна на подхода.

От методическа гледна точка приемствеността може да бъде осигурена чрез запазване на познати за детето формати на работа като ритуали, кратки езикови модели и повторяеми комуникативни ситуации. Например всекидневни рутинни изрази, използвани в детската градина (“Good morning”, “Let’s sit in a circle”, “Are you ready?”), могат да бъдат запазени и в началното училище, като постепенно се разширяват и осмислят в нов контекст. По този начин детето разпознава езиковата среда като позната и изпитва чувство за сигурност, което улеснява включването му в учебния процес.

Един от ключовите механизми за осъществяване на приемственост е трансформацията на играта от водеща форма на активност в предучилищната възраст към дидактически инструмент в началното училище. В този контекст игровите дейности не се елиминират, а се преструктурират така, че да отговарят на новите учебни цели. Такива са ролевите игри с елементарни комуникативни сценарии (пазаруване, поздравяване, представяне), което позволява въвеждането и упражняването на езикови структури в смислов и емоционално ангажиращ контекст. В началното училище същите сценарии могат да бъдат разширени чрез добавяне на писмени елементи или по-ясно формулирани задачи, без да се нарушава игровата им същност.

Важен аспект на методическата приемственост е и индивидуализацията на обучението. В предучилищна възраст тя се реализира чрез свободата на участие, вариативността на игровите роли и възможността за избор. В началното училище този принцип може да бъде съхранен чрез диференцирани задачи, работа по двойки или малки групи, както и чрез използване на визуални и мултисензорни опори (картинки, жестове, действия, песни и ролеви игри). Така детето запазва усещането за личен темп и контрол върху ученето, което е особено значимо в началния етап на езиковото обучение.

Емоционалната приемственост се проявява и в начина, по който се оценява напредъкът на детето. В предучилищното обучение оценяването е имплицитно и подкрепящо, насочено към усилието и участието, а не към резултата. Запазването на този подход в началното училище, особено в първите класове, създава условия за позитивно отношение към ученето по английски език. Използването на вербална обратна връзка, символни награди или игрови елементи в оценяването допринася за поддържане на мотивацията и намаляване на тревожността.

Следователно методическата приемственост в обучението по английски език се реализира чрез съзнателно планиране на учебния опит като последователен и смислово свързан процес. Чрез трансформация, а не замяна на игровите, емоционалните и когнитивните механизми, обучението в детската градина и началното училище се изгражда като единна образователна траектория. Тази последователност не само подпомага усвояването на езика, но и съхранява мотивацията, увереността и активната позиция на детето в процеса на учене.

Заключение

Приемствеността между предучилищното и началното обучение по английски език е ключова за устойчивото и смислено учене в ранна възраст. Успешният преход не се постига чрез формално уеднаквяване на съдържанията, а чрез съхраняване и развиване на начина, по който децата учат – чрез игра, емоции и активно участие.

Когато детският опит, емоционалната сигурност и игровото взаимодействие се запазят и адаптират в началното училище, обучението става по-ефективно и по-мотивиращо. В този процес учителят има ключова роля – да създава свързаност между различните етапи и да подкрепя детето в прехода към новата учебна среда.

Приемствеността не е формално изискване, а реален педагогически процес, който помага на детето да се чувства уверено, мотивирано и активно в

ученето. Така се изгражда цялостна образователна среда, в която детето не просто усвоява език, а изгражда увереност, интерес и умения за учене.

ЛИТЕРАТУРА

Енгелс-Критидис, Р. (2012) Детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Енгелс-Критидис, Р. (2020) Индивидуализация и диференциация на педагогическото взаимодействие в детската градина. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2010) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Софрониева, Е., Белева, Хр. (2018) Радостта от общуването на чужд език в детството. *Педагогика*, 7, 1001–1010.

Спиридонова, Л. (2025) Игра и учене. Концепции и технологии на игрово взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Bruner, J. S. (1966) Toward a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cameron, L. (2001) Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001) Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1982) Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Pinter, A. (2017) Teaching young language learners (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ПЕТА ЧАСТ

ИЗКУСТВО, МАТЕМАТИКА И ТЕХНОЛОГИИ В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ „ДЕТЕ – СРЕДА – ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО“: ИНТЕГРАТИВНИ И ЕСТЕТИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ

Проф. д.п.н. **Пламен Легкоступ**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: plamen_legkostup@abv.bg

Настоящото изследване представя теоретичен анализ на педагогическото взаимодействие в триадата „дете – среда – изобразително изкуство“. Акцентът е поставен върху концепцията на проф. Димитър Гюров за единната социално-педагогическа система и върху интегративната функция на естетическото възпитание.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие, естетическо възпитание, интеграция, изобразително изкуство, предучилищно образование

PEDAGOGICAL INTERACTION CHILD–ENVIRONMENT–FINE ART: INTEGRATIVE AND AESTHETIC DIMENSIONS

Prof. **Plamen Legkostup**, *DSc*
VTU „St. St. Cyril and Methodius“
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Pedagogy

The paper provides an in-depth theoretical analysis of pedagogical interaction within the child–environment–visual arts triad, focusing on Dimitar Gyurov's concept and the integrative role of aesthetic education.

Keywords: pedagogical interaction, aesthetic education, integration, visual arts, early childhood

Въведение

Настоящият юбилеен сборник ни „събира“ по повод на 75-годишнината на нашия уважаван колега, мой отдавнашен и много добър приятел, проф. д-р Димитър Гюров. Безспорно това за него е радостен момент на лична равносметка, но и за оценка на успешното му присъствие и дирята, която е оставил в академичното образование не само в СУ, не само в България, но и в чужбина.

Поколения студенти, учители и преподаватели от различни университети знаят и помнят проф. д-р Димитър Гюров като харизматичен и уважаван преподавател и учен.

Познавам Митко от края на 80-те години на миналия век като професионалист, всеотдаен колега и верен приятел, а като зам.-ректор на СУ и декан на ФНПП към СУ – като добър мениджър, администратор, организатор и визионер. Незабравими ще останат спомените от съвместната дейност между колегиите на двете катедри „Предучилищна педагогика“ и на двата факултета (ФНОИ към СУ и ПФ на ВТУ). Значима е помощта и личната ангажираност на проф. д-р Димитър Гюров за научното и кариерното израстване на колеги от ВТУ, както и при работата по различни съвместни проекти, в които са интегрирани личните и професионалните качества на участниците в екипите, с цел постигане на ефективни резултати.

Когато стане дума за проф. Димитър Гюров, винаги се сещам за неговия „Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ и за педагогическото взаимодействие, което е в основата на възпитателно-образователния процес и е фундаментална категория в съвременната педагогическа теория. Според автора „то е системообразуващ фактор в развитието на личността, реализиращ се чрез целенасочено организирани педагогически ситуации“ (Гюров, 2006: 28) и „представлява целенасочена система от взаимовръзки между детето и социалната среда“ (пак там: 34). Съвременната педагогика разглежда детето като активен участник в образователния процес. „Педагогическото взаимодействие е процес на взаимно влияние и сътрудничество между участниците в образованието“ (Гюров, 2006), пише проф. Гюров.

В качеството ми на педагог и художник смятам да разгледам педагогическото взаимодействие „дете – среда – изобразително изкуство“ в контекста на концепцията на проф. Гюров, като обърна внимание и на интеграционните ѝ аспекти.

1. Теоретични основи на концепцията

Концепцията на проф. д-р Димитър Гюров заема фундаментално място в съвременната предучилищна и начална педагогика в България.

В труда си „Детската градина и началното училище – единна система“ той формулира идеята за единна социално-педагогическа система, в която „взаимодействието между институциите гарантира непрекъснатост и последователност на възпитателния процес“ (Гюров, 2001: 62), и посочва, че „единната система детска градина – училище осигурява последователност в развитието на детето“ (пак там: 60). Тази своя идея той развива и в по-късните си изследвания, където акцентира върху социално-педагогическата среда като фактор за развитие и подчертава, че „единството между детска градина и училище е необходимо условие за ефективност на възпитателния процес“ (Гюров, 2006). Проф. Гюров разглежда педагогическото взаимодействие като „интегративен процес, обединяващ обучението, възпитанието и социализацията“ (Гюров, 2006: 41). Това взаимодействие включва детето, учителя и средата като равнопоставени елементи.

Разработеният от него модел разглежда педагогическото взаимодействие като иновационна технология и системен процес в образованието, който се основава на няколко ключови направления:

- **Хуманистична парадигма**: детето е в центъра на образователния процес, с уважение към неговата индивидуалност и право на избор.
- **Конструктивистки подход**: обучението се разбира като активно конструиране на знания чрез взаимодействие с околната среда.
- **Педагогическо взаимодействие**: интерпретира се като интегративен модел, обединяващ дейностите на учителя и децата в динамична система.
- **Компетентностен подход**: ориентиран към формиране на ключови компетентности още в ранна възраст.

Ключовите компоненти на концепцията са следните:

- **Интеграция на дейностите**: преодоляване на фрагментираността чрез цялостно взаимодействие „дете – среда“;
- **Технологичен аспект**: прилагане на педагогически технологии за опознаване на природния и социалния свят;
- **Средата като фактор**: създаване на стимулираща образователна среда, която подкрепя самостоятелността и творчеството на детето.

Винаги съм смятал, че изграждането на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ (предложена от Гюров) ще осигури организационна и съдържателна цялост на образователния процес.

2. Интегративен характер на взаимодействието

Интеграцията се проявява като водещ принцип в различните програмни системи. Още в „Програмата за възпитание на детето“ се посочва, че „интеграцията на дейностите създава условия за цялостно развитие на личността“ (Русинова и др., 1994). По-късно и в програмната система „Здравейте, приятели!“ се отбелязва, че „детето усвоява социалния свят чрез активно участие в разнообразни дейности“ (Гюров, Гюрова, 2003: 12), а в „Ръка за ръка“ се подчертава, че „детето усвоява социалния свят в условията на комплексно взаимодействие между дейностите“ (Гюров и др., 2013: 15).

„Естетико-продуктивните дейности са в основата на изобразителното изкуство“, казва проф. Гюров (Гюров, 2006: 159). Той смята, че те са неизменен компонент на всяка образователна програма и заедно с играта определят степента на привлекателност и творческа активност още в най-ранните прояви на детската дейност, становище, което споделям безрезервно. В съвременните програмни системи рисуването, моделирането и апликирането се разглеждат като взаимносвързани дейности, които не се противопоставят на визуалните медии, а функционират като ядро на развиващата се изобразителна компетентност. Тук ясно се откроява **интегративният характер** на изобразителната дейност, която съчетава традиционни и съвременни средства, превръщайки се в мост между когнитивното и емоционалното развитие на детето, защото „(…) просвещава, разпространява знание, подкрепя приобщаването към ценности, хармонизира взаимоотношенията с другите и със света, насърчава към междуличностно общуване, използвайки специфични инструменти за постигане на образност и/или пространственост“ (Конакчиева, 2024: 118–119).

Посредством развитието на базисните общи умствени способности у децата се възпитава творческо отношение при възприемането на обектите и явленията от околната действителност. Извършва се практическо преобразуване на възприетото като личен и организиран опит. Създават се условия за творчески процес, протичащ по различен начин, в зависимост от видовете дейности.

Под влияние на изкуството и най-вече на изобразителното изкуство се активизират потенциалните личностни възможности, които впоследствие могат да доведат до развитие на творческите сили и възможности. Лев С.

Виготски в своите разсъждения за влиянието на изкуството справедливо отбелязва: „човек не може да си представи каква роля в това моделиране на личността е призвано да изиграе изкуството, какви вече съществуващи, но бездействащи сили, необходими за формирането на новия човек, то ще пробуди. Без съмнение в този процес на развитие изкуството ще каже най-решаваща дума“ (Выготский, 1986: 231).

3. Естетическото възпитание и изобразителното изкуство като интегративен механизъм

Научноизследователските търсения на известния учен и университетски преподавател са актуални, многоаспектни, разнопосочни, но това, което ги свързва с моите научни интереси, е, че проф. Гюров съзнава ролята на изкуството за развитието на децата. Естетическото възпитание има ключово значение в развитието на личността, а изкуството подпомага когнитивното и емоционалното развитие – то е средство и за комуникация, и за себеизразяване. Това се дължи „на неподлежащата на алтернатива единна структура на въображението и изображението в тяхната неделимост“ (Гюров, 2006: 159), която осигурява на детето „(…) шансове да инициира и управлява процесите на опознаване на заобикалящия свят, допълвайки еманципирано представите си за него, използвайки критично наличния си опит, диференцирайки в него съществено от несъществено, главното от второстепенното, закономерното от случайното, обобщавайки го и осмисляйки неговата субективна ценност, която задава импулси, които подкрепят интереса към новото като цел и ценност в ежедневното функциониране“ (Конакчиева, 2022: 43).

В свои изследвания съм доказал, че „изкуството интегрира интелектуалното и емоционалното развитие в единен процес“ (Легкоступ, 2008: 11), а „изобразителното изкуство стимулира интелектуалното развитие чрез образно мислене“ (пак там: 10). Но както правилно отбелязва проф. Гюров, детската изобразителност не представлява директно отражение на обективната действителност. Тя не следва да бъде редуцирана до възпроизвеждане на форми, цветове или символи чрез ръководени беседи и модели, налагани от възрастния, защото подобен подход често води до ограничаване на индивидуалната гледна точка и до стандартизиране на изразните средства. И в този случай проф. Гюров е изключително прав: „Много по-важно е в детската изобразителност да се изразят многообразните позиции на детето към възприемането, които да се уважават от възрастните, и да се стимулират проявите на детско творчество“ (Гюров, 2006: 159). С това му разбиране се подчертава необходимостта за преминаване от директивен към фасилити-

ращ педагогически модел, при който се стимулират автономността и оригиналността на детското творчество.

„В настоящата програмна система, казва Гюров, естетическото образование фокусира многообразието от прилагане на изобразителен опит, който разбива каноните на естетическите обучаващи полета“ (пак там: 160). Подходът към детето се основава на уважение към неговите индивидуални естетически намерения, като се насърчава самостоятелността, без акцент върху предварително зададени технически умения. Този подход съответства на конструктивистките педагогически идеи, при които ученето се разбира като личностно конструиране на смисъл, а не като усвояване на готови модели, защото „творческата дейност формира универсални когнитивни структури“ (Легкоступ, 2006: 52).

Едно интересно виждане на проф. Гюров, което много ми допада, е, че „структурирането на обучаващи процеси в естетическата сфера се отнася до самостоятелни изобразителни решения, които са лишени от „успех“ и „неуспех“ (Гюров, 2006: 160). Акцентът пада върху процеса, а не върху резултата и това е ключов фактор за изграждането на вътрешна мотивация и положителна самооценка, защото „творчеството е универсален механизъм за развитие на личността“ (Легкоступ, 2006: 45). Чрез процесите на „проба“ и „грешка“ детето достига до преживяването на собствената компетентност („Аз мога“), което превръща изобразителната дейност в значим фактор за развитие на увереност и творческа инициативност, а „заниманията с изкуство подобряват когнитивния и емоционален растеж на децата“ (Legkostup, 2021: 253).

4. Практико-приложни измерения

Изобразителното изкуство играе ключова роля при използването на интегративния подход, защото детската рисунка е не само форма на мислене, не само средство за познание, „изкуството подобрява когнитивната гъвкавост и емоционалната интелигентност“ (пак там: 255). Практическата реализация на такъв подход изисква създаване на стимулираща педагогическа среда, която ускорява активността, самостоятелността, творчеството, както и активизира ролята на педагога.

В монографията си „Педагогическото взаимодействие“ проф. Гюров извежда няколко ключови ядра от образователни акценти, свързани с изобразителното изкуство, изобразителните дейности и детското творчество, които приемам напълно (Гюров, 2006: 160–162):

– **Характерност.** Изобразителното изкуство създава условия за визуално изразяване на възприятия от природния, социалния и въображаемия свят. Тук **характерността** функционира като основа за индивидуализацията в обучението и за разкриването на личностния потенциал на детето.

– **Креативност.** Визуалното изразяване чрез различни техники (рисуване, апликиране, моделиране) не следва строги възрастови ограничения, а се разглежда като свободно поле за експериментиране, лишено от нормативна оценъчност. Обучаващите ситуации в този контекст се превръщат в пространство за развитие на креативно поведение и саморегулация. **Креативността** тук се интерпретира като процес на самоорганизация, което я доближава до съвременните концепции за творческо мислене и дивергентност.

– **Причинност.** Детското творчество се характеризира с противоречив и проблемно организиран характер, произтичащ от вътрешната мотивация за изразяване. Отвореността към различни решения и интерпретации стимулира дивергентното мислене и създава условия за съпреживяване на творческия процес. **Причинността** като образователно ядро подчертава значението на вътрешната логика на детското мислене, която често се различава от възрастовите рационални модели.

– **Условност.** Възприятието на естетическия обект се осъществява чрез откриване и интерпретиране на противоречия, което води до разнообразие от визуални решения. Детето изгражда собствена представа, която не е фиксирана, а отворена към различни гледни точки и толерантност към чуждите интерпретации. Личния ми прочит на **условността** е, че тя въвежда идеята за множественост на значенията и развива умения за критично и гъвкаво мислене.

– **Символност.** Развитието на изобразителността се осъществява чрез използване на индивидуални символи и експериментиране с материали и форми. Осигуряването на време и пространство за този процес е ключово за формиране на личен визуален език. В случая **символността** е свързана с прехода от конкретно към абстрактно мислене и играе важна роля в когнитивното развитие.

– **Йерархичност.** Социалните форми на обучение позволяват постепенно изграждане на самостоятелност, самооценка и авторство. Детето развива собствени критерии за оценка, които понякога влизат в противоречие с външните стандарти. **Йерархичността** отразява процеса на вътрешна регулация и изграждане на личностна автономия.

– **Абстрактност.** Чрез асоциативни игри и символни упражнения детето се учи да разпознава и анализира структурни характеристики на обектите, като използва както вербални, така и невербални средства за изразяване. **Абстрактността** подпомага прехода към по-високи когнитивни нива и създава основа за бъдещо концептуално мислене.

Представените по-горе ключови ядра от образователни акценти предизвикват непрестанен интерес и стимулират разработването на адекватни модели за творческо и интелектуално развитие на детето чрез изобразителното изкуство и чрез интегритета му както с другите изкуства, така и с останалите сфери на познание.

Заключение

Концепцията на проф. Димитър Гюров за приемственост в педагогическото взаимодействие остава актуална и днес, а взаимодействието „дете – среда – изкуство“ е основа за ефективно и съвременно образование. То съчетава когнитивни, социални и емоционални аспекти, а художествената дейност е ключов фактор за развитие на креативността и социалните умения. Като се има предвид, че системата „обучаващ – обучаван“ е детерминирана, а вътрешният ѝ механизъм по същество е синергетичен, концепцията на проф. Гюров дава възможност да се направи конструктивен анализ на прехода от хаос към установяване на ред от позициите на синергетиката, т.е. да се потърси устойчиво състояние на разглежданата динамична система „обучаващ – обучаван“.

В заключение искам да поздравя проф. Гюров с неговата 75-годишнина и да му пожелая да продължи с всички съмишленици и колеги своя устрем, дръзновеност и жизненост. Той е учен, автор, преподавател (теоретик и практик) и администратор, който работи активно за квалификацията на учителите педагози и това ми дава основание убедено да твърдя, че проф. Гюров е преди всичко Човек. Като следва светлия пример на проф. Елка Петрова, той не пази знанията си, а ги предава на околните, като увлича след себе си колеги, докторанти и студенти.

От позицията на възхищението и респекта, които изпитвам към колегата, преподавателя, учения, администратора и Човека – проф. д-р Димитър Виолетов Гюров, ще си позволя да се обърна към колегите от нашите две катедри – вземайте пример от НЕГО!

Скъпи Митко, от сърце ти благодаря за приятелството, колегиалността и подкрепата през всичките изминали години.

На многая и благая лета, Доторе!

ЛИТЕРАТУРА

Выготский, Л. С. (1986) Психология искусства. Москва: Просвещение.

Гюров, Д. (2001) Детската градина и началното училище. *Годишник на СУ, т. 92.*

Гюров, Д. (2006). Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., В. Гюрова (2003) Здравейте, приятели! София: Просвета.

Гюров. Д. и др. (2013*)* Ръка за ръка! София: Просвета.

Конакчиева, П. (2024) Образователен потенциал на природата и изкуството в креативното пространство на детството (визийност и проективност между четката и перото на проф. д.п.н. Пламен Легкоступ). – В: Сб. „Изкуство, творчество, възпитание. Между четката и перото“. Велико Търново: Фабер, 114–134.

Конакчиева, П. (2022) Традиции и иновации в предучилищното екологично образование. Велико Търново: ИТИ.

Легкоступ, Пл. (2006) Изкуство, творчество, интелектуално възпитание. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Легкоступ, Пл. (2008) Интегративната роля на изобразителното изкуство. *Предучилищно възпитание*, кн. 8.

Русинова, Е. и др. (1994) Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: Издателство „Даниела Убенова“.

Legkostup, P. (2021) Works of Art and 5–10 year old Children. *Pedagogika-Pedagogy (Vol. 93, Number 2).*

ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО – ФУНКЦИОНАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ В ЕДИННАТА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

Проф. д.н. **Лучия Ангелова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Разглеждат се параметрите за изграждането на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ по изобразително изкуство.

Ключови думи: изобразително изкуство, педагогически иновации, интеграционните взаимодействия, познавателни книжки, учебници

FINE ARTS – FUNCTIONAL DIMENSIONS IN THE UNIFIED KINDERGARTEN – PRIMARY SCHOOL SYSTEM

Prof. **Lucia Angelova***, DSc*
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

The parameters for the construction of a unified socio-pedagogical system “kindergarten-primary school” in fine arts are examined.

Keywords: fine arts, pedagogical innovations, integration interactions, educational books, textbooks

Основните проблеми, свързани с възможните ***педагогически иновации*** в естетико-художественото развитие на децата, засягат преди всичко спецификата на възприемането на изкуството от тях и неговата диференциация в онтогенетичното развитие на детето. За тази цел е необходимо да се обосноват специфичните функции на изкуството в педагогическия процес и опосредстваните форми за взаимодействие. Това поставя въпроси с общометодологически и изследователски характер. Тези въпроси се опитахме да разрешим, опирайки се на книгата на моя колега Д. Гюров – „Педаго-

гическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. Последното предполага и не изключва създаването на социално-педагогическа система за целенасочено възприемане и възпроизвеждане чрез художествено-творческата дейност на децата и учениците на контакта с изкуството. За да отговаря на изискванията в иновационен план, тази система трябваше да отразява спецификата на художествената условност и психологическите особености на връзката между възприятието и въображението в зависимост от видовете изкуства. Ето защо и се насочихме към създаването на единна система „детска градина – начално училище“ по изобразително изкуство.

Създаването на тази единна система има твърде дълга история. Тя беше свързана преди всичко с многогодишните ни изследвания, които доказаха, че изкуството трябва да се разглежда като цялостен процес. Това бе отразено в ред публикации: „Децата от предучилищна възраст и изкуството“ (Ангелова, 1993), „Детето и светът“ (Ангелов, Ангелова, 1993), „Естетико-художествено развитие в предучилищна възраст“ (Ангелова, 1998). Те доказаха, че този процес в рамките на естетико-художествено развитие на децата притежава социална обективност и неограничени възможности за възпитателни въздействия и взаимодействия. Комплексността на взаимодействията, колкото и разнообразни да са по своята същност, има системен характер и именно тук потърсихме единството при отношението на децата от предучилищна и начална училищна възраст към изкуството. Така стигнахме до извода, че на тази основа могат да се създадат и приложат единни социално-педагогически програмни системи „детска градина – начално училище“, отнесени към изкуството или към отделни видове изкуства. В посочените изследвания показахме основите и разработихме педагогическа система за въздействие на изкуството. Сега вече акцентът пада върху друго – необходимостта да се създаде система за обогатяване на формите на взаимодействие на децата от предучилищна и начална училищна възраст с изкуството, изграждането на съответен подход за изучаване на взаимодействието с изкуството. Това в действителност се оказа и основата на единните социално-педагогически програмни системи „детска градина – начално училище“, отнесени към изкуството или към отделни видове изкуства. В нашия случай това е изобразителното изкуство. Така и формулирахме нашата конкретна цел, поставена в изследванията ни след публикацията на Д. Гюров – изграждане на единна социално-педагогическа програмна система по изобразителното изкуство в детската градина и началното училище, отразяваща и редица обективни факти, свързани с цялостното развитие на

детето от предучилищна и начална училищна възраст. Тук имаме предвид както параметри, аспекти, критерии по отношение на децата и изкуството, така и изисквания към ученето и образованието, нормативни документи, програми, учебни планове. Част от всичко това бе разгледано като анализ, свързан с възпитателните и функционалните измерения на изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. Необходимо бе да се разгледат и изяснят всички останали връзки на изобразителното изкуство с обективните, материално зафиксирани, и което е много важно, измерими социално-педагогически фактори, имащи отношение към изграждането на единна социално-педагогическа програмна система по изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. Така се появиха монографията „Изобразителното изкуство в детската градина и началното училище“ (2010) и съответно в пряка връзка публикациите „Педагогически иновации и изобразително изкуство“, „Изобразителното изкуство в единната социално-педагогическа система в детската градина и началното училище“ (2011).

Опосредстваното управляване на тази система, или конкретни дейности, зависи от възможността да бъдат типологизирани определени етапи в детското творчество и отношението към изкуството. Това задължително предполага да бъде интерпретирана връзката между типология на възприемане на изкуството и съответната практическа реализация на контакта с културната практика на съответните изкуства. Последното от педагогическа гледна точка е своеобразно сливане на субекта с художественото произведение – обекта в процеса на тяхното взаимодействие. Ефективността може да се търси по посока на естетическото преобразуване – както субектът преобразува обекта, така и обектът по определен начин формира субекта. Ето как възприемането на художествената ценност се превръща в специфична творческа дейност, в сътворчество. Можем да твърдим, че иновационният момент, или възпитателният ефект на изкуството, се проявява главно или резултативно в сферата на самовъзпитанието, в самооценката на детската личност. Точно поради тази причина трябва да говорим за педагогически иновации в естетико-художественото развитие на децата. Те трябва са свързани с възможността детето да се научи да усвоява, разбира и съпреживява дадено произведение на изкуството, което изисква и съответните усилия. Педагогът, познаващ характера на художественото възприятие и преживяване, може да приложи споменатата вече система за въздействие на изкуството върху децата, съобразявайки се с определена типология. А типологията в конкретния случай е иновация, защото отхвърля всякакви субективни и дидактични предписания и се опира на взаимното проникване на художестве-

на реалност, субективния свят на възприемащата личност и условността на художественото произведение. Това са обективни дадености, които характеризират единството на компонентите на възприемателния акт: художествено възприятие, художествено преживяване, художествена условност. Така естетическият опит, който непосредствено педагогът се опитва да изгради като единна социално-педагогическа програмна система, позволява на децата да усвоят „езика“ на изкуствата, тяхната условност и съотношението им с действителността, а социалния опит е в основата на естетическото им съзнание, потребността от изкуство и неговото разбиране. Ето как единната социално-педагогическа програмна система се свързва с разбирането на изкуството като носител на социален и естетически опит. Тук е необходимо да се спомене, че в процеса на реализация на предложените педагогически иновации при възприемането на изкуството съвсем непосредствено и пряко се включва и развитието на детската изобразителна дейност – рисуване, моделиране, апликиране. Комплексният подход към изследването на тези промени позволи да се установят възпитателният и социализиращият ефект от изкуството. Освен това с реализирането на изследването успяхме да отговорим и на основни практически въпроси, свързани със социалнопедагогическите аспекти на взаимоотношението „деца – изкуство“. Основният от тях беше свързан с прилагането на единни социалнопедагогически програмни системи. Това вече е факт при определени направления: от прилагането на единни социалнопедагогически програмни системи (Гюров, и др., 2003) пролича ясно, че структурираните пространствено зададени съоръжения превръщат субекта в главно действащо лице, което може да прояви избор и богатство от преживявания при сътворяването на своя игров свят в условията на детската среда. Ето защо за нас общуването с изкуството е специфична човешка дейност, която изисква определена подготовка, и оттук естетическата култура на личността се реализира в придобитата и последователно наслагвана допълнителна информация, която се превръща в единна социално-педагогическа програмна система в предучилищна и начална училищна възраст.

Като се има предвид, че през годините цел на проучванията е разкриването на ключовите проблеми при формирането на естетическата култура у децата от предучилищна възраст, на анализ бяха подлагани естетическото възприемане и естетическото отношение към света като компоненти на естетическата култура в условията на цикъла художествено-естетически дейности в детската градина. По този начин чрез възможността да е налице обективната оценка на създалите се педагогически ситуации бяха разрабо-

тени конкретни методически предложения за оптимизация на процеса на възприемане изкуството от децата не само в предучилищна, но и в начална училищна възраст. Така се стигна и до поредната монография „Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст“ (Ангелова, 2019). По този начин се доказа, че разкриването на ключовите закономерности на естетико-художественото развитие на децата и учениците при взаимодействието с изкуството предполага възможността за изграждане на единна социално-педагогическа програмна система по изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. Съществено място в този процес заемат интеграционните взаимодействия.

Показахме по този начин, че интеграционните връзки при възпитанието чрез изкуството могат да се разглеждат на три равнища: глобално, външно и вътрешно. *На глобално ниво* те са между сферите за естетическо въздействие: при възприемане на действителността; при възприемане на изобразителното изкуство; при изобразителната дейност на самите деца. Тези три компонента присъстват в стандартите за предучилищно образование – образователно направление „Изобразително изкуство“ в детската градина, и съответно ДОИ за първи клас – четвърти клас на началното училище. По отношение на образователното направление „Изобразително изкуство“ тук вече се проявява интеграцията на второ ниво, наречена *външна*. Важна предпоставка за обогатяване на знанията на децата и за създаване на оценъчно отношение към природната и обществена среда, от една страна, и за развитието на творческите им способности, от друга, се оказа осъществяването и на *интеграция между видовете дейности и изкуства, разглеждани като продукт на тези дейности:* изобразителната дейност и изобразителното изкуство, музикалното възпитание и музиката, развитието на свързаната реч и литературата; театрализираната игра и театъра и т.н. Те определят обхвата на т.нар. *външни интеграционни връзки*. Изобразителната дейност в предучилищна възраст логично интегрира около себе си останалите направления в детската градина. Интеграционните връзки в обучението чрез изобразителните дейности дават възможност на децата още в предучилищна възраст да разберат, че обектите и явленията от действителността могат да се предадат разнообразно със средствата на различните изкуства. Неслучайно за Д. Гюров „ключовите представи и понятия във всяко едно съдържателно направление са изходни позиции за представяне на структурните единици в образователен план. Те са подходяща основа за отчитането на прехода между образователно направление и учебен предмет, за трансформирането на

дидактичните единици в интеркултурни преходи и за сравняването на специфичните признаци на педагогическата ситуация и урока като взаимно допълващи се организационни форми в подготвителната група и първи клас. Така ключово за детския опит всъщност е система за извеждането на образователните параметри на съдържанието по направления, а също и за реализирането на ежедневната практика по предучилищната подготовка като картина на света и култура на поведение в него“ (Гюров, 2006). Тук стигаме и до *вътрешната интеграционна зависимост*, която е третото ниво на интеграция. Именно върху основата на съдържанието, формата и смисъла на художествената творба тя се осъществява между: видовете изобразителни изкуства, различните жанрове, изобразителните дейности, материалите, техниките на работа и изразните средства, организационните форми. Във връзка с единната социално-педагогическа програмна система по изобразителното изкуство в детската градина и началното училище интеграцията свързваме с иновацията. Последното бе едно от основанията за създаването на педагогическа система за целенасочено възприемане и възпроизвеждане чрез художествено-творческата дейност на децата и учениците на контакта с изкуството, или в нашия случай – изобразителното изкуство. За да отговаря на изискванията в иновационен план, тази система бе разработена върху спецификата на художествената условност и психологическите особености на връзката между възприятието и въображението в зависимост от видовете изобразителни изкуства. Така „първият параметър на иновационната технология е нейната *съвременност* като внедряване в образователната практика на експериментално проверени нововъведения; непрекъснато обновяване на съдържанието на обучението на направленията, на учебните програми за двете институции с оглед на системното намаляване на несъответствия между най-новите постижения на педагогиката и тяхното отразяване в културно-образователните области и учебните предмети. Друг основен параметър е *оптималността* – стремеж да се постигнат педагогическите цели при възможно високо качество на взаимодействието в детската градина и училището. Това изисква *съдържателна комплексност* на постиженията, особено при решаване на практически задачи при ориентиране в света. *Адекватността и повторността* при интерпретиране на съдържанието са във връзка с ключовите идеи и представи съобразно условията на средата. Подборът на форми и методи на взаимодействие, отчитащи нововъведенията в педагогическата теория и практика, предвижда *обвързване* на дейността на учащите се и на педагозите чрез предварително проектиране и моделно прогнозиране на възможните педагогически ситуации чрез пома-

галата и учебните комплекти“ (Гюров, 2006: 360). Всички тези изисквания, формулирани от Д. Гюров, според нас бяха реализирани в изграждането на цяла редица публикации през годините като познавателни книжки за предучилищното образование по изобразително изкуство и учебниците по изобразително изкуство за 1–4 клас. Така в контекста на този анализ става ясно, че е необходимо да отчитаме и наличието на художествения език, стоящ в основата на художествената информация в условията на художествената комуникация. Предложените иновационни тенденции при естетико-художественото развитие на децата от предучилищна и начална училищна възраст като методически схеми вече се използват както в детската градина и началното училище, така и в семейството, което показва липсата на всякаква форма на принуда върху децата от предучилищна и начална училищна възраст при тяхната ориентация към определени естетически ценности. Тази изследователска ориентация бе продиктувана и от необходимостта да бъдат диагностицирани актуални и перспективни проблеми и тенденции в посочената връзка, като се акцентира на възможната иновационна дейност и резултати в рамките на конкретна социокултурна среда.

Всичко това като методическа реализация намери място в учебника „Теория и методика на изобразителното изкуство“ (Ангелова, Легкоступ, 2014, а последният цикъл, който е пряко свързан с единната социално-педагогическа програмна система по изобразителното изкуство в детската градина и началното училище, е основа за създаването на образователни продукти по изобразително изкуство като система от познавателни книжки за всички групи в детската градина „Чуден свят“ (2017–2025), както и учебниците „Изобразително изкуство“ I – IV клас (2002–2025).

ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, Б., Ангелова, Л. (1993) Детето и светът. София: Просвета.

Ангелова, Л. (2019) Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ангелова, Л. (2011) Изобразителното изкуство в единната социално-педагогическа програмна система. *Предучилищно възпитание*, бр. 3, 32–36.

Ангелова, Л. (2010) Изобразителното изкуство в детската градина и началното училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ангелова, Л. (1998) Естетико-художествено развитие в предучилищна възраст. София: Веда Словена-ЖГ.

Ангелова, Л., Пл. Легкоступ (2014) Теория и методика на изобразителното изкуство. София: Просвета.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д., И. Колева, Л. Витанов, В. Гюрова. (2003) Програмна система „Ръка за ръка“. София: Просвета.

МЕТОДИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО В КОНТЕКСТА НА ПРИЕМСТВЕНОСТТА МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р **Гергана Михайлова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: mihajlovan@uni-sofia.bg

Настоящата публикация анализира значението на единната педагогическа система „детска градина – начално училище“ като основа за последователно развитие на художествените способности, естетическите нагласи и културните ценности у децата. Специално внимание се отделя на нормативната рамка, която регламентира образователните цели и съдържание, свързани с формирането на отношение към изкуството в предучилищна и начална училищна възраст.

В изследването се представят методически проекции на изобразителното изкуство като средство за осигуряване на приемственост между двата образователни етапа. Разглеждат се спецификите на изобразителните дейности в детската градина, насочени към стимулиране на творческото въображение, визуалното възприятие и първоначалните художествени умения. Акцентира се и върху надграждането на тези умения в началното училище чрез целенасочено обучение, което разширява художествените знания и изразни възможности на учениците. Подчертава се ролята на илюстрацията и колажа като ефективни средства за интеграция на изкуството в обучението и за осъществяване на междупредметни връзки.

Ключови думи: приемственост в образованието, изобразително изкуство, предучилищно образование, начално училищно образование, художествено развитие, илюстрация, колаж

METHODOLOGICAL ASPECTS OF VISUAL ARTS EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTINUITY BETWEEN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Assoc. Prof. **Gergana Mihaylova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts

This paper analyzes the significance of the unified pedagogical system "kindergarten – primary school" as a foundation for the consistent development of children's artistic abilities, aesthetic attitudes, and cultural values. Particular attention is given to the regulatory framework governing the educational goals and content related to fostering an appreciation for art during preschool and primary school years.

The study presents methodological dimensions of visual arts as a means of ensuring continuity between the two educational stages. It explores the specific characteristics of artistic activities in kindergarten aimed at stimulating creative imagination, visual perception, and foundational artistic skills. The paper also emphasizes the advancement of these skills in primary school through structured instruction that expands students' artistic knowledge and expressive capabilities. The role of illustration and collage is highlighted as an effective tool for integrating art into the learning process and establishing interdisciplinary connections.

Keywords: educational continuity, visual arts, preschool education, primary education, artistic development, illustration, collage

Единната педагогическа система „детска градина – начално училище"

Проблемът за приемствеността между детската градина и началното училище заема съществено място в теорията и практиката на педагогическата наука. Той се свързва с необходимостта от осигуряване на плавен преход между двете образователни степени, който да гарантира последователност и надграждане в развитието на детето. В този контекст проф. Димитър Гюров разглежда приемствеността като процес, основан на целенасочено и системно педагогическо взаимодействие между учител, дете и образователна среда. Според него именно педагогическото взаимодействие се явява същностна основа, чрез която се реализира единството между съдържанието, методите и формите на обучение в предучилищното и началното обра-

зование. Така приемствеността се проявява не само като организационен или нормативен принцип, а като динамичен педагогически процес, който осигурява последователно развитие на знанията, уменията и творческите способности на детето (Гюров, 2006, 2010).

Значимостта на понятието от позицията на съвременния контекст на „приемствеността“ се състои в активния диалог между минало и бъдеще: устойчиво утвърден от традициите на миналия опит и основан на оформящата се промяна и иновацията. При тълкуване от позицията на педагогическото взаимодействие според проф. Гюров именно терминът „иновация“ бележи промените в предучилищното и началното училищното образование. Утвърден с някои ключови образователни модели, заложени на принципа на „спираловидно усъвършенстване на опита“, базиран на „Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст“ (Русинова, Е. и др., 1993), се обяснява друго понятие – „новост“, произлизащо от „нововъведение“, което той утвърждава идентично с „иновацията“ (Гюров, 2006, 2010: 127). Професор Гюров създава основополагащ иновационен „Модел за единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“, в основата на който е „педагогическото взаимодействие“. В неговия модел изобразителното изкуство се основава на естетико-продуктивните дейности съвместно с играта, състоящо се в креативността на творческите постижения и активност на децата (Гюров, 2003).

Нормативна основа за формиране на културни ценности и отношение към изкуството в предучилищна и начална училищна възраст

Формирането на културни ценности и естетическо отношение към изкуството и развитието на творческите способности на децата представляват съществен компонент от съвременния образователен процес както в предучилищното образование, така и в началния етап на училищното обучение. В българската образователна система тези процеси са регламентирани чрез редица нормативни документи, които определят целите, принципите и съдържанието на образованието и създават условия за последователно развитие на художествените компетентности на децата в различните образователни степени.

Основен нормативен акт е Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), който определя общите цели и принципи на образователната система, с акцент върху изграждането на културна идентичност и ценностна система у подрастващите. По отношение на изкуството в този контекст то е разгледано като значим образователен ресурс, чрез който децата се приобща-

ват към културното наследство и изграждат отношение към художествените ценности (ЗПУО, чл. 5). Друг основен акцент в нормативния документ е принципът на приемственост между предучилищното и началното училищно образование – в контекста на художественото образование, реализиран чрез съгласуваност между образователните цели, съдържанието на обучението и педагогическите подходи в различните образователни степени (пак там, чл. 3)

Теоретични основания за изследване на приемствеността между образователните степени се откриват и в конкретни проекции на нормативната рамка, ясно отразени в очакваните резултати по образователните направления в детската градина (Наредба №5 за предучилищно образование, 2016). По отношение на изобразителното изкуство отново се установява „спираловидност“ (Гюров, 2006, 2010: 128), от една страна, по хоризонталата, в която са разпределени във възрастов план очакваните резултати по Наредбата. Те са съпоставени на опита, натрупан в предходната възраст, и стоят като основа, върху която се залагат новите очаквани резултати. Същата проекция, от друга страна, се вижда ясно очертана във вертикалата, съотнесена с трите образователни ядра („Художествено възприемане“, „Изобразителни материали и техники“, „Изобразително творчество“) в направление „Изобразително изкуство“. В основата на този процес стои художественото възприятие, чрез което децата развиват способността да наблюдават, разпознават и осмислят визуалните характеристики на заобикалящия ги свят. Чрез възприятието те изграждат първоначални представи за форма, цвят, композиция и образ, което създава предпоставки за последваща практическа дейност. Натрупаният сетивен и познавателен опит намира приложение в дейностите, свързани с използването на различни изобразителни материали и техники в изобразителните дейности: рисуване, апликиране, моделиране. В процеса на тази практическа дейност децата експериментират с изразните възможности на материалите и усвояват основни начини за художествено изразяване. Именно на тази основа постепенно се формира „изобразителното творчество“ (имат се предвид и образователното ядро, и процесът), при което детето създава собствен образен замисъл, развива идея и я претворява в художествен продукт. По този начин художественото възприятие се явява фундамент за развитието на уменията, за работата с материали и техники, както и за формирането на творческата активност на детето.

Приемствеността между детската градина и началното училище в обучението по изобразително изкуство е разглеждана като основен принцип при разработването на ядрата на учебното съдържание в нормативната рамка, действаща до 2016 г. Този принцип е анализиран от Лучия Ангелова и

Пламен Легкоступ, които извеждат три основни методологически принципа: принцип на приемствеността, принцип на комплексността и принцип на непрекъснатостта и спираловидността на обучението. В своя анализ авторите съпоставят образователните ядра в предучилищното образование: „Художествено възприемане“, „Художествено пресъздаване“ и „Изобразително творчество“, разработени въз основа на държавните образователни изисквания за подготвителна група, с ядрата в обучението по изобразително изкуство в първи клас: „Обект и среда“, „Обект и образ“, „Зрител и творба“, „Визуална комуникация“ и „Материали и техники“. Взаимовръзката между отделните ядра се откроява чрез това съпоставяне и се демонстрира начинът, по който изведените принципи се реализират в системата от образователни задачи по изобразително изкуство (Ангелова, Легкоступ, 2016: 198).

В съвременните условия приемствеността между предучилищното и началното образование се реализира в рамките на българската образователна система чрез държавните образователни стандарти (ДОС), учебните програми по образователни степени и компетентностния модел на обучение. В този контекст в детската градина се формират начални художествени умения и нагласи, които в началния етап на училищното образование се надграждат и систематизират. Учебните програми по учебния предмет *изобразително изкуство* за съответния клас, утвърдени от МОН, определят целите на обучението, очакваните резултати и методическите подходи за развитие на художествените способности на учениците. В програмата по изобразително изкуство (1–4. клас) на първо място стоят областите на компетентност, съотнесени с очакваните резултати, които учениците ще развият в края на своето обучение: „Обект и среда“, „Обект и образ“, „Зрител и творба“, „Визуална комуникация“ и „Материали и техники“, които намират своите проекции в глобалните теми. Сред водещите цели на образователния процес се открояват формирането на интерес към българското и световното изкуство, развитието на естетическо възприятие и художествена култура, както и усвояването на разнообразни художествени техники и изразни средства в съответствие с принципите на компетентностния подход и Европейската рамка на ключовите компетентности (МОН, 2016).

Методически проекции на изобразителното изкуство като средство за приемственост в предучилищна и начална училищна възраст

Изобразителната дейност в детската градина поставя основите на художественото развитие при децата чрез постепенно усвояване на базисни умения, свързани със: възприятие, изразяване и пресъздаване на заобикалящата

действителност. В този етап децата от предучилищна възраст се запознават с основни жанрове като портрет, натюрморт и пейзаж. Преди всичко целта в образователен план е първоначално въвеждане в понятийния апарат на интуитивно и на емоционално равнище (Ангелова, 2019). Процесът на усвояване се осъществява чрез игрови и експериментални подходи, при които се развиват наблюдателността, цветовото усещане, фината моторика. Портретът например се реализира чрез изобразяване на лице на принцеса (с печатане с ръка), моделиране на дете от света – японка, и др.; при натюрморт – чрез подреждане и цветя във ваза (двуслойно или трислойно апликиране с изрязани форми или печатане на цвете в саксия, с естествени материали – листа, сухи цветя др.; при пейзажа – чрез запознаване с акварелните техники: „мокро до мокро“, „мокро до сухо“ и др., като целта е да се изградят първоначални представи за форма, цвят, композиция и пространство (Ангелова, Михайлова, 2017, 2018).

В началното училище приемствеността ярко се отразява при тези умения, които се надграждат и систематизират чрез целенасочено обучение. Учениците разширяват знанията си за жанровете, като вече осъзнато разграничават техните особености и започват да прилагат по-сложни изобразителни техники (монотипия, печат с шаблони, печат от апликация и др.). Въвеждат се знания за известни художници и произведения на изкуството, което подпомага развитието на художествената култура и критичното мислене (Ангелова, Легкоступ, Михайлова, Хаджиева, 2017). Постига се преход от спонтанно към осъзнато художествено изразяване, при което се усъвършенстват композиционните умения, работата с цветове и материали. По този начин приемствеността между детската градина и началното училище се реализира чрез логично надграждане на вече формирани способности, в които изобразителното изкуство се утвърждава като ефективно средство за цялостно развитие на детската личност.

Интеграция на изкуството в обучението чрез илюстрацията и колажа

Френският художник Анри Матис (Henri Matisse) използва в някои от творбите си специфична колажна изразност, която той самият определя като „рисуване с ножица“ („painting with scissors“). Създадените иновативни творби в края на неговата кариера са отчетливо оформени с ножица, вътре в цвят, като запазват яркостта на цвета, което му позволява да изгради жизнени и някои масивни композиции. Освен линията, която прокарва, следвайки формата, ясно очертаваща контура ѝ, за по-големите форми той е използвал

голяма ножица, а при по-дребните фигури е работил с малка ножица. Друг съществен момент е и самият цвят, който е багрен ръчно от асистентите му Лидия Делекторская и Пол Кан-Мартен с гваш, което е вид непрозрачен акварел. Кураторът Джоди Хауптман (Jodi Hauptman) от Музея за модерно изкуство отбелязва, че Матис използва всяко от изрязаните парчета, в позитивна и негативна форма, като и двете стават част от новото цяло в произведенията му (Yoder, 2024).

Илюстраторът Ерих Карл (Erich Carl) си служи с подобна на Матис техника на работа, като рисува с акрилна боя върху бяла хартия, постигайки живи цветове и шарки. По този начин хартията се оформяла като самостоятелно абстрактно произведение на изкуството на места с отчетлива фрактура, което след това му позволявало да я изреже и да я използва в колажните си илюстрации. Според Ерих Карл неговите рисувани хартии са като негова палитра. Самият художник споделя за процеса на работа: „Интересувам се много от детайлите, от мазките с четка в картината и текстурите, които се създават. Процесът на рисуване върху моите хартиени късове е изключително удовлетворяващ за мен“ (The Erich Carl museum of picture book art). Книгата „Много гладната гъсеница“ от1969 г. е негова авторска образователна книга (може да се каже иновативна) като текст и илюстрация, което го утвърждава като илюстратор с емблематичен художествен стил, изграден на принципа на колажа. Ерих Карл създава ярък визуален език, който има за цел да привлече детския поглед (Fetters, 2019).

Проекциите на заложеното от проф. Гюров за единна педагогическа система „детска градина – начално училище“ (Гюров, 2006, 2010) намират въздействие в част от авторско изследване за влиянието на илюстрацията в изобразителната дейност на децата на 6–8 години, в което се виждат и други основополагащи линии на приемственост и интеграция: илюстрация – колаж. Осъществен е естествен преход, при който първоначално илюстрацията активира нивата на възприятие на децата с Джани Бенвенути (Gianni Benvenuti) на познат сюжет от приказка – „Червената шапчица“, като се очаква те да го интерпретират с техниката на колажа. За илюстрирането на героите използват основата на напечатана хартия, върху която рисуват с графични или живописни материали, след което ги изрязват с ножица и довършват композиционно върху друга основа, с добавяне на рисунък или апликация. В резултат на това се осигурява развитие от интуитивно към по-осъзнато художествено изразяване. Така могат да се направят множество интегративни връзки с направленията в детската градина и с учебните предмети в началното училище (Михайлова 2023). Процесът на създаване на ко-

лаж е съществен, тъй като протича на етапи – например Робин Брукс (Robin Brooks) споделя, че за нея „колажът е едновременно процес и продукт“: т.е. това е начин за мислене чрез комбиниране, съпоставяне, „рекомбиниране“ на различни елементи в ново цяло. В същото време колажът е и създаденият краен продукт (Brooks, 2024). Резултатите от авторското изследване с деца на 6–8 години кореспондират с посочената констатация. Творческият процес на създаване на колажа е базиран на опита на детето, на изобразителните му способности, на начините, по които изгражда образа, чрез комбинацията на дейностите рисуване и апликиране и на създаването на нова композиционна идея чрез колажа в илюстрацията (Михайлова, 2023).

Откритията в изкуството на Анри Матис „рязане в цвят, рисуване с ножица“, пречупено през художествения стил, изграден на основата на колажа, и в илюстрацията на Ерих Карл – чрез късовете хартия с различна цветова текстура, са същностно обоснован начин за интегриране в образователния процес. Например:

- в детската градина първо децата се запознават с книгата „Много гладната гъсеница“, проследяват развитието на гъсеницата в ларва и превръщането ѝ в пеперуда (което предполага множество интегративни връзки с направления като: БЕЛ, МАТ, ОС и др.);
- второ като изразност и творческа активност с интерпретиране и илюстриране на моменти от книгата с техниката на колажа: създаване на късове хартия, в ярки цветове и текстурни форми: с темперни бои, намазани върху листа с дебела четка, плътно защриховани пастели, цветни моливи, с печатане и др.;
- при учениците в часовете по изобразително изкуство – запознаване с картините на Анри Матис като художник и като изразност;
- в теми като: „Илюстрацията в книги за деца“, „Професията на художника (илюстратора)“ – разглеждане на съвременни форми на изразност в илюстрацията с колаж, подобна на Ерих Карл;
- разглеждане на техниката на колажа като „експресивност на материалите и техниките“.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелова, Л. (2019) Динамика в развитието на изобразителните способности на децата в предучилищна и начална училищна възраст. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Ангелова, Л., Легкоступ, Пл. (2014) Теория и методика на изобразителното изкуство. София: Просвета.

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2017, 2018) Изобразително изкуство. София: Просвета.

Гюров, Д. (2006, 2010). Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. и др. (2003) Програмна система „Ръка за ръка“. София: Просвета.

Михайлова, Г. (2023) Приложни аспекти на илюстрацията в изобразителната дейност на децата. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Русинова, Е., Гюров, Д. и др. (1993) Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: Даниела Убенова.

Нормативни документи

ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. (2016). Обн. ДВ, бр. 79 от 13.102015 г., в сила от 01.08.2016 г. Използвана абревиатура: ЗПУО.

НАРЕДБА №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование (2016). Обн. ДВ, бр. 46 от17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

Интернет източници

Brooks. R. (2024) The Challenge and Opportunity of Children and Collage.

https://robinbrooksart.com/children-and-collage-some-thoughts-from-the-elementary-classroom/ – Достъпен към 06.03.2026.

Fetters, A. (2019) How The Very Hungry Caterpillar Became a Classic. https://www.theatlantic.com/family/archive/2019/03/very-hungry-caterpillar-50th-anniversary/585271/

The Erih Carl museum of picture book art. Artistic Process. https://carlemuseum.org/about/about-eric-carle/artistic-process – Достъпен към 17.03.2026.

Yoder, A. (2024) Paper cut-outs become focus of Matisse’s late career.

https://www.slam.org/blog/paper-cut-outs-become-focus-of-matisses-late-career/ – Достъпен към 17.03.2026.

Учебна литература

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2017) Чуден свят – Изобразително изкуство за четвърта подготвителна възрастова група (6–7 г.). София: Просвета.

Ангелова, Л., Михайлова, Г., Легкоступ, Пл., Пеловска, С. (2017) Учебник – Изобразително изкуство за втори клас. София: Просвета.

ХУДОЖЕСТВЕНА КОМУНИКАЦИЯ И ТВОРЧЕСТВО В СИСТЕМАТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“: ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Гл. ас. д-р **Галина Николова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
email: g.nikolova@ts.uni-vt.bg

В изложението са представят и интерпретират функциите на художествената комуникация като ключов, определящ фактор за формиране на емоционално интелигентна, социална, естетическа личност в системата „детска градина – училище“. Аргументира се значението на художественото възприемане и съпреживяване за изграждане на изобразителна грамотност в детството. Акцент се поставя върху детерминиращата им роля за овладяване на изразните средства на изкуството, за усвояване на познания за разнообразието на стилове – необходими условия за създаване на собствено творчество. Привеждат се доказателства в подкрепа на взаимовръзката между художественото възприемане, изобразителната грамотност и творчество, която е определяща за формирането на естетическо отношение към реалността и за стимулиране на стремеж към откриване на красивото и претворяването му във визуални образи чрез средствата на изобразителното изкуство.

Ключови думи: художествена комуникация, изобразително творчество, педагогическо взаимодействие, изобразителна грамотност, приемственост

ARTISTIC COMMUNICATION AND CREATIVITY IN THE "PRESCHOOL–SCHOOL" SYSTEM: CONTINUITY IN PEDAGOGICAL INTERACTION

Chief Assist. Prof. **Galina Nikolova**, *PhD*
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Education
Department of Preschool Education

This article presents and examines the functions of artistic communication as a key, defining factor in the development of an emotionally intelligent, socially adaptive, and aesthetically sensitive personality within the "kindergarten–school" system. It highlights the importance of artistic perception and empathy for the development of visual literacy in childhood. The focus is on their decisive role in mastering the expressive means of art and in acquiring knowledge of the diversity of styles—necessary conditions for the creation of one's own creativity. Evidence is presented to support the interconnection between artistic perception, visual literacy, and creativity, which is crucial for the formation of an aesthetic attitude toward reality and for stimulating the desire to discover beauty and transform it into visual images through the means of the visual arts.

Keywords: artistic communication, visual arts, pedagogical interaction, visual literacy, continuity

Всеизвестно е, че отдавна педагогическата наука отделя специално внимание на важността на естетическо развитие на подрастващите още от ранна детска възраст. Процесите на изграждане на креативни личности са сложни, разностранни и взаимносвързани, детерминирани от множество фактори. Съвременните подходи за творческо развитие са свързани със създаването на умения за общуване с произведения на изобразителното изкуство, което от своя страна е необходима основа за изграждане на художествена грамотност и създаване на самостоятелно творчество. За осъществяването на тези процеси в тяхната пълнота е необходима приемственост при осъществяването на педагогическото взаимодействие в системата „детска градина – училище".

Детската представа за света е интересен феномен, на който са посветени множество изследвания на педагози, психолози, изкуствоведи. Предучилищната възраст е сензитивен период, през който детето създава своята

„картина за света“ емоционално, натрупвайки социален опит под формата на игра, с помощта на въображението си. Да разкрием пред детето красотата на света на изкуството, е отговорен процес, който трябва да бъде осъществен чрез съобразените с възрастта методи и похвати. Запознавайки детето с езика на изобразителното изкуство, му даваме възможност да общува пълноценно с художествените творби, да изучи пластичните изразни средства, да се докосне до темперамента на художника, до неговия свят. Художествената комуникация е определяща за развитието на творческите способности на децата и учениците, ето защо изобразителното творчество и художественото възприемане са неделимо свързани процеси. Изобразителното изкуство е инструмент, чрез който детето опознава света и се социализира. От друга страна, творческият процес е отражение на вътрешния свят, експресия на подсъзнанието, начин за общуване. За да можем да се изразяваме пълноценно на езика на изкуството, е необходимо да усвоим изразните средства, азбуката на изкуството, а тази основа се създава чрез комуникация с произведения на изобразителното изкуство. Това е дълъг процес, който трябва да бъде надграждан и обогатяван.

Изследователят педагог Д. Гюров отбелязва: „Образованието е преди всичко развитие и подпомагане на интелектуалните и духовните способности чрез възпитанието: логическото мислене, общуването и възприемчивостта, волята в условията на взаимодействие със средата“ (Гюров, 2006: 37). Съвременните тенденции в предучилищното и училищното образование все повече са насочени към развитие на креативността и творческото мислене. По тази причина изкуствата са интегрирани в различните образователни направления, тъй като именно те развиват въображението, интелектуалните способности и разкриват нови хоризонти пред децата.

Умението да общуваме с изобразителното изкуство е творчески процес, който е необходимо да бъде целенасочено насърчаван още в ранна детска възраст. Художественото възприемане и съпреживяване не само ни прави съпричастни към вплътените чувства и емоции в творбата, благодарение на тези процеси се запознаваме отблизо с многообразието от изразни средства, с широките възможности, които ни предоставят. Във „Вечното в изкуството“ Н. Райнов припомня една от философските притчи на Шопенхауер, който сравнява художествената творба с вдлъбнато огледало. „Онова – казва той, – което съставя същината на тая творба, не е осезаемото, не е годното за опит съдържание; същински ценното се намира някъде извън сетивното – неуловимото за ръцете, достъпно само за вътрешното чувство, за въображението: то е някаква мъчноуловима, но същинска смисъл на изобразения

предмет“ (Райнов, 1939: 17). Бенедето Кроче в своята „Естетика“ отбелязва: „Изкуството е видение или интуиция. Художникът създава образ или призрак, а възприемащият изкуството обръща поглед към точката, що му показва художникът, гледа през отвора, направен от последния, и възпроизвежда в себе си тоя образ“ (пак там: 13). Тоест определящо е умението за възприемане от зрителя, способността му да твори, навлизайки в света на художника. „Изкуството, прочие, ако не се лъжа, е главният орган на живота на въображението; именно с помощта на изкуството ние го стимулираме и контролираме вътре в нас и той се отличава с по-голяма яснота на възприятието и свобода на емоцията“ (Фрай, 1988: 61). Процесите на художествена комуникация са добре описани от изкуствоведа Е. Гомбрих: „Когато сме били в картинна галерия и след известно време излезем на улицата, познатата гледка навън с нейния шум и оживление често ни се вижда някак променена и преобразена. След като сме гледали толкова много картини като изображения на света, сега изведнъж приключваме и виждаме света във вид на картини. За един кратък миг съзерцаваме с очите на живописец или по-точно казано, с психическата нагласа на живописец, който изучава мотива си, за да открие кои страни от него може да възпроизведе с бои върху платното си“ (Гомбрих, 1988: 364). За да бъде възприета в своята пълнота една художествена творба, да бъде осъществен диалог между зрителя и картината, е необходима култура, възпитаване чрез обучение: „Произведенията на изкуството, богати по своето съдържание и съвършени по художествена форма, възпитават художествен вкус, способност да се разбере, различи и оцени прекрасното не само в изкуството, но и в действителността, в природата, в бита. В това е огромната сила на изкуството“ (Легкоступ, Ангелова, 2005: 14).

Художествената комуникация е структуроопределящ компонент на педагогическо взаимодействие, тъй като този тип общуване създава условия за активно участие на детето, при което възприетото се превръща в отправна точка за създаване на собствено творчество. Педагогическият процес, насочен към художествено възприемане и съпреживяване, е съпроводен от конструктивен анализ на художествената творба, изясняващ синтеза на изразни средства – изразителност на цвета, формите, линиите, композицията и идейния замисъл на художника, отразяващи неговото светоусещане – въплъщение на неговите мисли и чувства, продиктувани от авторовото въображение. Именно това умение за общуване с изкуството е част от изобразителната грамотност, която изграждаме и развиваме през годините. Ако детето не притежава изобразителна грамотност, то не би могло да си слу-

жи с изразните средства, няма да разпознава езика на изкуството и ще е лишено от възможността да създава художествено изразителни творби. От своя страна детското изобразително творчество има комуникативна функция, чрез него детето общува, предавайки своите впечатления от света. Това виждане кореспондира с тезата на Д. Чуховска, че „възприемането и отправянето на емоционални сигнали се превръщат в своеобразен комуникативен акт“ (Чуховска, 2022: 22).

Детерминиращ фактор за художествено възприемане са възрастовите особености на децата на всички етапи от тяхното развитие. По тази причина е необходимо да се приложат подходящите похвати, чрез които да ги въведем в света на изобразителното изкуство. За развитие на образните представи могат да бъдат приложени различни видове игри, танци, театрални етюди, които развиват детското въображение, разширяват емоционалната интелигентност, обогатяват асоциативното мислене. Първоначалните впечатления на децата стоят в основата на приобщаването им към изкуството. В хода на процеса на художествената комуникация у тях възникват въпроси, на които педагогът трябва да е готов да даде отговори. Наблюдавайки поведението, реакциите, изказванията им, педагогът може да определи степента на възприетата визуална информация. Децата са много искрени и спонтанно изразяват своите впечатления, които често са неочаквани за възрастните, достатъчно разнообразни и емоционални, динамично трансформиращи се в процеса на непосредствен контакт с произведенията на изкуството, ангажиращи към осъществяване на диалог с тях, към съпреживяване на творбите.

Постепенно, комуникирайки с художествени творби, децата обогатяват своите представите за различните видове, жанрове и стилове в изобразителното изкуство, за естетически възгледи на художниците, което създава предпоставки за изграждане на собствени представи за художествен образ и стил, пречупен през призмата на индивидуалното въображение. „За да стане изкуството средство за естетическо, морално и идейно възпитание на хората, е нужна неотклонна грижа за повишаване на естетическата им култура; да се развива интерес към изкуството, да се възпитава способност то да бъде възприемано и разбирано“ (Легкоступ, Ангелова, 2005: 14). Изследователят на детската изобразителна дейност В. Димчев подчертава значимостта на художествената комуникация, определяйки я като основен фактор за създаване на собствено творчество: „В учебно-възпитателния процес по изобразително изкуство е необходим постоянен и пряк контакт с оригинални художествени произведения. Затова посещенията на изложби и музеи трябва да се смятат за задължително дидактико-педагогическо

условие“ (Димчев, 1993: 153). Ролята на художествената комуникация е да развие чувствителността, умението на детето да слуша и наблюдава и да го доближи до различни форми на изкуството (Легкоступ, 2003: 98).

Детското изобразително творчество притежава характерни специфики, то се отличава с емоционалност, експресивност, спонтанност. Според Д. Гюров „изобразителното изкуство е предпоставка за визуално изразяване на възприемани феномени от природата, обществото и фантастичната им необятност, която дава шансове за усъвършенстване на надареността на всяко дете чрез стимулиране на споделянето на изобразителни нагласи“ (Гюров, 2006: 161). Детето изгражда чрез изобразителното пространство свой магичен свят, в който благодарение на развитите художествени способности – рефлективност към формата, цвета, ритъма, фактурата, цветовите съотношения и колорита в композицията, има свободата да пресъздаде своите фантазии и пространствено въображение. Както подчертават Пл. Легкоступ и Л. Ангелова, „системата за обучение по изобразително изкуство предвижда наред с придобиването на изобразителни умения развиването на творческата активност. Тази система включва програма с изисквания към изобразителните способности на децата от предучилищна възраст и методика, основана на възпитаването у тях на наблюдателност, на умение да виждат многообразието на цветове, форми, движения“ (Легкоступ, Ангелова, 2014: 147). Съобразявайки се с индивидуалните личностни особености и насърчавайки тяхното развитие, педагогът разширява светогледа на детето не само по отношение на заобикалящата го действителност, но и на духовните и човешки отношения. Тези разностранни познания са отправна точка към развитие на фантазията и въображението, определящи творческото, интелектуалното и емоционалното израстване на детето. В този контекст Д. Гюров убедително аргументира значимостта на педагогическото взаимодействие в разнообразните форми на неговото разгръщане, уточнявайки, че „обучаващите ситуации като регламентирани в естетическото взаимодействие са начини на разгръщане на креативно поведение. Като креативни процеси те са проблемно отнесени към самостоятелното регулиране на собствени правила, оценявани и формулирани без чужда намеса“ (Гюров, 2006: 161). Продължавайки своите разсъждения, изследователят добавя: „Много по-важно е в детската изобразителна дейност да се изразят многообразните позиции на детето към възприемането, както да се уважават от възрастните и да се стимулират проявите на детско творчество“ (пак там: 160). Главната педагогическа задача е да създадем необходимите условия на детето да изрази на езика на изобразително изкуство своите мисли, емоции и чувства, да развием неговите творчески способности и креативно мислене.

„Всички дейности в детската градина и началното училище са свързани с общото развитие на детето. Те не могат да бъдат затворени в някакви граници. Учителят трябва, от една страна, да се съобразява с общоприетите изисквания, а от друга, да се приспособява към даденостите на конкретната група“ (Легкоступ, 2010: 11).

Художествената комуникация обогатява зрителните представи на децата, променя начина, по който визуалната информация от обкръжаващия ни свят се трансформира в детското съзнание и следвайки своята логика, притежаваща емоционална чувствителност, довежда до художествено осмисляне. Художественотворческото развитие на детето предполага не просто да гледа с широко отворени очи на света, но и да го възпитаваме да открива сред заобикалящата го среда красивото, да отсява нюансите, неповторимото в цветовете, формите, съдържанието, да разпознава различните емоции, настроения, чувства. Детската рисунка се отличава с колоритната си свобода, декоративно-плоскостното изграждане на формата, контрастната цветова хармония. Ярките цветове оживяват ритъма в композицията и изграждат така характерната мелодичност. За да бъде постигната тази художествена изразителност, децата трябва да придобият умения да боравят свободно с различните материали и техники, да им бъде предоставена възможност за експериментиране, за откриване на подходящи изразни средства, чрез които могат да превъплътят своите идеи върху изобразителното пространство, в което според П. Конакчиева „доминант е свободата“. Именно тя „овластява малките светооткриватели да изпробват варианти за моделно пресъздаване на обкръжаващия ги живот, в които фантазията, въображението и реалността се компилират всеки път по различен начин, за да подготвят субективния опит и да импулсират варианти за неговото придобиване и изразяване, обагрени емоционално от потребността от впечатления“ (Конакчиева, 2024: 119).

Чрез самостоятелна творческа дейност детето изгражда собствени критерии и открива креативни решения, като по този начин оформя индивидуален художествен възглед, проявен в устойчиви визуални характеристики. Творчеството е акт на „самоосъществяване чрез детско авторство“ (Гюров, 2006: 162). То е начин за самоутвърждаване чрез средствата на изобразителното изкуство. Разбирането на креативността като „артикулиране на визуални информации“ (пак там: 161) позволява творческото виждане да бъде разглеждано като форма на индивидуализирана визуална реч. Именно по този начин детето може най-пълноценно да изрази своята душевност, собствена позиция. Именно това превръща творчеството в комуникативен акт.

Една от функциите на художествената комуникация е да бъде медиатор на педагогическата приемственост, тъй като създава устойчиви модели на творческо взаимодействие в единната система „детска градина – училище“. Правилната педагогическа организация на непосредственото, многократно общуване с изкуството позволява да се решат разнообразни педагогически задачи: формиране на интерес към изкуството и потребност от общуване с него; развиване на въображението и стимулиране към създаване на собствено творчество; разширяване на светогледа на детето и формиране на социално съзнание.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелова, Л., Легкоступ, Пл. (2014) *Теория и методика на изобразителното изкуство.* София: Просвета.

Гомбрих, Е. (1988) *Изкуство и илюзия.* София: Български художник.

Гюров, Д. (2006) *Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“.* София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Димчев, В. (1993) *Изобразително изкуство. Методика.* София: Просвета.

Конакчиева, П. (2024) Образователен потенциал на природата и изкуството в креативното пространство на детството (визийност и проективност между четката и перото на проф. д.п.н. Пламен Легкоступ). – В: Сб. „Изкуство, творчество, възпитание. Между четката и перото“. Велико Търново: Фабер, 114–134.

Легкоступ, П. (2010) *Изобразително изкуство – възпитателни, терапевтични и корелационни аспекти.* София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Легкоступ, П. (2003) *Детето и творбата.* София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Райнов, Н. (1939) *История на пластичните изкуства. Том 1: Вечното в изкуството.* София: Ст. Атанасов.

Фрай, Р. (1988) *Въображение и рисунка.* София: Наука и изкуство.

Чуховска, Д. (2022) *Интегративен модел за развитие на комуникативна компетентност чрез педагогическото взаимодействие в детската градина.* Велико Търново: ИТИ.

ДЕКОРАТИВНОТО РИСУВАНЕ В ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

Ас. **Незабравка Петкова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: nezabravip@uni-sofia.bg

Декоративно-приложното изкуство, разглеждано в контекста на единната социално-педагогическа система на детската градина и началното училище, съдейства за формирането на естетически вкус и отношение към формата, цвета, ритъма, орнамента и красотата в бита и средата. То осъществява връзка с национални традиции, фолклор и местна култура (шевици, керамика, дърворезба и др.), което подпомага културната идентичност на детето. Декоративното рисуване може да бъде използвано като интегриращо ядро в теми по образователните направления в детската градина като „Околен свят“, „Изобразително изкуство“, а в началното училище – по „Технологии и предприемачество“, „Човек и общество“, като осигурява приемственост от предучилищна към начална степен. Работата по декоративно-приложни проекти в групата или класа развива сътрудничество, споделяне, договаряне, емпатия и отговорност към общия продукт.

Ключови думи: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“, декоративно-приложно изкуство

DECORATIVE PAINTING IN THE INTEGRATED SOCIAL-EDUCATIONAL SYSTEM: PRESCHOOL – PRIMARY SCHOOL

Assist. Prof. **Nezabravka Petkova**
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Departmen of Preschool and Media Pedagogy

Decorative and applied art, considered in the context of the unified socio-pedagogical system of kindergarten and primary school, contributes to the formation of aesthetic taste and attitude to form, color, rhythm, ornament and beauty in everyday life and the environment. It establishes a connection with national traditions, folklore and local culture (embroidery, ceramics, woodcarving, etc.), which supports the cultural identity of the child. Decorative painting can be used as an integrating core in topics in educational areas in kindergarten, such as „The World Around Us", „Fine Arts", and in primary school in „Technologies and Entrepreneurship", „Man and Society", ensuring continuity from preschool to primary school. Working on decorative and applied projects in the group or class develops cooperation, sharing, negotiation, empathy and responsibility for the common product.

Keywords: innovative model for building a unified socio-pedagogical system "Kindergarten-school", decorative and applied arts

Въведение

Единната социално-педагогическа система „детска градина – училище", описана и аргументирана в изследванията на Димитър Гюров, поставя на фокус необходимостта от приемственост и координирано педагогическо взаимодействие между предучилищната и началната образователна степен. В рамките на тази система декоративно-приложното изкуство се открова като специфично поле за интегриране на обучението, възпитанието и творческата активност на детето, чрез което се развиват естетически вкус, пространствено мислене и практически умения. Настоящият доклад е насочен към изясняване на базисните параметри на модела „детска градина – училище" и към осмисляне на ролята на декоративно-приложното изкуство като ключов компонент в педагогическото взаимодействие в детската градина и началното училище. В тази перспектива системността се разбира не само като организационна връзка между институциите, а като концептуално единство на цели, съдържание и методи на педагогическо въздействие.

Особено значение има начинът, по който декоративно-приложните дейности се планират и реализират така, че да осигурят плавен преход от игровата към учебната дейност. Чрез тях се създават условия за ранно формиране на художествено-творчески компетентности, които по-късно се доразвиват в началния етап. Това предполага целенасочено съгласуване между програмите, учебното съдържание и методическите подходи на детската градина и началното училище. В резултат декоративно-приложното изкуство се превръща в интегративен ресурс за изграждане на единно образователно пространство, подкрепящо цялостното развитие на детето.

Базисни параметри на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“

Базисните параметри на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ очертават целите, съдържанието, принципите, подходите, структурата, нормативната основа и очакваните резултати на модела. Те гарантират приемствеността между предучилищната и началната степен в образованието и насочват системата към цялостно личностно развитие на детето. Целите на системата са насочени към хармонизиране на взаимодействието „дете – среда“, подготовка за успешен преход към училище и осигуряване на цялостно личностно развитие в европейски контекст. Съдържанието се изгражда като интегрирано ориентиране в света, свързано със социални роли, културни ценности, екологично и интеркултурно възпитание. Принципите, върху които стъпва системата, включват толерантност, сътрудничество, публичност, многофункционалност, системност, компенсаторност и прагматизъм. Те определят характера на педагогическото взаимодействие и начина, по който се организира образователната среда. Подходите се реализират чрез екипно педагогическо взаимодействие и интерактивни методи, както и чрез интегрирани ситуации в детската градина и междупредметни връзки в часовете от началния етап. Структурата на системата представлява единна линия от първа до четвърта група и от първи до четвърти клас, осигуряваща тематична и организационна интеграция. Нормативната основа на модела се опира на Закона за предучилищното и училищното образование, на подзаконовите актове и на програмите за подготвителна група и начален клас. В резултат от функционирането на системата се постига повишена готовност за училище, по-плавен преход между образователните институции, ефективна подкрепа за деца в риск, както и мобилност и включване на децата в европейското образователно пространство. „…единната социално-педагогическа система се основава

на принципите на хуманизъм, демократизъм, солидарност и миролюбие…“ (Гюров, 2006: 19). Постепенно се въвеждат информационни и комуникационни технологии.

Допълнителните форми на педагогическото взаимодействие в детската градина и извънучилищните форми в началното училище се представят като важна част от цялостната образователна система, макар и да не дават образователна степен. То се осъществява чрез разнообразни дейности и преживявания на детето във и извън институцията – игра, общуване с връстници и възрастни, участие в събития, допълнителни занимания, семейна и социална среда. Подкрепя и допълва задължителното обучение, като развива личния опит, интересите и инициативността на детето, подпомага социализацията – включване в културни, етнически и езикови общности, усвояване на норми на поведение и общуване.

Учителят трябва да проявява търпение, доверие и уважение към детската индивидуалност, да наблюдава проявите на децата и да оценява. Професията изисква емпатия, умение за дистанция и рефлексия, както и способност учителят да бъде партньор в общуването, който управлява използването на информация и подпомага кооперирането на усилията в групата.

Педагогът влияе върху начина, по който детето взаимодейства със средата при създаването и променянето на „световете“ на детето – пространство, ситуации, средства и материали, а оттам и върху възпитателния ефект. Учителят трябва да окуражава детското включване в теми и дейности, да признава намеренията му и да разширява идеите му, които легитимират детето като активен субект, а не пасивен получател на знания. Детската градина и училището, базирани на личния опит, се свързват предимно с адаптирането към училищния живот и ритуали (Гюров, 2006).

Декоративното рисуване в единната социално-педагогическа система „*детска градина – начално училище“*

Декоративното рисуване е разновидност на детското творчество, при която чрез стилизирани форми, орнаменти и ритмични композиции детето изразява своите представи и развива въображение, естетически вкус и чувство за композиция. Като форма на творческа изобразителна дейност то подпомага цялостното личностно развитие на детето в предучилищна и начална училищна възраст. Д. Гюров описва как се стимулира умението за насочване и задържане на вниманието върху определени предмети и обекти. Той подчертава значението на условията на живот и влиянието на средата за формирането на тези реакции, които обвързва с понятието за адаптив-

ност. Разглеждането и сравняването на обекти (сходство и контраст) описва като средство, което улеснява развитието на адаптивността (пак там). Тези умения на по-късен етап намират проявление в декоративното украсяване, което първоначално се изразява в способността на детето целенасочено да разглежда и обследва предмети, да ги наблюдава и да прави сравнения. Педагогът планира и насочва тези действия чрез система от основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, като постепенно превръща случайните впечатления в целенасочено ориентиране към признаците и свойствата на предметите. Възрастният може да води детето чрез показване, назоваване, описание, задаване на въпроси, но и да оставя пространство за самостоятелна инициатива в опознаването. „Удоволствието от повторението на разглеждане на предмет и неговите признаци и свойства е показателно в това отношение“ (Гюров, 2002: 121, 122). Гюров (2008: 15) подчертава значението на средата извън институциите: семейството, медиите, интернет, детските центрове и игротеките се разглеждат като силни фактори за спонтанно, но педагогически значимо учене. Според Ласкарова-Иванова се „… изисква и осъвременяване на методите на работа, свързани основно с предоставяне на визуална информация, както в училище, така и в предучилищното образование“ (Ласкарова-Иванова, 2024: 79).

Декоративно-приложното изкуство започва да присъства в познавателните книжки за детската градина още от тези, насочени към 3-годишни деца, когато от тях се очаква да разпознават и назовават обекти при разглеждане на произведения на народното творчество в образователно направление „Изобразително изкуство“, образователно ядро „Художествено възприемане“ (МОН, 2016). В първа възрастова група в детската градина децата ритмично рисуват хоризонтални, вертикални и наклонени линии с черни и цветни материали (образователно ядро „Изобразителни материали и техники“). В познавателните книжки на „Чуден свят“ (3–4 г.) тези задачи са представени в ситуациите „Новите ми дрехи“, „Коланче“, „Диадема“, „Великденско яйце“, където децата използват различни материали и техники за декоративното украсяване – рисуване с водни бои, пастели, моливи, отпечатване с темперни бои (Ангелова, Михайлова, 2018). Във втора възрастова група децата вече целенасочено използват декоративни елементи и цветови съчетания при украсяването на своите творби, свързани с народното и приложното изкуство, като свободно композират и стилизират образи (декоративно украсяват килим, риза, делва, с редуване на геометрични фигури и два цвята, като използват темперни бои и флумастери, дорисуват градина с темперни бои, като редуват различни елементи). В трета група децата се

запознават по-цялостно с различни видове изобразителни изкуства, описват видяното, формират представи за народни обичаи и съответното изобразително творчество и изработват отделни елементи на украшения и битови предмети (украсяват шал и шапка с темперни бои, оцветяват камбанки по показания начин – по образец, декоративно рисуват чиния и престилка, довършват „заскрежена“ украса на прозорец, украсяват великденски яйца, рисуват черга, симетрично довършват портрет на палячо). В четвърта група децата изграждат по-задълбочени представи за произведенията на изящните и приложно-декоративните изкуства и по впечатления от тях изпълняват изобразителни задачи, като самостоятелно или в екип планират последователността на действията и подбора на материали и техники – черга, кукерска маска, великденски яйца (МОН, 2016). В следващата образователна степен на задължителното училищно образование учениците от 1-ви до 4-ти клас надграждат и развиват своите компетентности в областта на изобразителното изкуство, включително и в декоративното рисуване, чиито основи са положени в детската градина. Декоративното рисуване постепенно преминава от елементарна украса към съзнателно изграждане на орнаменти и оформление с характер на дизайн. В 1-ви клас декоративните задачи са свързани предимно с украса: ритмично повтаряне на линии и елементарни форми, рамки, лентови орнаменти. Те се проектират върху познати предмети с основна цел да се усетят ритъмът, редуването и цветосъчетанията. Във 2-ри клас учениците надграждат с по-ясно структурирани декоративни фризове и орнаменти, включващи геометрични и стилизирани растителни мотиви, като вниманието е насочено върху композиция в лента или поле – равномерно разположение на елементите, симетрия, редуване на форми и цветове. В 3-ти клас в обучението по изобразително изкуство се въвеждат стилизация на природни форми (листа, цветя, птици) и тяхното превръщане в декоративни мотиви; орнаментите често имат тематичен или „народен“ характер. В 4-ти клас акцентът е поставен върху приложно-декоративното изкуство, в украса и дизайн на реални предмети (съдове, текстил, опаковки, корици), комбиниране на орнамент, форма и функция, включват се по-сложни орнаментални структури (централни, радиални, мрежести), декоративен шрифт и цялостно графично оформление, а учениците планират последователността на работа и подбора на техники самостоятелно или в група. Декоративно-приложното изкуство е много силен ресурс за развитие на пространствено-композиционните умения както в детската градина, така и в началното училище, защото учи детето да мисли във форми, размери, ритъм, симетрия и конструкция, които то проявява и в декоративното рису-

ване. При декоративното рисуване се изискват подреждане на елементи в листа, съобразяване с център, край, ос на симетрия, ритъм (начален етап). При него децата усвояват пространствени отношения (вляво, вдясно, горе, долу, в ъгъла, по-голям/по-малък, близо/далеч), което директно подпомага и математическите представи (детска градина). Чрез декоративното рисуване се осъществяват интегративни връзки в детската градина с всички образователни направления по Държавния образователен стандарт, като и в началното училище то позволява междупредметни връзки с български език и литература, математика и др.

Чрез декоративното рисуване в детската градина и началното училище се изучава богатството на формите и цветовете в околната среда.

Заключение

Тончева подчертава, че декоративната композиция, изградена чрез основните изразни средства в декоративно-приложното изкуство – ритъм, симетрия, асиметрия, контраст и стилизация, е основен носител на художествената идея в декоративно-приложното изкуство. „Композирането означава разполагане на изображението на определено място върху изобразителната плоскост“ (Точева, 2024: 245). Декоративните пана се явяват завършен израз на тази композиция, защото концентрират отделните изразни средства в цялостно произведение, което едновременно украсява пространството и въздейства естетически и възпитателно на детето. Това е приложимо както в детска градина, така и в началното училище. Планира се осъществяването на авторско изследване, насочено към практическото развитие на пространствено-композиционните умения на децата чрез декоративно-приложното изкуство и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие.

Декоративното рисуване развива естетическия вкус на детето – учи го да различава красиво и некрасиво, да забелязва ритъм, симетрия, цвят, форма в предметите около него. То обогатява представите и знанията за заобикалящия свят, защото детето стилизира природни и геометрични форми и ги превръща в декоративни мотиви. Чрез декоративното рисуване се развиват фината моторика и сръчността конкретно чрез рязане, лепене, апликиране, моделиране, което подпомага и подготовката на ръката за писане. Детето/ученикът комбинира елементи, измисля собствени орнаменти, пана, украси и по този начин стимулира творческото си мислене и въображение. Декоративно-приложното изкуство изпълнява и възпитателна роля, то изгражда трудови навици, постоянство, самостоятелност, чувство за удовлетворение от завършен продукт, с който може да украси средата.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2018) Чуден свят – Изобразително изкуство за първа възрастова група (3–4 г.). София: Просвета.

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2018) Чуден свят – Изобразително изкуство за втора възрастова група (4–5 г.). София: Просвета.

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2017) Чуден свят – Изобразително изкуство за трета подготвителна възрастова група (5–6 г.). София: Просвета.

Ангелова, Л., Михайлова, Г. (2017) Чуден свят – Изобразително изкуство за четвърта подготвителна възрастова група (6–7 г.). София: Просвета.

Гюров, Д. (2002) Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена-ЖГ.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. и др. (2008) Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“. София: Просвета.

Ласкарова-Иванова, А. (2024) Изобразителна дейност или дигитални технологии като предпоставка за развитие на фини двигателни умения в предучилищна възраст. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

Тончева, В. (2024) За участието и ролята на декоративно-приложното изкуство в ситуациите по изобразителна дейност. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

СИСТЕМАТА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“: ПРИЕМСТВЕНОСТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПО КОНСТРУИРАНЕ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Гл. ас. д-р **Милена Миланова**
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Педагогически факултет
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: m.milanova@ts.uni-vt.bg

Настоящият доклад разглежда системата „детска градина – училище“ като концептуална рамка за реализиране на приемственост в педагогическото взаимодействие по конструиране, технологии и предприемачество. Изследването се базира върху модела за единна социално-педагогическа система, разработен от проф. Димитър Гюров, и го осмисля в контекста на съвременния компетентностен подход в предучилищното и началното образование.

Ключови думи: приемственост, конструиране, технологии и предприемачество, нормативна документация, детска градина, начално училище

THE “KINDERGARTEN–SCHOOL” SYSTEM: CONTINUITY IN PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE AREAS OF DESIGN, TECHNOLOGY, AND ENTREPRENEURSHIP

Chief Assist. Prof. **Milena Milanova,** *PhD*
VTU “St. Cyril and Methodius”
Faculty of Pedagogy
Department of Preschool Education

This report examines the kindergarten – school system as a conceptual framework for realizing continuity in pedagogical interaction in construction, technology, and entrepreneurship. The study is based on the model for a unified socio-pedagogical system, developed by Prof. Dimitar Gyurov, and interprets it in the context of the modern competency-based approach in preschool and primary education.

Keywords: continuity, construction, technology and entrepreneurship, regulatory documentation, kindergarten, school

1. Въведение

В началото на XXI век предучилищното образование се утвърждава като стратегически приоритет на образователната политика в България. Ако в предходни десетилетия то се е възприемало като подготвителен етап към училището, то днес се разглежда като равностоен и системно обусловен компонент на цялостното образование. Въвеждането на задължителната предучилищна подготовка (2003 г.), а впоследствие и на Закона за предучилищното и училищното образование (2016 г.) и съпътстващата го Наредба №5 за предучилищното и училищното образование институционализираха разбирането за функционалността на единна образователно-педагогическа система „детска градина – училище“.

Нормативните промени в системата на предучилищното и началното образование имат концептуално значение, тъй като институционализират идеята за единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. В този контекст приемствеността се утвърждава като структуроопределящ механизъм за осигуряване на адаптивен преход между двата етапа. Неговата актуалност се засилва в условията на компетентностния подход, въведен чрез държавните образователни стандарти, който изисква системност и последователност в надграждането на съдържанието с актуалните технологии в образователния процес от детска градина към начално училище.

Приемствеността не се изчерпва със синхронизация само на учебно съдържание, както подчертава проф. Д. Гюров, необходимо е „осъществяването на шансове за всяко дете в условията на образователните институции. Такъв шанс е гаранцията за приемствен и плавен преход“ (Гюров, 2006: 19). Именно такава концептуална рамка предлага проф. Димитър Гюров в монографията си „Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. Неговият модел разглежда детската градина и началното училище като интегрирани елементи на цялостна педагогическа система, основана на принципа на непрекъснатост, системност и активната позиция на детето в процеса на обучение и развитие. Проф. Гюров категорично формулира необходимостта от структурно и функционално единство между двата етапа: „Предучилищното образование ... е достоен партньор на началното образование. Гарантира сътрудничест-

вото между пряко и косвено свързаните с образователния процес родители, учители, институции…“ (Гюров, 2013: 10).

Актуалността на този модел се засилва в условията на компетентностно ориентираната образователна парадигма, регламентирана чрез държавните образователни стандарти за предучилищното и началното образование. Съвременният образователен дискурс акцентира върху формирането на ключови компетентности: инициативност, предприемчивост, умения за решаване на проблеми, технологична грамотност и работа в екип. В този контекст обучението по конструиране, технологии и предприемачество се явява стратегическо поле за реализиране на приемствеността между двата етапа.

Целта на настоящия доклад е да се анализира нормативната и програмна осигуреност на приемствеността в обучението по конструиране, технологии и предприемачество в първите два етапа от единната образователна системата „детска градина – училище“, както и да се очертаят възможности за преодоляване на установената съдържателна фрагментарност.

За постигането на тази цел се поставиха следните задачи:

1. Да се изследват теоретичните основания на модела за единна социално-педагогическа система, разработен от проф. Димитър Гюров;
2. Да се анализират нормативната и програмната документация в предучилищния и началния етап в контекста на обучението по конструиране, технологии и предприемачество;
3. Да се формулират насоки за усъвършенстване на приемствеността между двата образователни етапа.

2. Теоретични основания на модела за единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ на проф. Гюров

Моделът за единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ се изгражда върху разбирането за ранното образование като стратегически обществен приоритет. Още в увода си авторът подчертава, че първите години от живота на детето са определящи за „комплекса от представи, умения, отношение и компетенции, които определят потенциала на личността и на обществото ни“ (Гюров, 2006: 11). Авторът аргументира, че детската градина и началното училище не следва да се разглеждат като самостоятелни институционални структури. Той надхвърля традиционното административно разграничаване между предучилищния и началния етап

и предлага концепция за функционално и съдържателно единство на двата образователни периода. Придържа се основно към следните принципи:

– Принцип на системност като методологическа основа

В основата на модела стои системното мислене, според което образователният процес представлява цялостна структура от взаимносвързани компоненти – цели, съдържание, методи, форми и резултати. Детската градина и началното училище не се разглеждат като автономни институции, а като взаимно обусловени подсистеми на обща педагогическа система.

Този подход кореспондира с разбирането, че развитието на детето е непрекъснат процес, при който всяко ново равнище се изгражда върху предходното. Подобна позиция се вписва в конструктивистката парадигма, според която знанието се конструира постепенно чрез активното взаимодействие на детето със средата (Piaget, 1970). В този смисъл моделът на проф. Гюров осигурява методологическа рамка за последователно надграждане на познавателния и социалния опит на 3–7-годишното дете и ученика от I–IV клас.

– Принцип на непрекъснатост и приемственост

Ключово теоретично основание на модела е принципът на непрекъснатостта. Той предполага логическа връзка между съдържанието и дейностите в двата етапа, така че преходът да не представлява рязко прекъсване на вече изградени структури, а естествено развитие.

От гледна точка на културно-историческата теория на Л. Виготски обучението следва да изпреварва развитието, но да стъпва върху вече формирани умения и социален опит (Vygotsky, 1978). Именно в този смисъл единната система гарантира, че новите образователни изисквания в началния етап се основават на реално формирани компетентности в предучилищната възраст.

– Детето като активен субект на развитие

Моделът на проф. Гюров се основава на разбирането за детето като активен участник в образователния процес. Дейността – игрова, конструктивна, познавателна, се разглежда като водещ механизъм за развитие. Тази позиция е в съзвучие с педагогическите идеи на Джон Дюи, според когото ученето е резултат от активно преживяване и практическа дейност (Dewey, 1916).

В рамките на единната система игровата дейност в детската градина постепенно се трансформира в учебно-познавателна активност в началното училище, без да се губи принципът на активност и инициативност. „В предучилищна възраст доминират игровата мотивация и игровото взаимо-

действие на децата“ (Гюрова, Божилова, 2006: 142). Те създават предпоставки за плавен преход от нагледно-действено към структурирано логическо мислене на 3–7-годишните деца.

– Социално-педагогически измерения на модела

Моделът има не само дидактически, но и социален характер. „Предучилищната и началната педагогика като теория и обществена практика не може да се дистанцират от тази тенденция… и трябва да бъдат структурирани в единни концептуални модели“ (Гюров, 2006: 19). Те предполагат координация между институциите, сътрудничество между педагогическите специалисти и съгласуване на образователните стратегии. Единната система функционира като социално-педагогическа среда, която осигурява стабилност, предвидимост и приемственост в развитието на детето.

В този контекст особено значение придобива съгласуваността между програмната документация, методическите практики и реалната образователна среда. Теоретичният модел на проф. Гюров създава основа за преодоляване на фрагментарността чрез интеграция на съдържание и дейности в двата етапа.

В условията на компетентностно ориентираното образование моделът за единна система придобива нова актуалност. Още според Гюров „Обучението през целия живот е друга отправна точка за интегриране. То обхваща всички целенасочени дейности за обучение…“ (пак там: 21). Компетентностите се формират постепенно и изискват спираловидно развитие на знания, умения и отношения. Единната социално-педагогическа система създава структурни предпоставки за развитие, като осигурява последователност и надграждане.

Посочените принципи формират методологическата рамка, в която може да бъде осмислена приемствеността в обучението по конструиране, конструкторската дейност в предучилищната възраст.

3. Нормативна документация за реализиране на приемствеността по конструиране, технологии и предприемачество в системата „детска градина – училище“

Приемствеността между образователните етапи предполага не само нормативна съгласуваност, но и последователно развитие на когнитивното развитие на детето. В този смисъл редуцирането на конструкторската дейност до определен набор от технически материали в предучилищната възраст ограничава възможностите за по-нататъшно технологично надграждане.

Подготовката на детето за училище се свързва основно с усвояването на знания за обекти и тяхното управление в обществената среда и способи за взаимодействие между тях. Опитът, придобит от детето при взаимодействието му с обкръжението, е материална основа през периода на доучилищна възраст за формиране на познавателните способности, мотивиращи детската познавателна активност в нови структурообразуващи позиции. Те обогатяват социалния му опит и позволяват по-естествено да премине към неговото издигане на ново, водещо равнище. Така представен, процесът, подготвящ детето за училище, е синергетичен както по своя произход, така и по съдържание. Знанията за предметно-материалната среда като основополагащи за усвояване на нови в други дейности са особено значими за реализиране на процесите на приемственост.

Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка, 2006–2015, реализира реформа във философията на образователната система и въвежда структурни промени, синхронизирани с общоевропейските норми и директиви, включване в международни инициативи, насочени към подобряване на качеството на образованието.

Програмната документация изпълнява интегрираща функция в системата „детска градина – училище“, тъй като регламентира целите, очакваните резултати и съдържателните акценти в двата образователни етапа. Тя осигурява:

- съгласуваност на образователното съдържание;
- последователност в развитието на знанията и уменията;
- стратегия за методическо взаимодействие между педагогическите специалисти.

В този смисъл програмната документация не е само нормативен инструмент, а механизъм за реализиране на приемствеността в практиката.

В детската градина технологичното обучение се осъществява чрез образователното направление (ОН) „Конструиране и технологии“.

Основната цел на ОН „Конструиране и технологии“ е: Ориентиране на детето в съвременната технологична среда.

Новите акценти в обучението по конструиране и технологии са:

- В ДОИ по конструиране и технологии не е предложено конкретно съдържание по предприемачество, но някои игрови и познавателни ситуации ориентират към осъществяване на предприемачески практики;
- Включена в конструкторско-технологичните дейности е известната от миналото практика „собствен замисъл“, в която децата развиват

своето специализирано технико-технологично мислене и въображение, креативност и самостоятелност;

- Набляга се на това във всекидневието си децата по-широко да усвояват и практикуват реални практически битови умения за живота;
- Формиране на първоначални знания, свързани с информационните и комуникационните средства.

В контекста на системата „детска градина – училище“ особено значение има съгласуваността между съдържанието в образователните направления „Конструиране и технологии“ (в предучилищния етап) и учебния предмет „Технологии и предприемачество“ в началното образование. Тази съгласуваност не се изчерпва с тематично припокриване, а предполага спираловидно развитие на знанията и уменията.

Според Гайдова (Гайдова, 2013: 89) „… децата, редовно обучавани от II група до края на задължителния подготвителен етап в детската градина, системно придобиват представи, знание и практически опит за технически обекти и предмети и елементарни познания за технологичните процеси в достъпни игрово-образователни тематични форми“, което гарантира успешно реализиране на процесите на приемствеността.

В този смисъл К. Симеонова смята, че „конструктивно-техническата дейност на децата в тази възраст е образователна и възпитателна дейност с ясно артикулирана ориентация към материалния свят на детето и неговото опознаване“ (Симеонова, 2013: 44). Дейността на детето е основно продуктивна и е възпроизвеждаща.

Според същия автор „...конструктивно-техническата дейност в предучилищна възраст е насочена към процесуалната страна на техническото и технологично обучение“ (пак там: 79).

Приемствеността между предучилищното направление „Конструиране и технологии“ и учебния предмет „Технологии и предприемачество“ се реализира чрез спираловидно надграждане на знанията и уменията. Както се подчертава, „съдържанието на учебните предмети е изградено така, че да се надграждат, спираловидно да се конструират специфичните знания, умения и отношение…“ (пак там: 44). Приемствеността, разгледана от този аспект, осигурява „плавен преход от преобладаващия предметно-манипулативен характер… към интелектуализиране на учебния труд“ (пак там) и създава условия за формиране на „техническа грамотност и технологична култура“ (пак там: 43).

К. Симеонова споделя тезата за приемствеността на технологичното обучение между двата етапа: „… наследява изградените основи в техническото и технологичното възприемане, познание и пресътворяване на елементи от

действителността на децата чрез възпитателно-образователната конструктивно-техническа дейност, включена в съдържанието на образователното направление „Конструиране и технологии“ в предучилищна възраст“ (пак там: 80).

Тук особено значима е връзката с Наредба №5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка, която регламентира очакваните резултати по учебните предмети в началния етап, включително „Технологии и предприемачество“. Формулирането на резултатите в компетентностен формат осигурява приемственост не само на равнище знания, но и на умения. В този смисъл програмната документация не следва да се възприема като формален административен инструмент, а като стратегически механизъм за осигуряване на качествен преход между образователните степени. Тя създава предпоставки за съгласувано планиране между учителите в детската градина и началното училище, както и за изграждане на обща педагогическа философия.

В контекста на иновационния модел на проф. Димитър Гюров програмната документация се явява структурен елемент на единната педагогическа система. Тя материализира принципа на непрекъснатост чрез ясно формулирани очаквани резултати и осигурява методическа основа за надграждане на конструкторската, технологичната и предприемаческата активност на детето.

Следователно приемствеността в обучението по конструиране, технологии и предприемачество не е резултат единствено от индивидуалната педагогическа инициатива, а от целенасочено проектирана и нормативно обезпечена програмна рамка, която интегрира двата образователни етапа в единна логическа система. „Доказва необходимостта от концептуален модел за предучилищна подготовка за придобиване на обща и специална готовност за училище“ (Гюров, 2006: 130).

Направеният анализ схематично е представен в табл. 1.

Таблица 1. Приемствеността в технологичното обучение в системата *„детска* градина – начално училище“

Образователни структури в етапите „детска градина - начално училище“	
ОН „Конструиране и технологии“ вътрешна структура	**УП „Технологии и предприемачество“ вътрешна структура**
1. Конструиране и моделиране	1. Конструиране и моделиране
2. Обработване на материалите и съединяване	2. Техника и безопасност
3. Техника	3. Технологии
4. Грижи и инициативност	4. Инициативност и предприемачество

ОН „Конструиране и технологии“ материално-техническа осигуреност	УП „Технологии и предприемачество“ материално-техническа осигуреност
Хартия и картон	Хартия и картон
Природни материали	Природни материали
Отпадъчни материали	Отпадъчни материали
Текстилни материали	Текстилни материали
Метални материали	Метални материали
Строителни и технически комплекти	

При съпоставянето на образователното направление „Конструиране и технологии“ в предучилищния етап и учебния предмет „Технологии и предприемачество“ в началното образование (табл. 1) се установява синергетична приемственост не само на равнище нормативни документи, но и на методически практики.

Заключение

Извършеният анализ на системата „детска градина – училище“ в контекста на приемствеността в педагогическото взаимодействие по конструиране, технологии и предприемачество потвърждава актуалността и научната значимост на модела за единна социално-педагогическа система, разработен от проф. Димитър Гюров. Неговата концепция за структурно и съдържателно единство между предучилищния и началния етап създава методологическа основа за осмисляне на приемствеността като целенасочен и системно организиран процес.

1. Нормативната рамка създава предпоставки за приемственост между образователното направление „Конструиране и технологии“ и учебния предмет „Технологии и предприемачество“.
2. Интегрирането на все по-широк набор от нови технологични материали предлага нови методически решения, способстващи приемственост на възможностите за формиране на пълноценни технологични умения.
3. Интегрирането на информационните и комуникационните средства в обучението по конструиране, технологии и предприемачество осигурява плавен преход към формиране на технологична грамотност.

В този смисъл идеите на проф. Димитър Гюров за единна педагогическа система се доразвиват в новите идеи на съвременните предизвикателства за приемствеността в технологичното образование в предучилищна възраст в единство с обучението по технологии и предприемачество в I–IV клас.

ЛИТЕРАТУРА

Виготски, Л. С. (1982) Въображение и творчество на детето. София: Наука и изкуство.

Гайдова, Р. (2012) Образователни стратегии по конструктивно-технически и битови дейности за предучилищна възраст. II допълнено изд. В. Търново: Слово.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюрова, В., Божилова, В. и др. (2006) Интерактивността в учебния процес, или за рибаря, рибките и риболова. София: Агенция „Европрес“.

Симеонова, К. (2013) Техническата грамотност в началното технологично обучение. В. Търново: Фабер.

Симеонова, К. (2013) Актуални аспекти на началното технологично обучение. В. Търново: Фабер.

Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society.

Наредба №5 от 2016 г. за предучилищното образование, ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. Обн. ДВ, бр. 46 от 17 юни 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр.72 от 31 август 2018 г., доп. ДВ, бр. 72 от 13 септември 2019 г., изм. ДВ, бр. 77 от 1 септември 2020 г., изм. и доп. ДВ, бр. 85 от 2 октомври 2020 г., доп. ДВ, бр. 95 от 6 ноември 2020 г., изм. и доп. ДВ, бр. 75 от 10 септември 2021 г., изм. и доп. ДВ, бр. 12 от 11 февруари 2022 г.

Наредба № 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка в сила от 08.12.2015 г., издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ, бр. 95 от 8 декември 2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 80 от 28 септември 2018 г., изм. и доп. ДВ, бр. 71 от 10 септември 2019 г., изм. и доп. ДВ, бр. 79 от 8 септември 2020 г., изм. и доп. ДВ, бр. 75 от 1 септември 2023 г.

РОЛЯТА НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ ПРЕДСТАВИ ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ДЕТСКАТА ГРАДИНА И УЧИЛИЩЕТО

Доц. д-р **Галина Георгиева**
Софийски университет„Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: g.georgieva@fppse.uni-sofia.bg

Настоящият доклад разглежда математическите представи при децата в предучилищна възраст като резултат от педагогическото взаимодействие и като важен показател за осъществяване на приемственост между детската градина и училището. В този смисъл математическите представи не се анализират изолирано като част от образователното съдържание, а в контекста на педагогическите ситуации, игровите и практическите дейности, чрез които детето активно изгражда знания, умения и отношения. Тази постановка се свързва с идеите на проф. Димитър Гюров за педагогическото взаимодействие и за единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, както и с резултати от проектно изследване, които открояват необходимостта от по-надеждни средства за проследяване на училищната готовност.

Ключови думи: математически представи, предучилищна възраст, готовност за училище, приемственост, педагогическо взаимодействие

THE ROLE OF MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN FOR ENSURING CONTINUITY BETWEEN KINDERGARTEN AND SCHOOL

Assoc. Prof. **Galina Georgieva**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Preschool and Media Education Department

The present paper examines the mathematical concepts of preschool children as a result of pedagogical interaction and as an important indicator for the implementation of continuity between kindergarten and school. In this sense, mathematical concepts are not analyzed in isolation as part of the educational content, but in the context of pedagogical situations, game and practical activities through which the child actively builds knowledge, skills and relationships. This presentation relates to the ideas of Prof. Dimitar Gyurov on pedagogical interaction and the unified socio-pedagogical system "kindergarten - school", as well as with the results of a project study, which highlight the need for more reliable means of tracking school readiness.

Keywords: mathematical concepts, preschool age, school readiness, continuity, pedagogical interaction

Проблемът за приемствеността между детската градина и училището заема важно място в научното наследство на проф. д-р Димитър Гюров. В своите изследвания той последователно защитава разбирането, че развитието на детето представлява непрекъснат процес, който не бива да бъде прекъсван между отделните образователни степени. Поради това приемствеността не следва да се разбира като формален преход от една институция към друга, а като закономерно продължение на вече постигнатото развитие, основано на сътрудничество, педагогическо взаимодействие и единство в образователните цели (Гюров, 2006).

Въпросът за приемствеността е с особена значимост поради необходимостта да се осигурява плавен преход между предучилищното и началното образование. В концепцията на проф. Димитър Гюров този преход не се разглежда като еднократен акт, а като част от единен процес на развитие, в който различните образователни институции споделят общи цели и отго-

ворности. Приемствеността предполага съгласуваност между съдържанието, методите и организационните форми на работа, както и единство в разбирането за развитието на детето като активен участник в образователния процес.

Тази постановка насочва вниманието към необходимостта да се търсят надеждни показатели, чрез които да се проследява доколко успешно се осъществява връзката между детската градина и училището. От особено значение е не само какво е усвоило детето в предучилищна възраст, но и доколко то е подготвено да продължи своето развитие в условията на училищното обучение. В този смисъл приемствеността е тясно свързана с проблема за училищната готовност, която може да бъде разглеждана като един от най-важните резултати на предучилищното образование.

Днес, когато въпросът за готовността за училище продължава да бъде сред водещите теми в предучилищната педагогика, идеите на проф. Димитър Гюров запазват своята актуалност. Те насочват вниманието към необходимостта училищната готовност да се разглежда не само като резултат от усвояването на определено учебно съдържание, а и като показател за успешната адаптация на детето към началното училище.

Според проф. Димитър Гюров училищната готовност се разглежда в два взаимносвързани аспекта – обща и специална готовност (Гюров, 2006; Гюров и др., 2003). Общата готовност обхваща цялостното развитие на детето – когнитивно, социално, емоционално и физическо – и създава предпоставки за неговата адаптация към новата образователна среда. Специалната готовност е насочена към формирането на конкретни знания, умения и отношения, които подпомагат овладяването на учебното съдържание и участието в учебната дейност. В рамките на специалната готовност математическите представи заемат особено място, тъй като подпомагат развитието на основни мисловни операции, на умения за анализ и сравнение, на способност за установяване на зависимости и закономерности и на готовност за участие в организирана учебна дейност.

Това разбиране намира потвърждение и в съвременни изследвания, според които ранното когнитивно развитие е сред най-надеждните показатели за последващите образователни постижения на детето и за успешното му включване в училищното обучение (Clements & Sarama, 2009; 2010). Изследователите подчертават, че формирането на базисни познавателни структури в предучилищна възраст има дългосрочно значение за учебните резултати и за цялостното образователно развитие.

От тази гледна точка училищната готовност не следва да се разглежда като моментно състояние, установявано непосредствено преди постъпването в първи клас, а като резултат от продължителен процес на развитие и обучение. Тя е свързана както с натрупания опит на детето, така и с условията, в които този опит е придобит. Именно поради това въпросът за училищната готовност не може да бъде отделен от условията и механизмите, чрез които се осъществява развитието на детето в предучилищна възраст.

В концепцията на проф. Димитър Гюров водещо място заема педагогическото взаимодействие, разглеждано като механизъм, който осигурява условия за активно участие на детето в образователния процес и създава предпоставки за формиране на знания, умения и отношения, необходими за успешното включване в училищното обучение. Ето защо разглеждането на училищната готовност неизбежно насочва вниманието към същността и функциите на педагогическото взаимодействие. Понятието има особено значение за темата на настоящия доклад, тъй като се утвърждава като основополагащо в съвременната предучилищна педагогика.

За първи път терминът получава системна разработка в „Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст“ (Русинова, Гюров и др., 1993). В рамките на програмата педагогическото взаимодействие се определя като същностна характеристика на възпитателно-образователния процес, чрез която детската градина се утвърждава като среда за творчество, културно-възпитателна и образователна дейност, както и като пространство за сътрудничество между деца, родители и учители.

Съществен принос на програмата е, че в нея за първи път се систематизират както методите на педагогическото взаимодействие, така и педагогическата ситуация като негова основна форма. Обособени са четири основни групи методи – информационно-познавателни, предметно-оперативни, практико-изпробващи и игрово-преобразуващи. Педагогическата ситуация се разглежда като форма, осигуряваща субект-субектно взаимодействие, активна саморегулация, диференциация и индивидуализация, както и интегриране на педагогически и жизнени ситуации (пак там).

По-късно проф. Димитър Гюров задълбочава и доразвива тази концепция в труда си „Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ (Гюров, 2006). В него педагогическото взаимодействие се разглежда като процес на взаимен обмен на материални и духовни ценности между равнопоставени субекти, който надхвърля еднопосочното въздействие на възрастния върху детето и предполага партньорство, сътруд-

ничество и единство в насочеността на участниците. То се явява основен механизъм, чрез който се осъществява приемствеността между детската градина и училището, защото създава условия за активно участие на детето в образователния процес и за постепенно изграждане на знания, умения и отношения, които намират своето продължение в следващата образователна степен. Разглеждано по този начин, педагогическото взаимодействие не е само организационна рамка на образователния процес, а „средата“, в която се формират и развиват знанията, уменията и отношенията, осигуряващи приемственост между детската градина и училището.

Съвременното нормативно разбиране за педагогическото взаимодействие продължава тази линия на развитие. В Наредба №5 за предучилищното образование то се определя като „процес, насочен към постигането на определен очакван резултат, свързан с цялостното развитие на детето, в който основни участници са учителят и детето“ (Наредба №5, 2016). В документа изрично се подчертава значението на игровата дейност като водещ механизъм за постигане на очакваните резултати. Това нормативно разбиране кореспондира с идеите на проф. Гюров, тъй като поставя акцент върху активното участие на детето и върху целенасочената организация на педагогическите ситуации.

Концепцията за развитието на детето като резултат от активно взаимодействие между участниците в образователния процес има съществено значение за осмислянето на училищната готовност. Когато тя се разглежда като израз на цялостното личностно и познавателно израстване, педагогическото взаимодействие се откроява като основния механизъм, който създава условия за нейното формиране. Именно в рамките на педагогическите ситуации детето натрупва опит, изгражда познавателни стратегии, усъвършенства мисловните си операции и овладява различни подходи за решаване на практически проблеми.

Тази постановка позволява училищната готовност да бъде разглеждана не само като резултат от овладяно образователно съдържание, а като показател за качеството на взаимодействието между детето, учителя и образователната среда. В този контекст педагогическото взаимодействие се очертава като основен фактор за личностното и познавателното развитие на детето и същевременно като важна предпоставка за осигуряване на приемственост между предучилищното и началното образование.

В рамките на това взаимодействие се формират различни познавателни структури и представи, които отразяват степента на развитие на детето и могат да бъдат използвани като показатели за неговата готовност за учили-

ще. Сред тях особено място заемат математическите представи, тъй като те съчетават познавателни, практически и интелектуални аспекти на развитието и предоставят възможност за проследяване на способността на детето да прилага своите знания в разнообразни ситуации.

Математическите представи в предучилищна възраст обхващат първоначални знания и отношения, свързани с числото и количеството, формата, величината, пространството и времето. Те се изграждат постепенно в процеса на активното взаимодействие на детето със заобикалящата действителност и намират израз в разнообразни практически действия – броене, сравняване, групиране, класифициране, подреждане и измерване. В тези дейности детето не просто усвоява отделни математически понятия, а изгражда способност да открива връзки, зависимости и закономерности между предметите и явленията.

Тук се проявява съществената връзка между математическите представи и педагогическото взаимодействие. В предучилищна възраст математическото познание не се формира чрез механично предаване на готови знания, а чрез участие на детето в разнообразни педагогически ситуации, в които то наблюдава, сравнява, изпробва, моделира, задава въпроси и решава практически задачи. Затова математическите представи следва да се разглеждат като продукт на взаимодействието между детето, учителя, образователната среда и конкретната дейност.

От позициите на проф. Димитър Гюров особено важно е обстоятелството, че формирането на математическите представи не следва да се разглежда като самоцелна подготовка за училище. Значението им се определя преди всичко от възможността чрез тях да се стимулира общото познавателно развитие на детето и да се създадат предпоставки за по-успешна адаптация към новата образователна среда. По този начин математическите представи изпълняват едновременно познавателна, развиваща и преходна функция – те подготвят детето не само да овладява учебно съдържание, но и да участва активно в учебна дейност.

Това разбиране намира потвърждение и в съвременни изследвания, според които ранното математическо развитие е сред най-надеждните показатели за последващите образователни постижения на детето и за успешното му включване в училищното обучение (Clements & Sarama, 2009; 2010). От тази гледна точка математическите представи не са само част от съдържанието на предучилищното образование, а и важен компонент от подготовката на детето за училище. Те показват доколко детето е в състояние да

мисли логически, да установява отношения, да сравнява, да класифицира, да обобщава и да използва придобития опит в нови ситуации.

Наред с ролята си за формирането на училищна готовност математическите представи имат съществено значение и за осигуряването на приемственост между детската градина и училището. В тази посока се развиват и постановките на проф. Димитър Гюров, който разглежда приемствеността като закономерно продължение на детското развитие и като условие за плавен преход към следващата образователна степен. Важен е и въпросът за съдържанието, чрез което се осъществява връзката между двете образователни институции. Сред различните компоненти на познавателното развитие математическите представи заемат важно място, тъй като създават предпоставки за формиране на мисловни операции и познавателни умения, необходими както в предучилищната, така и в началната училищна възраст. Те изпълняват ролята на своеобразен мост между опита, натрупан в детската градина, и бъдещите изисквания на училищното обучение.

Тази постановка има пряко значение за осмислянето на математическите представи като фактор за приемственост. Ако педагогическото взаимодействие е основата, върху която се изгражда единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“, то математическите представи могат да бъдат разглеждани като едно от съдържателните и диагностични проявления на тази система. Чрез тях се вижда не само какво детето знае, но и как мисли, как действа, как сътрудничи, как следва инструкции и как прилага своя опит в нови ситуации.

Проявлението на математическите представи е най-отчетливо в игрови, практически и познавателни ситуации, които предоставят възможности за активно действие и познавателна изява на детето. То показва своите знания за количество, форма, пространство и време не само чрез отговори на въпроси, а чрез действия – когато детето подрежда, сравнява, брои, групира, измерва, ориентира се в пространството, открива зависимости и решава проблеми. Ако педагогическото взаимодействие може да бъде определено като механизъм на приемствеността, то математическите представи са сред най-ясните показатели за неговата ефективност. Те разкриват не само степента на овладяване на определено образователно съдържание, но и развитието на мисловните процеси, които подпомагат адаптацията на детето към училищната среда. Поради това математическите представи могат да бъдат разглеждани като своеобразна пресечна точка между педагогическото взаимодействие, училищната готовност и приемствеността между детската градина и училището.

Особено показателни в контекста на разглежданите теоретични постановки са резултатите от изследване, проведено сред 259 педагогически специалисти от предучилищното образование в рамките на Националната научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в системата на българското предучилищно и училищно образование“, одобрена с Решение на Министерския съвет №831 от 4 декември 2024 г., с водеща институция Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“. Данните показват, че 59% от анкетираните учители срещат затруднения при определянето на степента на готовност на децата за училище. Получените резултати насочват вниманието към необходимостта от по-надеждни и обективни подходи за проследяване на развитието на децата в края на предучилищното образование и за оценяване на тяхната готовност за включване в училищното обучение.

Тези резултати потвърждават актуалността на въпросите, поставени още от проф. Димитър Гюров, за необходимостта от цялостен подход към оценяването на детското развитие и осигуряването на приемственост между детската градина и училището. Особено показателно е, че педагогическите специалисти определят наблюдението, игровите ситуации и практическите дейности като по-надеждни средства за оценка в сравнение със стандартизираните процедури. Именно в такива условия се проявяват реалните възможности на детето да прилага своите знания и умения, както и да демонстрира развитие на мисловните процеси, саморегулацията и способността за решаване на проблеми.

В този контекст математическите представи се открояват като особено ценен индикатор за училищна готовност. Чрез тях могат да се проследят както усвоените знания, така и развитието на логическото мислене и прилагането на придобития опит в нови ситуации. Когато детето сравнява, класифицира, подрежда, измерва, брои или открива зависимости, то демонстрира не само овладяно съдържание, но и готовност за участие в учебна дейност.

Получените емпирични данни подкрепят разбирането, че оценяването на училищната готовност следва да бъде насочено не само към крайния резултат, но и към процесите, чрез които той се постига. В този смисъл наблюдението на детето в реални педагогически ситуации предоставя по-пълна и надеждна информация за неговото развитие и потенциал за успешно включване в училищното обучение в сравнение с използването единствено на стандартизирани инструменти за оценяване.

Заключение

Въз основа на разгледаните теоретични постановки и емпирични данни може да се направи изводът, че математическите представи заемат ключово място в осигуряването на приемственост между детската градина и училището. Тяхното значение не се изчерпва с усвояването на знания за число, количество, пространство, време и форма, а се проявява в развитието на основни мисловни операции, познавателната активност, самостоятелността и способността за решаване на проблеми.

Анализът на идеите на проф. Димитър Гюров показва, че приемствеността следва да се разглежда като закономерно продължение на детското развитие, а не като формален преход между две образователни институции. В този процес училищната готовност се явява важен показател за успешното включване на детето в новата образователна среда, а педагогическото взаимодействие – основен механизъм за формиране на знания, умения и отношения.

Формирани в условията на активно педагогическо взаимодействие, математическите представи се утвърждават като надежден индикатор за училищна готовност. Чрез тях могат да се проследят когнитивното развитие и способността на детето да прилага придобития опит в разнообразни практически ситуации. В този смисъл те изпълняват ролята на свързващо звено между приемствеността, педагогическото взаимодействие и училищната готовност и заемат важно място както в научните постановки на проф. Димитър Гюров, така и в съвременните изследвания, посветени на детското развитие и готовността за училище.

ЛИТЕРАТУРА

Clements, D. H., Sarama, J. (2009) Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. New York: Routledge.

Clements, D. H., Sarama, J. (2010) Learning trajectories in early mathematics – Sequences of acquisition and teaching. In: Encyclopedia of Language and Literacy Development. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. и др. (2003). Програмна система „Ръка за ръка“. София: Просвета.

Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование.

Русинова, Е., Гюров, Д. и др. (1993). Програма за възпитание на детето от 2- до 7-годишна възраст. София: Даниела Убенова.

Тази публикация е финансирана по Национална научна програма „Развитие на научните изследвания и иновациите в областта на българското предучилищно и училищно образование“. Авторът носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Института по образование.

This publication has been funded by the National Scientific Programme “Development of Research and Innovation in the Field of Bulgarian Pre-school and School Education.” The author bears full responsibility for the content of this document, which under no circumstances can be considered an official position of the Institute of Education

КРИТИЧНО-МЕДИЙНА ГРАМОТНОСТ: ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА КЪМ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. д-р **Катя Стоянова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: kdstoyanov@uni-sofia.bg

Статията разглежда критично-медийната грамотност като ключова компетентност в условията на съвременното дигитално детство и обосновава необходимостта от нейното целенасочено развитие още в предучилищна възраст. На основата на национални и международни изследвания се представят данни за ранното и често интензивно взаимодействие на децата с медийната среда, което поставя нови изисквания към образователната практика. Анализират се концептуалните основания на медийната и критично-медийната грамотност, включително ролята на критичното мислене, мултимодалната комуникация и компетентностния подход. Акцент се поставя върху приемствеността между детската градина и началното училище като условие за устойчиво развитие на тези умения. Представен е модел за развитие на критично-медийна грамотност при деца (Стоянова, 2025), който интегрира диагностични и обучителни елементи и използва подходи, съобразени с възрастовите особености. В заключение се подчертава необходимостта от координирани усилия между образователните институции, семейството и медийната политика, насочени към превенция на рисковете и изграждане на умения за критично и отговорно участие на децата в медийната среда.

Ключови думи: критично-медийна грамотност, медийна грамотност, предучилищно образование, начално образование

CRITICAL MEDIA LITERACY: FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

Chief Assist. Prof. **Katya Stoyanova**, *PhD*
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

The article examines critical media literacy as a key competence in the context of contemporary digital childhood and substantiates the need for its purposeful development from early childhood education. Based on national and international studies, it presents data on children's early and often intensive interaction with the media environment, which imposes new demands on educational practice. The conceptual foundations of media literacy and critical media literacy are analyzed, including the role of critical thinking, multimodal communication, and the competence-based approach. Emphasis is placed on the continuity between kindergarten and primary school as a condition for the sustainable development of these skills. A model for developing critical media literacy in children (Stoyanova, 2025) is presented, integrating both diagnostic and instructional elements and applying approaches appropriate to children's developmental characteristics. The conclusion highlights the need for coordinated efforts among educational institutions, families, and media policy and legislation, aimed at risk prevention and the development of skills for children's critical and responsible participation in the media environment.

Keywords: critical media literacy, media literacy, preschool education, primary school education

Въведение

В условията на съвременното дигитално общество, характеризиращо се с интензивен поток от информация, ускорени технологични трансформации и нарастващо влияние на медиите върху всекидневния живот, критично-медийната грамотност се утвърждава като една от ключовите компетентности на XXI век. Тя не следва да бъде разглеждана като допълнителна образователна цел, а като фундаментална предпоставка за пълноценно участие в социалния, културния и образователния живот. Още в ранна възраст децата се превръщат в участници в медийната среда, което впоследствие поставя пред образователната система нови предизвикателства, свързани с необходимостта от формиране не само на знания и умения, но и на критично ми-

слене, рефлексия и осъзнато взаимодействие с нарастващия информационен поток.

Съвременното детство се развива в условията на глобална комуникация и дигитализация. Наблюдава се активно използване на аудио-визуално съдържание, социални платформи и различни дигитални устройства, изискващо развитие на умения за разбиране и адекватна интерпретация на медийните послания. Както отбелязват Tornero и Celot (2009), липсата на медийна грамотност представлява съществен дефицит, който ограничава възможностите за социална адаптация и гражданско участие. В тази връзка възпитаването на медийна култура се превръща в съществена образователна задача, допълнително усложнена от навлизането на системи, базирани на изкуствен интелект, които трансформират достъпа до информация и създаването на съдържание, като в определена степен делегират когнитивни процеси на анализ и интерпретация на технологични посредници и поставят нови предизвикателства пред развитието на критично мислене у потребителите. В този смисъл критично-медийната грамотност се утвърждава като ключов елемент на образованието и възпитанието, който следва да бъде подпомаган системно и последователно от семейната среда и впоследствие в институционалния образователен план.

Предпоставки за ранното въвеждане на медийна грамотност при децата

Данните от изследвания в България дават по-ясна представа за медийните практики на децата. Национално изследване, възложено от Съвета за електронни медии в края на 2023 г. (СЕМ, 2023), показва, че 67% от децата гледат телевизия всекидневно. Статистиката от същото изследване сочи, че смартфонът е най-често използваното устройство, а 92% от децата предпочитат дигитални устройства за гледане на видео съдържание. Установява се също, че платформите за видео споделяне и социалните мрежи са сред най-често посещаваните медийни среди от децата. Наред с това се отчита наличие на рискове, свързани с достъпа до неподходящо съдържание, онлайн агресия и дигитални заплахи, което поставя въпроса за необходимостта от развитие на умения за безопасно и критично използване на медиите още в ранна възраст. Изследването „Дигиталният живот на децата и техните родители“, реализирано от Yettel (2023–2024), предоставя допълнителна информация за дигиталното поведение на децата в България. Проучването показва, че почти всички тийнейджъри (97%) и 85% от децата на възраст 7–12 години употребяват интернет всекидневно. Над 50% от децата и над

80% от тийнейджърите прекарват повече от 3 часа дневно онлайн. Социалните мрежи и платформите за видео споделяне са водещи среди за комуникация и забавление, като най-използваната платформа е YouTube, а при по-малките се наблюдава засилен интерес към TikTok, като 9 от 10 подрастващи имат профил в социалните медии, а голяма част създават профил преди навършване на 12-годишна възраст. Изследването откроява и съществени дефицити в дигиталните компетентности – 44% от тийнейджърите посочват, че изпитват затруднения при разпознаване на фалшиво съдържание, а при по-малките деца се наблюдават затруднения, свързани със защита на личните данни и сигурност на профилите. Паралелно с това по-малко от половината родители на тийнейджъри осъществяват активен контрол върху дигиталната активност на децата си.

Международните изследвания предоставят съпоставими количествени данни за участието на децата в дигиталната среда. Докладът на OECD (Организация за икономическо сътрудничество и развитие) от 2025 г., който представлява проучване, базирано на сравнителни данни от държавите – членки на организацията, и анализира тенденции на ниво международна извадка, а не на отделни конкретно изброени държави, показва, че повече от половината 15-годишни прекарват над 30 часа седмично онлайн. Паралелно с това около 70% от децата на около 10-годишна възраст вече притежават собствен смартфон, което води до ранно и интензивно включване в дигиталната среда. Анализите на UNICEF (2025) допълват тази картина, като подчертават централната роля на дигиталните технологии в живота на децата, но и наличието на значителни неравенства в достъпа и възможностите за тяхното използване. Изследване на Common Sense Media (2025), проведено в САЩ, установява, че 40% от децата имат таблет още на 2-годишна възраст, близо 25% – собствено мобилно устройство до 8-годишна възраст, а средното време пред екран за деца на възраст 0–8 години е приблизително 2, 27 часа дневно. Данни от Ofcom (2025), отнасящи се до Обединеното кралство, показват, че 68% от 3–17-годишните използват социални мрежи или приложения за съобщения, 81% от 10–12-годишните – поне една социална платформа, 8–14-годишните прекарват средно между 3 и 4 часа дневно онлайн.

Представените данни от различни национални и международни изследвания очертават сходни характеристики на медийното поведение на децата, характеризиращо се с ранно начало на употребата, висока интензивност и разнообразие от използвани платформи. Продължителната и интензивна употреба на социални медии се свързва с повишен риск от онлайн запла-

хи, включително кибертормоз и манипулативно съдържание. Това поставя необходимостта от целенасочено насочване на вниманието на децата и учениците към качественото медийно съдържание и към осъзнатото му възприемане. В този контекст се откроява и значимостта от развитие на умения за критично осмисляне на информацията, което обосновава въвеждането на критично-медийната грамотност още в предучилищна възраст и нейното последващо надграждане в началното училище.

Концептуални основания на критично-медийната грамотност от детска възраст

Медийната грамотност се разглежда в научната литература като комплекс от взаимносвързани когнитивни, социални и културни компетентности, които надхвърлят овладяването на технически умения за работа с дигитални устройства и платформи. Според Sonia Livingstone (2004) медийната грамотност включва способности за достъп до информация, нейното разбиране, анализ, оценка и създаване на медийно съдържание. В перспективата на Anderson и Meyer (1988) медията може да бъде разглеждана като форма на човешка дейност, която структурира реалността чрез различни типове текстове, включително визуални, звукови и дигитални форми, което изисква развитие на умения за интерпретация на мултимодални послания. А критичното мислене се определя като централен компонент на медийната грамотност, като John Dewey го дефинира като „активно, упорито и внимателно разглеждане на всяка установена или предполагаема форма на знание в светлината на основанията, които я подкрепят; както и на по-нататъшните изводи, които е склонен да направи човек“ (Ваклева и др., 2021: 46). Докато Richard Paul и Linda Elder (2021) го разглеждат като самонасочен и самокоригиращ се процес на мислене, при който човек наблюдава и оценява собственото си мислене, функциониращ като механизъм за оценка на достоверността, релевантността и значението на информацията в медийна среда. В концептуалното съчетаване на медийната грамотност и критичното мислене се очертава критично-медийната грамотност като специфично направление в по-широкото поле на медийната грамотност, което Стоянова (2025) дефинира като „развитие на знания, умения и нагласи за критично разчитане и компетентно участие в различните среди на медийната комуникация; проява на умерен скептицизъм относно информацията от и към нас; поставяне на релевантни въпроси и търсене на варианти от отговори; проява на интерес за разбиране на другостта в разнообразните нейни аспекти“ (Стоянова, 2025: 64).

Формирането и развитието на критично-медийна грамотност са свързани с възрастовите особености на детето. В предучилищна възраст се наблюдава засилена познавателна активност, изразяваща се в задаване на въпроси, търсене на причинно-следствени връзки и формиране на първични обяснителни модели за заобикалящата действителност. Данни от невропсихологични изследвания показват, че в ранното детство се наблюдава висока степен на невронна пластичност, която създава условия за развитие на когнитивни и метакогнитивни умения (Костова, 2017). Това обуславя възможността за целенасочено формиране на елементи на критично мислене като част от медийната грамотност още в ранните етапи на образованието.

Приемственост между детската градина и началното училище като условие за развитие на критично-медийната грамотност

Концепцията за свързване на предучилищната и началната образователна степен в единна социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ (Гюров, 2006) разглежда образованието на децата във възрастовия диапазон 3–10 години като непрекъснат процес, в който обучението и възпитанието се реализират в единен педагогически контекст. В рамките на тази система акцентът се поставя върху съгласуваността на образователните цели, а не върху различията в съдържанието между отделните образователни степени. Приемствеността се постига чрез прилагане на тематично-спираловиден подход, който осигурява последователно надграждане на знанията и преход от личния опит на детето към по-структурирани и систематизирани форми на знание. По този начин предучилищното образование изпълнява функцията на основа за по-нататъшното обучение, като поставя акцент върху социализацията, игровата дейност и формирането на базисни познавателни умения, докато в началното училище обучението се организира в рамките на учебни предмети и се характеризира с по-висока степен на структурираност и формализация.

В съвременната образователна среда социализацията на детето се осъществява не само в непосредственото социално обкръжение, но и в дигитална среда, тъй като взаимодействието с медийно съдържание започва във все по-ранна възраст и заема значителна част от всекидневието на децата. В този смисъл развитието на умения за разбиране, анализ и оценка на медийна информация следва да бъде включено още в предучилищния етап, за да се осигури последователност в тяхното надграждане в началното училище, а и да се осъществи навременна превенция. В рамките на тази приемственост критично-медийната грамотност може да бъде разглеждана като инте-

гративна рамка, която обединява елементи на медийната грамотност и критичното мислене. Тя включва способности за разпознаване и анализ на медийни послания, оценка на тяхната достоверност, формулиране на въпроси и аргументирани позиции, както и разбиране на различни гледни точки и на социални и културни контексти на създаване на информация. Развитието на тези умения в последователна образователна среда от детската градина към начално училище създава условия за изграждане на по-устойчиви когнитивни и социални компетентности, необходими за ориентиране, справяне и реализация в съвременния живот.

Модел за развитие на критично-медийната грамотност

От педагогическа гледна точка критично-медийната грамотност се разглежда като рамка за анализ на образите и съдържанието, с които децата взаимодействат при използването на технологии и медии, като същевременно насърчава формирането на критична позиция към медийните преживявания извън училищната среда (Wiseman et al., 2018). В този смисъл тя не се ограничава до усвояване на знания, а предполага активно участие на детето в процеса на осмисляне на медийната реалност. Съвременният компетентностен подход дефинира компетентностите като динамична съвкупност от знания, умения и нагласи, които се развиват в процеса на учене. В този подход критично-медийната грамотност може да бъде разглеждана като ключова компетентност, свързана с развитието на автономност, рефлексия и отговорно поведение. Таксономията на Блум (Bloom et al., 1956) предоставя аналитична рамка за систематизиране и разбиране на когнитивните процеси в обучението, като ги структурира в йерархични равнища – от базови форми на възпроизвеждане на знания към по-сложни умствени операции. Особено значение в този модел имат по-високите равнища – анализ, синтез и оценка, които предполагат активна интерпретация на информацията и формиране на аргументирани позиции. Именно тези когнитивни процеси са в основата на развитието на критичното мислене като ключово умение за съвременния обучаем.

В контекста на социализацията в дигитална среда тази логика се разширява, като критично-медийната грамотност се утвърждава като съществен елемент от ключовите компетентности. Европейската рамка на ключовите компетенции предполага тяхното формиране още в ранна детска възраст и свързва тези процеси с личностното развитие, социалната интеграция и гражданската ангажираност (Гюров, 2008). Ето защо критично-медийната грамотност подпомага детето не само в ориентирането в информационната среда, но и в изграждането на умения за осъзнато участие в социалния и ди-

гиталния контекст. Ефективното развитие на тези умения е свързано с прилагането на педагогически подходи, които поставят детето в активна позиция.

Диалогичният подход стимулира задаването на въпроси и съвместното конструиране на смисъл, реализиран успешно чрез използването на наративни структури, които са близки до детския опит, затова е използван като основа на модела за развитие на критично-медийна грамотност на Стоянова (2025). Историите като форма на представяне на информация позволяват създаването на педагогически ситуации, в които децата могат да разпознават действия, мотиви и последици, да сравняват различни гледни точки и да формулират собствени интерпретации. По този начин се създават условия за развитие на умения за анализ и оценка в контекст, който е разбираем и достъпен за детето.

Съществено значение има и насочването на детето към осмисляне не само на медийното съдържание, но и на собственото му отношение към него. Чрез подходящи за възрастта въпроси – какво е привлякло вниманието му, защо е приело дадено послание за достоверно, какви чувства е предизвикало то и дали друг би го разбрал по същия начин – непосредственото медийно преживяване постепенно се превръща в предмет на осъзнаване. Така детето се учи да разграничава видяното от собствената си интерпретация, да търси основания за преценките си и да допуска съществуването на различни гледни точки. Вниманието се насочва не само към самото медийно послание, но и към начина, по който детето го възприема и разбира, как формира отношение към него и постепенно изгражда собствена позиция (Стоянова, 2025). Моделът за развитие на критично-медийната грамотност при деца на възраст 5–7 години (Стоянова, 2025) представлява интегративна рамка, която съчетава три основни измерения: разпознаване на структурните елементи на медийния текст (автор, формат, аудитория, цел и ефект), когнитивен анализ, организиран според равнищата на таксономията на Блум (знание, разбиране, приложение, анализ, синтез и оценка), и изследователски подход, основан на задаване на въпроси (кой, какво, къде, кога, как, защо и с какъв ефект). Развитието на критично-медийната грамотност се осъществява чрез шест взаимносвързани действия: достъп, ангажиране и изследване, разбиране, критичен анализ, оценка и създаване, които функционират както като критерии за оценка, така и като педагогически цели. Моделът се реализира чрез тестово-обучителна батерия, която съчетава диагностична и формираща функция, като едновременно измерва и развива уменията на децата. В неговата структура са интегрирани три подмодела: разпознаване на елементите на медийния текст, използване на „език на ми-

сленето“ за аргументация и рефлексия и прилагане на техники за задаване на въпроси и диалогично взаимодействие. Педагогическата реализация включва разнообразни дейности – анализ на наративни и визуални материали, класифициране, сравнение, решаване на проблеми, творческо създаване на медийни продукти и др. Чрез тази структура моделът създава условия за постепенно развитие на умения за критично разбиране, интерпретация и създаване на медийно съдържание, съобразено с възрастовите особености.

Особено значение има възможността за прилагане на модела в началното училище, където той може да бъде надграден чрез включване на по-сложни текстове, самостоятелно формулиране на въпроси и разработване на ученически проекти. Това осигурява приемственост между образователните етапи и подкрепя устойчивото развитие на по-високи когнитивни равнища. Преходът от детската градина към началното училище изисква последователно надграждане на вече формираните умения. В този процес критично-медийната грамотност функционира като свързващ елемент между образователното съдържание и реалните комуникационни практики, като подпомага изграждането на способности за разбиране, оценка и създаване на медиен текст във всичките му форми и формати.

Заключение

Критично-медийната грамотност се утвърждава като съществен компонент на съвременното образование, чието формиране следва да започне още в ранна детска възраст. Емпиричните данни от национални и международни изследвания свидетелстват за интензивно взаимодействие на децата с медийната среда, което обуславя необходимостта от системно развитие на умения за разбиране, анализ и оценка на информацията. Затова приемствеността между детската градина и началното училище, концептуализирана от Димитър Гюров, следва да се разглежда не само като педагогически принцип, а като целенасочен и търсен резултат на приемственост в рамките на цялостния възпитателно-образователен процес на задължителното образование.

Развитието на критично-медийната грамотност има и ясно изразена превантивна функция, свързана с нарастващите рискове в дигиталната среда – достъп до неподходящо съдържание, дезинформация, онлайн агресия, злоупотреба с лични данни и др. Липсата на адекватно формирани умения за критично осмисляне на медийните послания увеличава уязвимостта на децата и ограничава способността им за безопасно и отговорно участие в медийната комуникация.

В този смисъл развитието на критично-медийната грамотност изисква координирани усилия между образователните институции, семейството и медийните регулатори, насочени към изграждане на устойчива и последователна образователна политика. Това предполага разработване и прилагане на национална стратегия за медийна грамотност в рамките на Министерството на образованието и науката, както и въвеждане на регулярни, национално представителни изследвания, които да проследяват динамиката на медийната употреба и развитието на съответните компетентности.

Критично-медийната грамотност следва да се разглежда като дългосрочен, системно организиран процес, интегриран във всички етапи на образованието – от предучилищното ниво, през началния етап, с последващо надграждане в по-горните образователни степени. Този процес създава условия за изграждане на критично мислещи, социално отговорни и дигитално грамотни личности, способни да се ориентират в сложната медийна среда и да участват пълноценно в съвременното общество.

ЛИТЕРАТУРА

Ваклева, З., Георгиева, Т. (2021) Критичното мислене като основна цел на обучението в университета. *Педагогика*, 1, 45–56.

Гюров, Д. (2003) Ориентиране в света като интегрирана образователна стратегия. В. Търново: Фабер.

Гюров, Д. (2006) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Гюров, Д. (2008) 125 години предучилищно възпитание в България и съвременните тенденции в европейското образователно пространство. *Предучилищно възпитание,* 1, 2–5.

Костова, З. (2017) Нови измерения на ученето: синтез на иновации и традиции. Пловдив: Макрос.

Стоянова, К. (2025) Медийна грамотност и критично мислене за деца. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Anderson, J. A. & Meyer, T. P. (1988) Mediated communication: A social action perspective. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Bloom, B. (Ed.), M. Engelhart, E. Furst, W. Hill, D. Krathwohl. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I, II. London: Longmans, Green and Co.

José Manuel Pérez Tornero & Paolo Celot. (2009) Study on assessment criteria for media literacy levels. European Commission.

Livingstone, S. (2004) What is Media Literacy? *Intermedia,* 32 (3), 18–20.

Murray, J. Lutkewitte, Claire (ed.). (2013) "Composing Multimodality". Multimodal Composition: A Critical Sourcebook. Boston: Bedford/St. Martin's.

Paul, R., L. Elder. (2021) Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. London: Rowman, Littlefield Publishing Group.

Wiseman, A. M. & Wrenn, M. (2018) Critical media literacy for elementary students in an after-school programme. *Pedagogika*, 68 (3). https://doi.org/10.14712/23362189.2018.838

Интернет източници

CEM. (2023) Анализ на резултатите от проведено национално представително проучване за населението на възраст 0–18 години относно обществените нагласи, потреблението на медийно съдържание и неговото въздействие върху децата. София. https://www.cem.bg/files/1708017376_analiz_prouchvane.pdf (достъпно към 23.03.2026 г.)

Common Sense Media. (2025) The 2025 Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight. https://www.commonsensemedia.org (достъпен към 23.03.2026 г.)

OECD. (2025) How's life for children in the digital age? https://www.oecd.org (достъпен към 23.03.2026 г.)

Ofcom. (2025) Children and parents: Media use and attitudes report 2025. London: Ofcom. https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2025?utm_source=chatgpt.com (достъпен към 23.03.2026 г.)

UNICEF. (2025) Children in a digital world. https://www.unicef.org (достъпен към 23.03.2026 г.)

Yettel. (2024) Дигиталният живот на децата и техните родители (изследване, проведено от „Арбитраж"). https://www.yettel.bg/bg/news/edva-48-ot-roditelite-na-tiyneydzhri-kontrolirat-digitalniya-zhivot-na-decata-si (достъпен към 23.03.2026 г.)

ПРИНЦИПИ В ЕДИННАТА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“ ПРИ ПРИЛАГАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Д-р **Десислава Стоимчева-Коларска**
Нов български университет
Департамент „Чужди езици и култури“
Секция „Педагогика“
e-mail: dessistoimcheva@abv.bg

В статията се разглеждат основни принципи за изграждане на ефективна единна система „детска градина – начално училище“ в контекста на съвременното образование и нарастващото значение на дигиталните технологии. Особено внимание се отделя на приемствеността между предучилищното и началното образование като съществен фактор за успешната адаптация на детето към училищната среда.

Анализира се ролята на педагогическото взаимодействие между учители, деца и родители като ключов елемент за осигуряване на устойчиво развитие на личността на детето. В този контекст се разглеждат концептуалните идеи за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“, основана на сътрудничество и координация между образователните институции (Гюров, 2001: 34).

В статията се изследват и основни аспекти на технологичната подготовка в началното образование, насочена към развитие на конструктивно мислене, практически умения и творческа активност на учениците (Иванов, Калинова, 2017: 21).

Въз основа на анализа на теоретичните постановки за педагогическото взаимодействие, приемствеността между образователните етапи и съвременните изследвания върху дигитализацията на образованието се предлага система от педагогически принципи за прилагане на дигитални технологии в единната система „детска градина – начално училище“ – принцип на приемствеността и непрекъснатостта, принцип на педагогическото взаимодействие в дигитална среда, принцип на активното конструиране на знания, принцип на индивидуализацията и приобщаването, принцип на дигиталната безопасност и етика, принцип на партньорството между институцията и семейството, принцип на дигиталната грамотност, принцип на баланса между реална и виртуална образователна среда.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие, приемственост, дигитални технологии, технологична подготовка, начално образование, интегрирана система, педагогически принципи

PRINCIPLES OF THE INTEGRATED "KINDERGARTEN – PRIMARY SCHOOL" SYSTEM IN THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Desislava Stoimcheva-Kolarska, *PhD*
New Bulgarian University
Department: Foreign Languages and Cultures
Section „Pedagogy"

The article examines the main principles for building an effective unified system "kindergarten – primary school" in the context of contemporary education and the growing importance of digital technologies. Special attention is paid to the continuity between preschool and primary education as a significant factor in children's successful adaptation to the school environment.

The role of pedagogical interaction among teachers, children, and parents is analyzed as a key element in ensuring the sustainable development of the child's personality. In this context, the conceptual ideas for establishing a unified socio-pedagogical system "kindergarten – school", based on cooperation and coordination among educational institutions, are discussed (Gyurov, 2001).

The article also explores major aspects of technological training in primary education aimed at developing constructive thinking, practical skills, and students' creative activity (Ivanov & Kalinova, 2017).

Based on an analysis of theoretical perspectives on pedagogical interaction, continuity between educational stages, and contemporary research on the digitalization of education, a system of pedagogical principles for the implementation of digital technologies within the unified "kindergarten – primary school" system is proposed. These include: the principle of continuity and consistency; the principle of pedagogical interaction in a digital environment; the principle of active knowledge construction; the principle of individualization and inclusion; the principle of digital safety and ethics; the principle of partnership between educational institutions and families; the principle of digital literacy; and the principle of balance between real and virtual learning environments.

Keywords: pedagogical interaction, continuity, digital technologies, technological education, primary education, integrated system, pedagogical principles

Теоретични основи на приемствеността между детската градина и началното училище

Проблемът за приемствеността между предучилищното и началното образование е един от основните въпроси в педагогическата теория и практика. Той е свързан със създаването на последователност в образователното съдържание, методите на обучение и педагогическите цели.

Според редица изследвания приемствеността между образователните етапи е важен фактор за успешната адаптация на детето към училищната среда и за устойчивото развитие на неговата личност (Минчев, 1991: 54).

В концепцията на проф. Димитър Гюров педагогическото взаимодействие се разглежда като основен механизъм за изграждане на ефективна образователна среда. То представлява система от целенасочени отношения между учители, деца и родители, фокусирани в развитието на личността на детето. Когато възрастните гарантират една ползотворна среща със своите възпитаници, това води до позитивни резултати и повишаване на желанието за успех (Гюров, 2001: 43). Педагогическото взаимодействие се разглежда като процес на съвместна дейност, в която участниците в образователния процес взаимно влияят върху развитието на личността на детето и създават условия за неговото социално и познавателно развитие (пак там: 48).

Изграждането на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“ предполага съгласуваност между институциите и сътрудничество между педагогическите специалисти от двата образователни етапа, защото образованието е изграждането на картина за света – не само за външния, а и за вътрешния субективен свят, вътрешните преживявания и отношения към общността (пак там: 34). Според Гюров приемствеността между детската градина и училището не се изразява само в последователност на образователното съдържание, а преди всичко в създаването на единна педагогическа среда, която подпомага концепцията за природосъобразно образование, което възпитава у детето принадлежност към природата (пак там: 76).

Технологичната подготовка в началното образование

Технологичното образование е важен компонент на учебното съдържание в началното училище. То създава условия за развитие на практическите умения на учениците и за формиране на технологична култура.

Според Иванов и Калинова технологичната подготовка е насочена към развитие на конструктивно мислене, творческа активност и умения за практическа работа (Иванов, Калинова, 2017: 21).

Чрез технологичните дейности учениците придобиват опит в планирането и изпълнението на различни задачи, което подпомага развитието на тяхната самостоятелност и инициативност. Те развиват навици за представяне на резултатите от собствена и екипна работа, разпределят роли и оценяват.

Дигиталната култура може да се разглежда като съвременен компонент на технологичната култура, който обхваща знанията, уменията и ценностите, свързани с използването на цифрови технологии, дигиталната комуникация и безопасното участие в дигиталната среда.

Ролята на съвременните технологии в образователния процес

Развитието на информационните и комуникационните технологии създава нови възможности за организация на обучението и за създаване на интерактивна образователна среда.

Използването на дигитални образователни ресурси може да повиши мотивацията за учене и да стимулира познавателната активност на учениците (Русинова, 2006: 63).

Съвременните технологии позволяват също така да се създадат условия за индивидуализиране на обучението и за по-ефективно взаимодействие между участниците в образователния процес.

Съвременните дигитални технологии предоставят значителни възможности за разширяване на достъпа до образование, за персонализиране на обучението и за развитие на нови форми на комуникация и сътрудничество. Същевременно международни изследвания подчертават, че ефективното използване на технологиите зависи не само от наличието на технически средства, но и от качеството на педагогическата среда, подготовката на учителите и развитието на дигитална грамотност у децата. Според доклада на УНИЦЕФ „Децата в дигиталния свят“ дигиталните инструменти могат да подобрят ученето само когато са подкрепени от силни учители, мотивирани ученици и солидна подготовка.

Педагогически принципи при прилагане на дигитални образователни технологии

Прилагането на съвременни образователни технологии в системата „детска градина – начално училище“ изисква съобразяване с основни педагогически принципи, които гарантират ефективност на обучението и подкрепят развитието на личността на детето. Тези принципи се основават на съвременните педагогически теории и на концепцията за педагогическото взаимодействие като водещ фактор в образователния процес. В методиче-

ската литература съществуват различни опити за изграждане на система от принципи. Педагогическите принципи при прилагане на съвременни образователни технологии, формулирани тук, се основават на съвременни теоретични концепции за педагогическо взаимодействие, активно учене и технологична подготовка (Гюров, 2001; Виготски, 1982; Минчев, 1991; Иванов, Калинова, 2017).

1. Принцип на приемствеността и непрекъснатостта

Да се акцентира върху използването на сходни дигитални инструменти и образователни практики в детската градина и началното училище, които осигуряват плавен преход между етапите.

2. Принцип на педагогическото взаимодействие в дигитална среда

Разширяване на възможностите за взаимодействие между учители, деца и родители чрез електронни платформи, дигитални портфолиа и виртуални образователни общности.

3. Принцип на активното конструиране на знания

Вместо само „активно учене“ да се подчертае, че технологиите позволяват на детето да бъде създател на съдържание – презентации, дигитални истории, проекти, модели и др.

4. Принцип на индивидуализацията и приобщаването

Да се подчертае ролята на дигиталните технологии за подкрепа на деца с различни образователни потребности и различен темп на учене.

5. Принцип на дигиталната безопасност и етика

Това е съществен принцип, който в момента липсва напълно. За ранната училищна възраст е особено важно формирането на отговорно и безопасно поведение в дигитална среда.

6. Принцип на партньорството между институцията и семейството

Дигиталните технологии дават нови възможности за комуникация между учители и родители, което е пряко свързано с идеите на Гюров за единна социално-педагогическа система.

7. Принцип на дигиталната грамотност

Ефективното прилагане на дигитални технологии в единната система „детска градина – начално училище“ предполага формиране на начална дигитална грамотност и умения за безопасно поведение в онлайн среда. Децата все по-рано получават достъп до интернет и дигитални устройства, което налага изграждане на критично отношение към информацията, умения за защита на личните данни и осъзнаване на потенциалните рискове в дигиталното пространство. Докладът на УНИЦЕФ посочва, че много деца не

притежават достатъчно дигитални умения и критична способност за оценяване на достоверността и безопасността на онлайн съдържанието, което подчертава необходимостта от системна работа за развитие на дигитална грамотност още в ранна възраст.

8. Принцип на баланса между реална и виртуална образователна среда

Този принцип е последен, за да се разгърне като обобщаващ принцип, защото е особено актуален в предучилищна и начална училищна възраст.

В този контекст използването на дигитални технологии следва да бъде внимателно планирано и педагогически обосновано. Дигиталните средства не трябва да изместват традиционните форми на обучение, а да ги допълват и обогатяват. Те могат да бъдат използвани като средство за визуализация, за интерактивно представяне на информация и за стимулиране на познавателната активност на учениците.

Балансът между традиционни и дигитални средства предполага също така съобразяване с възрастовите особености на децата, включително ограничаване на времето, прекарано пред екрани, и осигуряване на разнообразни форми на дейност. В този смисъл технологиите трябва да се интегрират в образователния процес по начин, който подкрепя развитието на детето, без да нарушава естествените механизми на учене чрез игра и социално взаимодействие.

В духа на концепцията за педагогическо взаимодействие технологиите следва да се използват като средство за разширяване на образователната среда и за подпомагане на съвместната дейност между учителя и учениците (Гюров, 2001). Учителят има водеща роля при постигането на този баланс, като организира учебния процес така, че да съчетава ефективно традиционните и иновативните подходи.

Постигането на оптимален баланс между традиционни и дигитални средства създава условия за цялостно развитие на личността на детето и за изграждане на устойчиви знания и умения, необходими за успешна реализация в съвременното общество.

Заключение

Изграждането на единна система „детска градина – начално училище“ е важна предпоставка за ефективното развитие на детето. Педагогическото взаимодействие между образователните институции и използването на съвременни технологии в обучението създават условия за по-качествен образователен процес.

Извършеният теоретичен анализ позволява да се формулира изводът, че ефективното прилагане на дигитални технологии в единната система „детска градина – начално училище“ следва да се основава на принципите на приемственост, педагогическо взаимодействие, активност, индивидуализация, сътрудничество и баланс между традиционните и дигиталните средства на обучение. Тези принципи могат да бъдат разглеждани като методологическа рамка за проектиране на съвременна образователна среда в ранното образование.

Съчетаването на традиционните педагогически подходи с иновативни технологични средства подпомага развитието на ключови компетентности и успешната адаптация на учениците към съвременната образователна среда.

В съответствие с международните тенденции дигиталните технологии следва да се разглеждат не като самостоятелен фактор за подобряване на образованието, а като средство за обогатяване на педагогическото взаимодействие, при условие че са осигурени подходяща образователна среда, подготвени учители и възможности за развитие на дигитална грамотност.

ЛИТЕРАТУРА

Виготски, Л. (1982) Въображение и творчество на детето. София: Наука и изкуство.

Гюров, Д. (2001) Педагогическото взаимодействие. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Иванов, Г., Калинова, А. (2017) Основи на технологичната подготовка в началното училище. Стара Загора: Контраст.

Минчев, Б. (1991) Ситуации и умения. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Русинова, Е. (2006) Педагогическо взаимодействие за творчество. София: Веда Словена-ЖГ.

УНИЦЕФ (2017) Децата в дигиталния свят. САЩ, Ню Йорк – NY 10017.

Mishra, P., Koehler, M. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*.

Redecker, C. (2017) European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ „ДЕТЕ – СРЕДА“: КЪМ АЛГОРИТМИЧНА И ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ ГРАМОТНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Гл. ас. д-р **Стефан Марков**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: skmarkov@uni-sofia.bg

Настоящият текст предлага концептуално разширяване на педагогическото взаимодействие „дете – среда“ (Гюров) към днешната реалност, в която „средата“ все по-често е дигитално организирана и алгоритмично медиирана. Основната теза е, че разбирането на проф. Д. Гюров за „средата“ като активен фактор в развитието и ученето може да бъде продължено чрез формулата „дете – среда“ → „дете – алгоритмично медиирана среда“, като така се откроява нова педагогическа необходимост: алгоритмична грамотност и ИИ грамотност като част от съвременната обща грамотност.

Статията е обзорна и извежда теоретичния мост от тезата за среда, дефинира и различава медийна, дигитална, алгоритмична и ИИ грамотност, формулира педагогически импликации за детската градина и началното училище.

Ключови думи: алгоритмична грамотност, ИИ грамотност, дете – среда

PEDAGOGICAL INTERACTION "CHILD – ENVIRONMENT": TOWARDS ALGORITHMIC AND AI LITERACY IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Chief Assist. Prof. **Stefan Markov**, *PhD*
Sofia University „St. Kliment Ohridski"
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department of Preschool and Media Pedagogy

This paper presents a conceptual expansion of the "child–environment" pedagogical interaction (Gyurov) within the context of contemporary reality, where the „environment" is increasingly digitally structured and algorithmically mediated. The central thesis posits that Prof. D. Gyurov's conceptualization of the "environment" as an active catalyst for development and learning can be extended through the framework: child-environment → child-algorithmically mediated environment. This transition underscores a burgeoning pedagogical necessity: the integration of algorithmic and AI literacies into the construct of contemporary general literacy.

As a review article, the study establishes a theoretical bridge from the "environment" thesis, defines and differentiates between media, digital, algorithmic, and AI literacies, and delineates pedagogical implications for preschool and primary education.

Keywords: algorithmic literacy, AI literacy, child-environment

Въведение

Днес технологиите не са просто „инструменти", които се добавят към педагогиката, а инфраструктура на социализацията: те оформят какво се вижда, какво се скрива, кое се смята за релевантно, кое се препоръчва и какво се възпроизвежда като „нормално" в детското всекидневие. В този смисъл „средата" не е декор, а активен медиатор на опита. Тази позиция се подкрепя от критическата перспектива към алгоритмите като явления, едновременно технически и социокултурни: те не само „обработват данни", а произвеждат специфични начини на подреждане на света и ориентация в него (Bucher, 2018).

Без навлизане в детайли, може да се приеме тезата, че ако средата се променя, педагогиката трябва да се адаптира; а ако средата вече е алгоритмична (и тя е), грамотността трябва също да се преосмисли. Днешните тех-

нологии изглеждат изключително мощни, но те са резултат от развитие, в което изкуственият интелект и алгоритмите постепенно стават „рутинно присъствие“ във всекидневните практики (търсене на информация, медийна консумация, навигация, административни решения и др.), а общественото разбиране за тези системи (често сравнявани с „черни кутии“) остава ограничено извън кръговете на експерти (Williamson, Eynon, 2020).

В „Педагогическото взаимодействие“ проф. Димитър Гюров включва технологиите като част от образователната среда още в ранната рамка на приоритетите на предучилищното образование. В монографията си той формулира изрично необходимостта от „въвеждане на информационните и комуникативни технологии – игри и компютърни медийни програми“ (Гюров, 2010: 19). В същия контекст се появява и ключовият ориентир към професионалната адаптивност на педагога спрямо „динамичните промени на средата“ (Гюров, 2010: 19). Тези две цитирани формулировки са методологически продуктивни поради следното: (1) те легитимират технологичния пласт като част от „средата“, в която протича взаимодействието; (2) но и задават динамична перспектива към средата като променяща се система; (3) предполагат последици за педагогиката – необходимост от адаптивност на професионалните компетентности на учителя. Тоест връзката с днешния проблем логически следва от вътрешната идея за средата като действащ фактор.

Разликата между „тогава“ и „сега“ не е в това, че технологиите „присъстват“, а в начина на тяхното действие. В дигитални платформи и приложения алгоритмични системи систематично филтрират, класифицират, сортират и ранжират съдържание; по този начин достъпът до знание и култура се превръща в процес на постоянна автоматизирана селекция, а компетентността на субекта да се ориентира в тази селекция става образователен въпрос (Dogruel, 2021). Паралелно ИИ системите навлизат в практики на учене, писане и създаване на съдържание; в образованието те се появяват не само като „учебни приложения“, а и като инфраструктури и услуги, предоставяни от големи технологични компании и пазарно ориентирани образователни платформи (Williamson, Eynon, 2020). Тези иновативни технологични решения добавят и нов тип рискове (грешки, халюцинации, „убедително звучащи“ неточности, пристрастия), но и нов потенциал (подкрепа за учене, диференциация, творчество) (Long, Magerko, 2020; Марков, 2025).

Тезата на настоящия текст е, че ако приемем „среда“ като активен и динамичен фактор на развитие (Гюров, 2010), тогава в условията на алгоритмизация и ИИ-зация е концептуално необходимо да разширим анали-

тичната формула от „дете – среда“ към „дете – алгоритмично медиирана среда“. Това разширяване не е терминологична „мода“, а рамка за педагогическо планиране: то позволява да бъдат означени новите механизми, чрез които средата оформя вниманието, избора, информацията и нормите – и съответно да бъдат формулирани цели за алгоритмична и ИИ грамотност още в ранните образователни етапи. (В медийното пространство се появи информация, че Министерството на образованието и науката планира интегриране на ИИ в учебните програми на всички училища от 3. до 12. клас още от учебната 2026/2027 г. Без адекватна и своевременна подготовка на педагозите и учениците по отношение на алгоритмична и ИИ грамотност този ход може да се окаже по-опасен и зловреден, отколкото допускат авторите на идеята.)

Теоретична рамка: среда, алгоритми и ИИ

Теоретичният мост към настоящата тема може да бъде построен чрез три взаимносвързани тези.

Първо, „средата“ следва да се мисли като конститутивна за опита, а не като фон. В контекста на алгоритмичния медиен пейзаж при Bucher (2018) ключов аргумент е, че алгоритмите не са просто технически процедури; те имат „светострояща“ функция – в обработката, класификацията, сортирането и ранжирането на данни те правят света да „се явява“ в определени модуси и подпомагат формиране на специфични начини за действие и знание. Тази перспектива е операционално значима за педагогиката, защото поставя въпрос: ако алгоритмите са фундаментална част от начина, по който „средата“ произвежда видимост и значение, то ученето неизбежно протича в условия на предструктурирана информационна реалност.

Второ, изкуственият интелект (в актуалния си смисъл като статистически и данно-ориентирани системи за предсказване, класификация и генериране) не е изолиран „образователен инструмент“, а рутинен компонент на информационните и институционалните процеси, включително в образованието. Williamson и Eynon (2020) описват ИИ като проникнал в множество социални институции и практики, като същевременно подчертават, че ефектите на алгоритмичните техники остават сравнително непрозрачни и слабо разбрани извън експертните среди; в образованието ИИ се развива и като поле, в което академични, търговски и инфраструктурни актьори се преплитат („AI-as-a-service“, платформи, персонализация, анализ на данни). Следователно „алгоритмично медиираната среда“ няма да остане „външна“ за

детето: тя вече е и ще бъде част от училищното и извънучилищното му всекидневие.

Трето, педагогическият проблем не е (само) „въвеждането на ИКТ“, а качествената трансформация на средата от цифров канал към алгоритмично управляван поток от съдържание, решения и препоръки. Именно тук формулировки на Димитър Гюров са особено релевантни: включването на технологии („игри и компютърни медийни програми“) и изискването за компетентност спрямо „динамичните промени на средата“ (Гюров, 2010: 19) могат да бъдат мислени като предвестник на днешната необходимост педагогиката да развие грамотности отвъд „употреба на устройство“ и към „разбиране на условията на алгоритмичната видимост“. Тоест придържаме се към логиката за адаптация към средата, но с уточнението, че средата вече съдържа алгоритмични и ИИ механизми, които променят структурата на индивидуалния опит.

Грамотности: дефиниции и разграничения

За да бъде аналитично валидна формулата „дете – алгоритмично медиирана среда“, трябва да се разграничат няколко близки, но различни понятия.

Критично-медийна грамотност означава компетентност за критично разбиране на медийното съдържание, неговата конструкция и ефекти, както и за отговорно участие в медийната комуникация. Според Катя Стоянова това е „развитие на знания, умения и нагласи за критично разчитане и компетентно участие в различните среди на медийната комуникация...“ (Стоянова, 2025: 17). В алгоритмично медиирана среда обаче тази грамотност вече не е достатъчна, защото видимостта на съдържанието зависи и от алгоритмична селекция (Bucher, 2018).

Дигиталната грамотност се отнася до използването на дигитални инструменти, услуги и съдържание, както и до базова безопасност. Днес тя трябва да включва и осъзнатост, че дигиталните среди не са неутрални, а се управляват чрез алгоритми и данни.

Алгоритмична грамотност означава способност за ориентиране в алгоритмично курирани среди, както и за критично отношение към автоматизираната селекция. Тя включва знание и критична оценка, както и стратегии за справяне и способности за употреба на алгоритми (Dogruel, 2021). За ранната педагогика това е важно, защото позволява развитие на осъзнатост, критично мислене и елементарни стратегии без необходимостта от програмиране.

ИИ грамотността се отнася до критично и ефективно взаимодействие с ИИ. Long и Magerko я определят като набор от компетентности, които позволяват на хората да оценяват критично ИИ, да взаимодействат с него и да го използват в различни контексти (Long and Magerko, 2020).

Важното е, че алгоритмичната и ИИ грамотността не заменят критично-медийната и дигиталната, а ги надграждат. В образованието това означава преход от проста употреба на технологии към ориентация и автономност в среда, която предварително селектира и подрежда опита.

Разширяване на „дете – среда“ към „дете – алгоритмично медиирана среда“

Разширението „дете – среда“ → „дете – алгоритмично медиирана среда“ има конкретна аналитична функция: то прави видими онези свойства на средата, които действат не чрез непосредствени педагогически средства (учител, правила, материали), а чрез алгоритмични и ИИ механизми на подреждане, препоръка и генериране.

Концептуално тук се предлага да се разграничат три слоя на средата, релевантни за ранното образование.

Първи слой: „традиционна“ образователна среда – материална, социална и културна организация на пространството и взаимодействията (режим на деня, правила, игра, материали, разговори, ритуали). Това е средата, която в педагогиката обичайно се описва и управлява.

Втори слой: „дигитална“ среда – устройства, платформи, приложения, медийни програми, чрез които детето получава съдържание и преживявания. Д. Гюров изрично включва този слой като приоритет („игри и компютърни медийни програми“) и го мисли като част от средата (Гюров, 2010: 19).

Трети слой (днешното уточнение): „алгоритмично медиирана“ среда – среда, в която дигиталните преживявания не са просто „налични“, а са курирани и управлявани от алгоритми, включително от ИИ системи. Тук механизмите са различни: не само „има съдържание“, а съдържанието е селектирано, подредено, препоръчано, а понякога и генерирано. Това е сърцевината на предложената теоретична добавка.

Аргументът се опира на две идеи от съвременната литература.

Първо, че алгоритмите са едновременно функционални и културно-продуктивни: те участват в „начини на подреждане на света“ и в създаване на ориентации и практики (Bucher, 2018). Когато пренесем тази идея в детството, получаваме педагогически казус: как алгоритмично подреденото

съдържание влияе върху тематичния хоризонт, вниманието, интересите и нормите на детето.

Второ, че ИИ в образованието не бива да се мисли като единна технология, а като комплекс от исторически, търговски, инфраструктурни и управленски линии, които навлизат чрез платформи, данни, „персонализация“ и услуги (Williamson, Eynon, 2020). За ранното образование това означава, че „алгоритмичният слой“ не е само в социалните мрежи; той се появява и в образователни продукти, в системи за управление на съдържание, в препоръчващи механизми и в генеративни инструменти, които могат да се използват от учители и родители.

Следователно разширението „дете – алгоритмично медиирана среда“ има две конкретни следствия.

Първо, то променя целеполагането на грамотността: грамотността се мисли като способност за ориентация в условия, при които „показаното“ не е пълният свят, а алгоритмично произведена перспектива. Тук алгоритмичната грамотност в смисъла на Dogruel (осъзнаване/знание; критична оценка; стратегии; дизайн) дава отчетлива рамка за педагогическо планиране, защото определя измерения, които могат да бъдат преведени стъпка по стъпка в образователни ситуации (Dogruel, 2021).

Второ, то променя ролята на учителя: от преподавател и организатор на „традиционна“ среда към професионалист, който трябва да отговаря на „динамичните промени на средата“ (Гюров, 2010: 19) чрез дизайн на взаимодействия, включително взаимодействия с дигитално-алгоритмични обекти. И е от значение да се разбере, че това не е равнозначно на технологичен детерминизъм, а указва посоката за разширение на педагогическата компетентност и отговорност.

Заключение

Предложената концептуална рамка има конкретна цел – да направи съвместими концепцията за взаимодействие „дете – среда“ и съвременните условия, при които голяма част от детския информационен и културен опит протича в алгоритмично курирани и частично ИИ-управлявани среди. Това разширяване е формулирано като „дете – алгоритмично медиирана среда“ и е аргументирано чрез две допълващи се линии: критическото разбиране за алгоритмите като продуктивни начини на подреждане и ориентация и историко-критическото разглеждане на ИИ в образованието като поле на инфраструктури, пазари и етически импликации.

На тази основа алгоритмичната грамотност и ИИ грамотността могат да се мислят като педагогически цели, които надграждат предишните грамотности и които са изпълними като възрастово адекватни компетентности: осъзнатост за селекцията, критична оценка, стратегии за автономност, прости правила за отговорност и контролирана употреба на ИИ като инструмент.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. (2010) Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Марков, С. (2025) Изкуственият интелект (ИИ) като „четвърто ниво“ на дигиталното разделение. – В: Р. Стоилова (съст.). Дигитални неравенства. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стоянова, К. (2025). Медийна грамотност и критично мислене за деца. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Bucher, T. (2018) *If...Then: Algorithmic Power and Politics*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/oso/9780190493028.001.0001. – достъпен към 19.03.2026 г.

Dogruel, L. (2021) What is Algorithm Literacy? A Conceptualization and Challenges Regarding its Empirical Measurement. In M. Taddicken & C. Schumann (Eds.), *Algorithms and Communication* (67–93). Berlin. doi:10.48541/dcr.v9.3. – достъпен към 19.03.2026 г.

Long, D. & Magerko, B. (2020) What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (1–16). New York, NY: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3313831.3376727. – достъпен към 19.03.2026 г.

Williamson, B. & Eynon, R. (2020) Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45 (3), 223–235. doi:10.1080/17439884.2020.1798995. – достъпен към 19.03.2026 г.

ШЕСТА ЧАСТ

ОЧЕРТАВАНЕ НА ПРИНОСИ ОТ АКАДЕМИЧНО, НАУЧНО И ПРАКТИКОПРИЛОЖНО СЪТРУДНИЧЕСТВО С ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ

АКАДЕМИЧНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО КАТО ОСНОВА НА ПАРТНЬОРСТВОТО ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКАТА КОЛЕГИЯ

*Доц. д-р **София Каракехайова***
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Факултет по педагогика
Катедра „Предучилищна педагогика“
e-mail: sofia52@abv.bg

***Фокус**: Дисертационен труд на тема „Развиващи функции на практико-изпробващи методи при ориентирането в природната среда на 5–6-годишните деца“*

Научен ръководител:
доц. д-р Димитър Гюров,
СНС по педагогика при ВАК, 1997

Представям своите приноси в контекста на тематиката на юбилейния сборник, посветен на постиженията в българското образование в изграждането на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. Особено защото аз съм първата докторантка на проф. д-р Димитър Гюров, която е представила свое педагогическо изследване в системата на процедури при функционирането на СНС по педагогика при ВАК. Това изследване започна през 1990 г., след Програмата от 1984 г. Тя инициира обсъждането на новите насоки от методическите издания по раздели, които учителите трябваше да приложат в свой собствен вариант. В това отношение съм горда да заявя, че колеги от академичните общности, които преподавахме проблематиката на взаимодействието „дете – среда“, но с много различни от днешните академични длъжности, се събрахме на национална среща, на която се дискутираха нови съдържателни акценти и проблематика по посока на социалната среда. Тя протече в Ректората на Пловдивския университет. Присъстваха проф. Д. Гюров (СУ), проф. д-р М. Колева (ЮЗУ), доц. д-р С. Юлзари (РУ), доц. д-р Х. Недялкова (БУ), доц. д-р К. Галчева, доц. д-р С. Каракехайова, асистенти, учители и директори на детски

градини. Беше период на ентусиазъм, конференции, форуми за обсъждане на принципни основания за систематизиране на образователното съдържание, особено в темите, свързани със социалната среда. В следобедно заседание в базовата на катедрата ДГ „Щурче“ в Стария Пловдив обсъдихме практическите предложения на учителите и директорите по интеракцията „дете – среда“. Нямаше друг такъв случай да се търси национален консенсус по методически проблеми на академичното образование, което се отразява на съдържанието и технологията в детските градини. Смятам, че съвременните щатни преподаватели могат да вземат пример от нас както в специално тематично оформени форуми, така и в научни конференции, като различните университети стават домакини на такива инициативи.

След въвеждането на новите ориентири в образованието в обявения конкурс на МОН за разработването на учебни програми за предучилищно възпитание участваха 17 екипа. Бяха одобрени две национални програми, по едната от които – „Програма за възпитание на децата от две- до седемгодишна възраст“, аз апробирах новите зададени организационни форми и методи на взаимодействие в тяхното единство. Това проличава от по-горе представената тема на дисертационния труд. Очертани бяха следните приноси: 1) експериментално се доказва спецификата на практико-изпробващите методи като ново основание за тяхното принципно диференциране в пресечното поле на нагледните и практически методи; 2) анализира се динамиката в познавателния опит като функция от изследователски действия (възприемане, изпробване, преобразуване); 3) в теоретичен план се проучват параметрите на наблюдателността и любознателността към природната среда, а в приложно-практически план – механизмите на усъвършенстването им; 4) апробирани са модификации на методики за прояви на познавателни качества у децата статистически количествено и качествено чрез взаимозависимост между познавателен, емоционален и волев компонент на наблюдателността и любознателността; 5) като се отчитат познавателните потребности и дефицитът от умения за самостоятелно активно регулиране, се апробира система от тематично систематизирани форми и методи за интеракция при изграждането на наблюдателност и любознателност; 6) систематизирани са изисквания за детско експериментиране в преднамерени и в непреднамерени форми за интеракция в индивидуален план за изграждане на емоционално-положително отношение към околната среда в партньорство, сътрудничество и доверие с възрастния.

Тези приноси бяха обогатени при реализирането на национален Проект № В 0081Р0001-3.1.03-0001 „Квалификация на педагогическите специали-

сти“ по „Обучение на детски учители за работа в групите за задължителната предучилищна подготовка“ с Бенефициент МОН РЧР (2013) чрез двугодишно обучение на учители в СУ, ПУ, ЮЗУ, БУ, в който проф. д-р Д. Гюров изпълняваше функцията на обучител на обучители, а аз заедно с други колеги – на учители. Включих се с разработки за доказването на предимствата на технологии, свързани с работата в практико-изпробващ план – творчески ателиета, детските опити и експерименти, детското презентиране в проекти и лаборатории, които бяха отразени в учебник за педагогическите специалисти, включени в едногодишно обучение в цялата страна заедно със СУ, ЮЗУ, БУ. Тези възможности се мултиплицираха и в магистърска програма в ПУ в ПФ „Иновационни технологии за предучилищно образование и начален етап на средното училище“, на която бях научен ръководител. Тя интегрираше академичен преподавателски състав от различни факултети на СУ (проф. д-р И. Колева, проф. д-р Д. Гюров, проф. д-р В. Гюрова, проф. д-р Е. Василева, проф. д-р К. Караджова), както и на ПУ от щатния състав на няколко катедри по предучилищна, начална педагогика и педагогика и психология. Програмата функционираше от октомври 2005 г. до септември 2017 г. Единната система „детска градина – училище“ стана основа за ценни партньорства.

МЕНТОРСТВОТО НА ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ В КОНТЕКСТА НА ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – НАЧАЛНО УЧИЛИЩЕ“

*Д-р **Маргарита Миленова***
University of Minnesota, Minneapolis, USA
Center for Early Education and Development
Classroom Assessment Scoring System (CLASS)® Anchor/Observation Manager
e-mail: milen002@umn.edu

***Фокус**: Дисертационен труд на тема „Овладяване на познавателни стратегии от 5–7-годишните деца в зависимост от когнитивния стил“*

Научен ръководител: доц. д-р Димитър Гюров (в периода 1995–1998 г., със защита през 1999 г.)

Бих искала да споделя дълбоката си благодарност към професор Гюров за безценната подкрепа в процеса на разработка на дисертационния ми труд на тема „Овладяване на познавателни стратегии от 5–7-годишните деца в зависимост от когнитивния стил“, както и в работата ми като старши асистент по педагогика на взаимодействието „дете – среда“.

Имах честта да съм докторант на проф. Гюров в нашия факултет и да получа ценни насоки в изследователската ми работа, които ме мотивираха да избера и работя по тема, значима за променящото се образователно пространство на теорията и практиката на предучилищното възпитание в България. През ранните 90 години в предучилищната педагогика започнаха процеси на промяна, отразяващи нуждата от нови подходи към образованието на децата и подготовката на учители, които да предлагат образователно съдържание, отчитайки детските индивидуалните характеристики. Като част от тези процеси с проф. Гюров се интересувахме как може да се структурира работата в насока „взаимодействие дете – среда“ така, че като

се отчитат какви са когнитивните стилове на децата, да им се предложат варианти, които подкрепят тяхното когнитивно развитие. Специфичен фокус на работата ми беше изграждането на теоретичен модел на педагогическото взаимодействие при формиране на когнитивна стратегия у 5–7-годишните деца с рефлексивен и импулсивен стил. С подкрепата и конструктивните отзиви на проф. Гюров имах възможността да направя сравнителен анализ на експерименталните данни за изменението на схемата за организиране на собствена когнитивна дейност и да потвърдя, че познавателните потребности могат да се разгърнат в наблюдателност, любознателност и познавателен интерес чрез целесъобразно изградена стратегия на взаимодействие. Балансираните препоръки и насоки по време на работата подпомогнаха успешната защита на дисертацията и станаха постоянна част от работата ми като асистент на проф. Гюров в катедра „Предучилищна педагогика“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в периода 1995–2002 г.

Благодарение на изключителните менторски умения на проф. Гюров, освен изследване на важни теми за предучилищната теория и практика имах възможността да пренеса специфични умения в научноизследователската и преподавателската си дейност със студенти. Като асистент по методология на взаимодействието „дете – среда“ в периода 1995–2002 г. имах привилегията да участвам в разработката на учебно съдържание за семинарите и практическите занимания със студенти в специалностите „Предучилищна педагогика“, „Предучилищна педагогика и чужд език“, „Начална училищна педагогика и чужд език“ и „Специална педагогика“.

Опитът, който придобих под ръководството на проф. Гюров, е в основата на успешната ми работа в Центъра по предучилищно образование към Университета на Минесота, влияейки върху различни аспекти на цялостната система за професионално развитие на кадри в предучилищното образование на щатско ниво в Минесота. Като ръководител на екип от сертифицирани наблюдатели, използващи валидирани системи за оценяване и мониторинг, фокусът на работата ми е в постоянната подкрепа на екипа и поддържане на високия стандарт, изискван за наблюдение в контекста на непрекъснато променящата се система в Минесота. В основата на тази работа са уменията, придобити в резултат на съвместната ни дейност с проф. Гюров.

ПОДКРЕПА И ПАРТНЬОРСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ОБЩНОСТ: ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ КАТО МЕНТОР И СЪМИШЛЕНИК

Доц. д-р ***Хрисула Недялкова***
Бургаски държавен университет „Проф. д-р Асен Златаров“
email: suli_m@abv.bg

***Фокус**: Дисертационен труд на тема „Формиране на елементи на социална компетентност у 5–7- годишните деца чрез възпитание в техните права“*
Научен ръководител:
проф. д-р Димитър Гюров
(в периода 1999–2002 г.)

След старта в научното ми израстване, благодарение и на помощта и подкрепата на проф. д-р Димитър Гюров, могат да се очертаят следните приноси в академично, научно и практико-приложно отношение:

От 2008 г. като доцент в научна област „Педагогически науки“, професионално направление 1.2. Педагогика, научна специалност: Теория на възпитанието и дидактика (Гражданско възпитание и образование), аз обогатих приносите от своята докторска дисертация, а именно:

- *Научноизследователски интереси и работа* в областта на: предучилищното образование, гражданското и интеркултурното образование, приобщаващото образование и др. *Автор* на 3 монографии и над 60 статии в наши и международни издания.

Преподавател

- *Автор* на учебни програми и *водещ* лекционни курсове по дисциплините: Предучилищна педагогика, Педагогика на взаимодействието „дете – околна среда“, Гражданско и интеркултурно образование, Приобщаващо образование, Сравнително образование, Интегрирано обучение (ИО) на ДСОП; Теории и технологии на ИО; Стратегии за организация и адаптация на учебната среда за ДСОП, Защита на правата на детето в специалностите ПУПЧЕ, НУПЧЕ, ПНУП, Социална

педагогика, История и философия – ОКС „бакалавър“ и „магистър“, във всички форми на ДПК;

- *Автор* на учебен план на магистърска програма „Интегрирано обучение на ДСОП“ – 2005 г.;
- *Автор* на учебни програми и *водещ* лекционни курсове по дисциплините: Технологии на взаимодействието „човек – среда“ в ДГ и НУ и Организация на образователната среда за ДСОП в магистърска програма Алтернативни педагогически технологии в ДГ и НУ – специалност ПНУП, всъщност представяха иновационни варианти на моите приноси;
- *Автор и водещ* на лекционен курс Класически и иновативни технологии в обучението в ОНС „доктор“ на докторанти от всички образователни направления в БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“;
- *Ръководител* на катедра „Педагогика и психология“ при БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“ в периода 2008–2012 г.;
- *Обучител* в квалификационни форми на учители по Проект BG051PO001-3.1.03-0001 „Квалификация на педагогическите специалисти“ с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз, Бенефициент: МОН на тема: Професионално педагогически тренинг за формиране на знания, умения и компетентности за работа в интеркултурна среда – 2013 г.;
- *Обучител* в квалификационни форми на над 1200 учители и директори от предучилищен, начален и среден етап от цялата страна на теми: Интерактивни методи в обучението, Гражданско образование, Интеркултурно образование, Интегрирано обучение на ДСОП, Мениджмънт на класа, Учене през целия животи др.;
- *Ръководител, координатор* и участник в 7 международни и в 6 национални и университетски проекта.

Експертна дейност

- *Член на експертна група* към НАОА за акредитация на проф. направление „Педагогика“ във ВТУ и ПУ – 2013 г.;
- *Член на научно жури* в над 60 конкурса за развитие на академичния състав при: БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“, СУ, ЮЗУ, ВТУ, ПУ, ТрУ, РУ и ШУ;

- *Експерт* в 4 дейности по проекти на БДУ „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас – Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ и на община Бургас.

Наред с тези активности, *с проф. д-р Димитър Гюров* сме участвали и като*:*

- *Експерти, членове на работна група* към МОН за изготвяне на Държавен стандарт за предучилищно образование в периода 2015/2016 г. със заповед на министъра на МОН № РД09–1084/ 07.08.2015 г.;
- В *съвместни разработки на учебни помагала* (на национално равнище):

Като *автори* в колективно учебно пособие по Проект № BG051PO001-3.1.03-0001 „Квалификация на педагогическите специалисти“ с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз, Бенефициент: МОН чрез Дирекция ККР – *Наръчник за детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка – 2013 г.*

- *Обучители* по тематиката на проекта – 2013 г.

Накратко, ако трябва да обобщя нашите съвместни приноси и усилия с проф. д-р Димитър Гюров като защитници и отстояващи значимостта на предучилищното образование у нас, бих казала, че те убедително показват нещо много важно: стремили сме се – и вярвам, че успяхме – да даваме знания, които носят характер и да преподаваме наука, която не губи човешката си същност. В основата на нашата работа стои разбирането, че образованието в предучилищна и в начална училищна възраст изисква не само професионална компетентност, но и дълбока човешка ангажираност – и именно това се откроява в общия ни принос.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ИДЕНТИЧНОСТ И АКАДЕМИЧНО ИЗРАСТВАНЕ: НАУЧНАТА ШКОЛА НА ПРОФ. ДИМИТЪР ГЮРОВ

*Доц. д-р **Вероника Рачева***
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
Катедра „Дидактика“
email: veronica.racheva@fp.uni-sofia.bg

***Фокус**: Дисертационен труд на тема „Възпитаване на социално-ориентирано поведение в мултикултурна среда“*

Научен ръководител: проф. д-р Димитър Гюров (в периода 2011–2014 г., със защита през 2015 г.)

Дисертационният труд на тема „Възпитаване на социално-ориентирано поведение в мултикултурна среда“ е разработен в периода 2011–2014 г. и защитен през 2015 г. в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика (понастоящем Факултет по науки за образованието и изкуствата), по научна специалност 05.07.01. Теория на възпитанието и дидактика (Предучилищна педагогика), с научен ръководител проф. д-р Димитър Гюров. В рамките на изследването е разработен и апробиран авторски педагогически модел за подготвителна група/клас, концептуално основан на личностно ориентираното взаимодействие, подхода, базиран на правата на детето, и концепцията за единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ като предпоставка за осигуряване на приемственост и устойчиво надграждане на социалните и гражданските компетентности на децата.

I. Научното ръководство като формиращ фактор в изграждането на изследователска идентичност

Докторантската ми подготовка се разви в рамките на научната школа на проф. д-р Димитър Гюров, чиято концептуална и методологична последователност оказва трайно влияние върху формирането на изследователската

идентичност на неговите докторанти. В основата на тази школа стои разбирането за педагогическото взаимодействие като ценностно и социално обусловен процес, чрез който се осигурява приемственост между предучилищната подготовка и началния етап на образование и се полагат основите на личностното и социалното развитие на детето.

Концепцията за единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“, развита в трудовете на проф. Гюров, задава рамка за интерпретиране на предучилищното образование като неразделна част от процеса на учене през целия живот. В този контекст научното ръководство се реализира като въвеждане в логиката на системното педагогическо мислене, в което теорията, емпиричното изследване и педагогическата практика са взаимносвързани.

Съществен акцент в докторантската подготовка е поставянето на методологична прецизност и емпирична обоснованост на изследователските решения, насърчаващи разработването на авторски модели и инструменти с практическа приложимост. По този начин докторантурата се утвърждава като ключов етап за изграждане на устойчив научен профил, основан на приемственост между образователните степени и между академичното изследване и педагогическата практика.

II. Докторантурата като изследователска основа и отправна точка за академично развитие

Докторантурата, реализирана под научното ръководство на проф. д-р Димитър Гюров, формира изследователска перспектива, в която проблематиката за педагогическото взаимодействие, социализацията и приемствеността между предучилищната подготовка и началния етап на образование се разглежда в системна взаимовръзка. Дисертационното изследване, посветено на възпитаването на социално ориентирано поведение в мултикултурна среда, стъпва върху разбирането за предучилищната и началната училищна възраст като сензитивни периоди за изграждане на ценностни нагласи и социални умения.

В рамките на изследването е разработен и апробиран авторски педагогически модел за подготвителна група/клас, концептуално обоснован чрез личностно ориентирания подход, подхода, базиран на правата на детето, и теорията за педагогическото взаимодействие „дете – среда“. Моделът е структуриран в логиката на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ и е насочен към осигуряване на пла-

вен преход между двата образователни етапа чрез формиране на социални и граждански компетентности.

Методологичният дизайн съчетава психолого-педагогически експеримент с допълнителни качествени и количествени методи, което позволява обективиране и интерпретация на резултатите в контекста на мултикултурната образователна среда. Съществен принос е формулирането на авторска дефиниция на понятието „социално ориентирано поведение“, разглеждано като система от взаимносвързани готовности и компетентности, с пряка практическа приложимост в подготовката на децата за социалната роля „ученик“, развита и популяризирана чрез издаването на дисертационния труд под формата на монография с готови педагогически ресурси за предучилищни педагози, предоставени в свободен достъп.

III. Академично и професионално израстване: устойчивост и разширяване на научната линия

Академичното ми и професионално развитие след докторантурата се характеризира с отчетлива приемственост спрямо заложените концептуални и методологични основания, реализирана чрез последователна изследователска дейност, участие в научни проекти и обучения за педагогически специалисти. Изследователските търсения постепенно се разширяват от предучилищното към началното образование и подготовката на бъдещи учители, като приемствеността между предучилищната подготовка и началния етап на образование се утвърждава и като принцип на професионално мислене.

Съществено направление в последващото ми академично развитие е интегрирането на дигитални технологии и виртуални образователни среди като средство за подкрепа на педагогическото взаимодействие и социалното учене. Тези изследвания надграждат първоначалната проблематика, като поставят акцент върху създаването на условия за включване, сътрудничество и развитие на социални и граждански компетентности в дигитална среда. По този начин темата за социално ориентираното поведение се интерпретира в нови образователни контексти, без да се нарушават нейната теоретична и ценностна последователност.

Паралелно с научноизследователската дейност се развива и практико-приложно направление, насочено към трансформиране на изследователските резултати в методически насоки, обучителни формати и ресурси за педагогическата практика. Работата с учители и студенти допринася за двупосочна връзка между академичното изследване и образователната реалност, в рамките на която научните идеи се валидират и обогатяват чрез практическото им приложение.

В този смисъл професионалният ми път след докторантурата може да бъде разгледан като последователно разширяване на изследователската линия, формирана под научното ръководство на проф. д-р Димитър Гюров, и като свидетелство за устойчивостта на неговата научна школа в съвременен образователен контекст. За мен е чест и професионална привилегия, че докторантската ми подготовка и последващото ми академично развитие се формираха в рамките на тази научна традиция.

КОЛЕГИ И СЪМИШЛЕНИЦИ С ЕДИННА ВИЗИЯ ЗА АКАДЕМИЧНАТА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИТЕ И НА ТЯХНАТА КВАЛИФИКАЦИЯ

*Проф. д-р **Маргарита Колева***
Югозападен университет „Неофит Рилски“
Педагогически факултет
email: koleva_margarita@abv.bg

***Фокус**: Състудентство*
с проф. д-р Димитър Гюров от 1972 г.
във Философски факултет
на СУ „Св. Климент Охридски“,
специалност „Педагогика“

Доказано се твърди, че Животът с неговите капризи е непредсказуем. Така се случи и при нас – независимо от годините на общо състудентстване, колегиалност и приятелство ние с проф. д-р Димитър Гюров за съжаление нямаме общи публикации, съвместни проекти, разработки на образователни програми, програмни системи, учебници и пр. Имаме обаче общо разбиране за основите и развитието на науката предучилищна педагогика – може би по две съществени причини. Първата е следствие от срещата ни с нашия вдъхновяващ учител – проф. д.п.н. Елка Петрова, а втората – следствие от отношението, грижата и уважението към детето във възрастта на предучилищното детство и неговите учители.

С мисълта за детето и неговото детство, за необходимата хармония между неговата индивидуалност и социалност и за неговата субектна реализация предучилищната педагогика винаги е намирала най-смислените акценти за своето развитие и перманентно обновление. Един от тях е вписан в монографията на проф. Димитър Гюров „Педагогическото взаимодействие: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ (София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2006). Всяко от ползваните в нея понятия разкрива не само широтата на погледа и научната компетентност на автора, но и предлага ресурси за актуални изследвания, полезни практики в областта на така необходимата приемственост между живота на детето в детската градина и този на малкия ученик в училище. Иновативният модел на единната социално-педагогическа система между детската градина и училището не е само творческа идея на

автора, а преди всичко практическо ръководство за взаимодействия с всяко конкретно дете в прехода му към нов начин на живот в училищната среда.

Разбира се, основните тези на иновативния модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“, намерили своята практическа реализация чрез дейностите в детската градина и днес, са в качеството на методология за актуални изследвания и „произвеждане“ на добри практики. В този контекст, както и на основание на спецификата на нововъзникващите детски потребности, е и публикацията с акцент върху явлението „приемственост“ в неговия социален контекст: визия в прехода от предучилищна към начална училищна възраст (Колева, М., 2013). Кризата на 7-ата година от развитието на детето, условията за нейното преодоляване, както и възможностите за актуална социална ориентация в процеса на преход към училищен живот са част от водещите предизвикателства пред педагогическото явление „приемственост“. Неговият социален контекст оформя дълбоката същност на връзката „предучилищна – начална училищна възраст“, чието съсредоточие обхваща разбирането за дейностите и тяхната социална обусловеност, за педагогическите подходи към „субекта дете/ученик“, за перманентното „производство“ и апробиране на нови педагогически механизми, улесняващи „движението“ на детето към актуална индивидуалност и социалност, съответстващи на възрастовите ресурси и социалната ситуация в класната стая.

Значимите параметри на приемствеността се вписват в утвърдения „европейски ориентиран модел на единна социално-педагогическа система“ (Гюров, 2009) в областта на предучилищното образование и възпитание. Провокацията „единна система“ предлага широк обхват от изследователски процедури, засягащи всички сфери от детското развитие, детското учене и обществените претенции към личностните качества и професионална квалификация на детския учител. С поглед към проблематиката, ядрото на която е представената от проф. д-р Димитър Гюров монография, в научното педагогическо пространство могат да се идентифицират многобройни изследвания по конкретни проблеми като: подготвителната група и нейните стратегически цели, готовност на 6–7-годишните за учене в училище, социална готовност на детето от предучилищна възраст за училище, приобщаване на ромското дете към училищната среда, педагогически условия за позитивен социален климат в разновъзрастовата детска група, подготвителната група като социокултурна среда за развитие на 6–7-годишни деца, технологични ресурси за опознаване на околния свят от децата преди постъпване в училище и пр.

Позитивен е акцентът в представената педагогическа система относно професионалната подготовката на детските и началните учители. Закономерно е многообразието от научни изследвания в тази област. Ще си позволя да акцентирам върху два проблема като резултат от собствената ми изследователска практика: „Педагогическата триада качество – оценяване – реализация“ (Колева, М., 2009) и „Съвременният педагог в детската градина – между академичното знание и педагогическата практика“ (Колева, М., Бл. Джорова, 2016).

Разнообразни са причините, предизвикващи неудовлетворителен отговор на въпросителните относно отбелязаните проблеми. Пътят от качеството на предлаганото в университетите обучение за овладяване на академичното знание и неговото оценяване от преподавателските екипи до адекватната реализация на дипломираните педагози е изпълнен с доста противоречия и противоположности, като често „нарисуваната картина“ е доста абстрактна и почти абсурдна. Преодоляването им, разбира се, не е еднократен акт – необходимо е нов тип „разчитане“ на теоретичните послания на науката предучилищна педагогика, тяхното визиране в нормативната документация, наличната образователна среда за пълноценно стимулиране на детския познавателен и творчески потенциал, както и овладени ключови компетенции от детския учител.

Значимите и много точни препратки в предложената единна система относно усъвършенстването на висшето образование за педагози днес трябва да се разглеждат като „мост“ към подготовката на бъдещите учители в пространството на информационните технологии и изкуствения интелект.

И не на последно място – с благодарност и признателност към проф. д-р Д. Гюров за неговите колегиално-оценъчни рецензии, дали професионален шанс за моето кариерно развитие като доцент и професор в областта на педагогическото взаимодействие „дете – околен свят“. И още – с благодарност към проф. д-р Д. Гюров за подкрепата му с насърчителните си рецензии на моята докторантка, сега доцент Бл. Джорова в научното пространство на предучилищната педагогика.

Юбилейно към новите поколения предучилищни педагози: Посланията на монографията на проф. Димитър Гюров „Педагогическото взаимодействие: иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“ трябва на всеки времеви етап да се актуализират в съответствие с визията и статуса на детето на XXI век.

АКАДЕМИЧНО МЕЖДУУНИВЕРСИТЕТСКО СЪТРУДНИЧЕСТВО ЗА ИНТЕРКУЛТУРЕН ДИАЛОГ

Проф. д.н. ***Наталия Александрова***
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“
email: alexandrovan@yahoo.com

Фокус*: Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция – България, Програма Promotion of the Civil Society Dialogue between the EU and Turkey Universities Grant Scheme – CFCU/TR 0604.01/03. Програмата се финансира от Европейския съюз. Project Number: TR 0604.01-03/071, Budget line: BG-EU-B2006, 22 02 04 01-ELARG, 2006–2009*

Ще започна първо с това, че съм в един випуск от завършването си на Философски факултет с колегата Димитър Гюров. Освен това между нас е налице сътрудничество през годините – първоначално във ФНПП, а после във ФНОИ, и във взаимната ни дейност по утвърждаването на авторитета на академичната ни общност. Ще взема отношение тук по осъществяването на целите на посочения по-горе европейски проект заедно с други представители от факултетите на Софийския университет. В него участваха общо 20 преподавали от Алма Матер и от три университета в Имит, в Бурса и в Мугла от Турция. Той беше одобрен и се реализира в годините на участието на проф. д-р Димитър Гюров в ректорското ръководство, поради което той изпълняваше функцията на координатор по проекта (2009–2011).

Целите на проекта бяха свързани с междуобщностния диалог, взаимно опознаване на културите на съседските страни и между държавите – членки на Европейския съюз. Идеята беше да се потвърди, че предубежденията са продукт на миналото и в съвременността е важно да се оказват взаимна подкрепа, толерантност и солидарност на всички, които искат да се включат в Европа, като се ръководят от принципите на: субсидарност – процедура за участие при вземане на решение; паралелност – държавно и частно, правителствени и надправителствени структури и фондации; за сигурност – общ-

ност на национални и европейски интереси; конструктивизъм, стимулиращ интересите, самостоятелната работа и творчеството на обучаваните.

Проектът беше широкообхватен и според договора между европейските институции и Турция с партньорството на България постигна резултати като:

- укрепване на връзките и комуникацията между гражданските общества в България и Турция и обмяната на опит във факултетите, свързани с подготовката на учители за детските градини и за началното училище, на учители с преподаване на учебни дисциплини във философските, психологическите, историческите, географските и филологическите академични курсове;
- по-добро опознаване на историята на двете съседни държави и на историческото развитие на човечеството след унищожителните войни през миналия век, които са свързани с катастрофален отзвук в неговото съзнание, без заклеймяване на един или друг народ;
- изработване и утвърждаване на интерактивни дидактически технологии, свързани с интеркултурния диалог, реализиращ се с преподавателите и със студентите от четирите обхванати в проекта университета – Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Университета в Улудаг, гр. Бурса, Университета в Измит, Университета в Коджаели в Бурса, и сдружение „Предтечи“;
- разпространяване на европейските ценности в контекста на националните и на традиционните културни постижения в образованието и на уважаване на правото на образование през целия живот.

Бяха подготвени два наръчника за въвеждане в обучителните лекционни и тренингови етапи в Измит, Бурса и Мугла, както и в Софийския университет: първи учебен свитък за академичните преподаватели в посочените факултети и втори учебен свитък за студенти в посочените специалности на факултетите, участващи в проекта „Мрежа за интеркултурен диалог и образование: Турция – България“ – Наръчник за преподаватели (София, Формат Вижън, 2009, ISBN 978-954-92-309-2-5); Наръчник за студенти (Бурса, Университет в Улудаг, 2009, ISBN 987-975-6149-48-5), в който водещи са И. Колева, Д. Гюров, Н. Александрова, Е. Василева, В. Гюрова, И. Камбуров, А. Николов, Р. Пенин, М. Контева от различни факултети на Софийския университет и Е. Атасьой, А. Чучен, Х. Шекер и др. от Университета в Улудаг, Турция.

Бяха направени сравнителни анализи на учебните програми на студентите в посочените университети, които подготвяха учители, и бяха предложени учебни дисциплини в избираемите и факултативни курсове, които бяха посочени като необходими в подготовката им след обработването на анкетите и на попълнените въпросници.

Моето участие в изследването на емоционалната интелигентност като предпоставка за интеркултурен диалог и по отношение на типологичната характеристика на личността и неговата специфика беше свързано с Наръчника на преподавателите (с. 11–46). Със студентите акцентът в разработката ми беше върху дискриминацията и расизма, публикувана статия във втория Наръчник за обучаеми (с. 13–33). За студентите във ФНПП и днес тези проблеми са актуални, както и представените от проф. д-р Иван Камбуров, проф. д.н. Александър Николов, проф. д-р Ирина Колева (ИФ), проф. д-р Димитър Гюров (ФНОИ), проф. д-р Румен Пенин (ГГФ), проф. д-р В. Гюрова, проф. д-р М. Контева (ГГФ) и др. Изключително полезни за преподавателите и за студентите бяха и чуждестранните материали, подготвени от университетските преподаватели от Република Турция: Ахмед Атасьой, Хасан Шекер, Иззет Горген, Синан Озбек, Седат Юксел, Тунджай Сатгин, Зейнеп Абаджъ. Така бяха изведени тематични съдържателни полета за стабилизиране на демократичните традиции във висшето образование за осъществяване на научно сътрудничество, за утвърждаване на общоевропейската стойност на идеала за интегриране на висшето образование и устройството на висшите училища, за утвърждаването на нов модел за образователна политика в университетите.

В няколко посещения на преподаватели и студенти в университетите, проведени конференции, дискусии, интерактивни тренинги и представяне на открита практика проектът бе реализиран съобразно неговата програма. Много активно участва и неправителствената организация Сдружение „Предтечи“, която заедно с проф. д-р Ирина Колева осъществяваше синхрон в представянето на лекционния материал и отпечатването му, в организирането на груповите тренинги и осигуряването на присъствието на учителите в институциите, използвани като базови по проекта.

И накрая ще цитирам самия юбиляр от неговото въведение в Наръчника по проекта, предназначен за студенти (с. 10), в което той дава оценка на всички нас, които участвахме в този проект: „Искам да поздравя участващите автори и същевременно представители в университетските структури за убедителното им присъствие в изначалната им интелектуална и социална мисия на новатори в европейски ориентираната ни общност при гаранти-

ране на общочовешките ценности в образователното ни и културно наследство. Искрено вярвам, че те ще утвърдят новото лице на всеки университет при интеркултурно защитаване на постиженията на научните и преподавателски кадри за качествена идентичност пред Европа. Така ще постигнем заедно насочване към перспективни научни полета, основополагащи визията за образование в Европа.“

Надявам се всички след нас да защитават като преподаватели тези важни послания.

ПРОФ. Д-Р Д. ГЮРОВ КАТО ГЛАВЕН РЕДАКТОР НА СП. „ПРЕДУЧИЛИЩНО ВЪЗПИТАНИЕ“: 35 ГОДИНИ ВСЕОТДАЙНОСТ И ПРОФЕСИОНАЛИЗЪМ

Антоанета Наумова
редактор в последния екип на сп. „Предучилищно възпитание“, Главна редакция на педагогическите издания в МОН и ЦК на СБУ, от 2012 г. трансформирано в Национално издателство за образование и наука „Аз-Буки“, МОН,
с тематика в сп. „Педагогика“
email: a.naumova@abv.bg

Отразяваме с ентусиазъм и позитивизъм няколко взаимносвързани юбилея – 75-годишния на проф. д-р Д. Гюров, 20-годишния на неговия монографичен труд за педагогическото взаимодействие и иновационния модел на единната социално-педагогическа система „детска градина – училище“ и много съществен и най-ценен за детските учители 60-годишен, неотразен тържествено през 2012 г. юбилей от създаването на сп. „Предучилищно възпитание“, който ще поставя в центъра на моето изложение, за да се състои не по-малко тържествено днес.

Осмелявам се за това, защото имах възможността да работя с проф. д-р Д. Гюров и с моята колега Елена Стоева в продължение на 25 години. Списанието е създадено през 1952 г. от обичаната и уважавана от всички нас проф. д.н. Елка Петрова, доайен на предучилищната педагогика в университетските специалности като научна област и приложна практика. То бе закрито като самостоятелно издание на МОН и ЦК на СБУ през 2012 г., когато предстоеше юбилеят му в общността на детските учители, променена беше и ведомствената му принадлежност.

Проф. д-р Д. Гюров работи в сп. „Предучилищно възпитание“ 35 години – след завършването на висшето си образование като зам.-главен редактор до 1979 г., а след това като член на редколегията и като главен редактор в периода 1997–2012. Под неговото компетентно ръководство се очерта традицията на приемственост със започнатата от проф. д.н. Елка Петрова реализация на идеята за професионална интеграция на университетската колегия и детските учители в образователните институции. Поставени бяха нови акценти в съдържателната тематика на списанието наред с другите рубрики – върху единната система „детска градина – училище“, както и

върху приемствеността с детската ясла и с първи клас. В резултат от типичната за проф. д-р Д. Гюров обединяваща способност и при отговорността на членовете на редколегията списанието се утвърди като популяризатор на добрия педагогически опит и инициатор за усъвършенстването на квалификацията и кариерното развитие на педагозите. Като главен редактор проф. д-р Д. Гюров изискваше да се осигурят и публикуват актуални научнотеоретични и експериментални разработки на преподаватели от университетите в страната, както и чуждестранни постижения, преводни статии. Съпоставяха се материали за модернизирането на единната социално-педагогическа система и ключовото взаимодействие „детска градина – училище“. Особено внимание получаваха публикациите на детските учители и директорите. Търсихме разнообразни експертизи и гледни точки, мнения, решения и предложения, представящи основополагащата връзка на теорията с практиката. Проф. д-р Д. Гюров стимулираше млади автори, с отговорност подбираше темите на възложените материали и техните адресати. Винаги в приятна и творческа атмосфера се уточняваха пълнежът на всеки следващ брой и темите на постоянните и епизодичните рубрики, тематичните блокове и титулните акценти на броевете, както и представянето на програми и стандарти, одобрени от МОН, монографии и др. Достойно място намираха фундаментални концепти в педагогиката – ключови компетенции за развитието на децата, единството на дейностите, играта и играчката, работа с деца билингви, със специални потребности и приобщаване на деца от други култури др. Периодично се отбелязваха сесии, форуми и конференции на БНК ОМЕП – организацията с изключителен принос за грижата и за постигането на високо качество за образованието на децата. Място винаги намираха резултатите от академични конференции, юбилеи на детски градини и честванията на наградени по случай 24-ти май колеги.

Най-актуалните проблематики проф. д-р Д. Гюров разработваше като обзорни уводни статии, с което наложи високо ниво на дискусионност в тази насока. С членовете на редакционната колегия провеждахме периодични срещи с педагозите от цялата страна за обсъждане на работата на списанието. Набелязвахме теми чрез допитване и по желание на практиците. Живата връзка създаваше положителна енергия, а в комуникацията се раждаха новаторски дух и търсене на ново утвърждаване на образователните институции с уникален и собствен портрет. С избрания разширен Редакционен съвет проф. д-р Д. Гюров приложи мултидисциплинарен подход за привличане като автори, рецензенти и консултанти изявени специалисти за публикационна дейност, научни и културни дейци, учители. И ако трябва да

обобщя, приноси в това ползотворно сътрудничество и екипно присъствие чрез сп. „Предучилищно възпитание“ са още:

1) Проф. д-р Д. Гюров утвърди сп. „Предучилищно възпитание“ като авторитетен научно-методичен, образователен и иновативно-творчески фонд за професионалното израстване на педагозите. В годишните течения на юбилейния печатен орган са съхранени за поколенията ценни разработки, представящи единството на традиционализъм и съвремие с уникален принос.
2) Със своя професионален стил и човешка лоялност проф. д-р Д. Гюров в качеството си на главен редактор създаде единен екип в оптимална работна и творческа среда, с прояви на сърдечност и взаимопомощ между колегите, с коректност в отношенията, но и с висока отговорност.
3) Като основни принципи в редакционната ни дейност се наложиха професионалното доверие, свободата на избор, но и взискателност, точност и прецизност за издигане на престижа на любимото ни сп. „Предучилищно възпитание“.

Честити да са ни юбилеите, които със съдействието на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ и на Факултета по науки за образованието и изкуствата ще направят така, че достойните в съхраняването на традиции и задаващи иновации сред всички нас да са вдъхновени за нови примери на всеотдайност и призвание!

50 ГОДИНИ СЪТРУДНИЧЕСТВО ЗА ПРОФЕСИОНАЛИЗЪМ В ИНСТИТУЦИИТЕ – ДЕТСКА ГРАДИНА, УНИВЕРСИТЕТ, СИНДИКАЛНИ ИНИЦИАТИВИ

Мария Стоилова
базов учител към катедра
„Предучилищна и медийна педагогика“, ФНОИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
зам.-директор на ДГ № 8 и координатор на СБУ –
район „Красно село“, София
e-mail: maria.stoilova@abv.bg

Като базов учител на СУ „Св. Климент Охридски“ аз и моите колеги от ДГ № 8 имахме възможността под ръководството на проф. д-р Елка Петрова да работим с академичните преподаватели и студентите им в продължение на дълги години.

Така от 1976 г. започна творческото ни сътрудничество с Димитър Гюров, който като студент проведе своята изпитна педагогическа практика в моята четвърта група. Съдържанието беше посветено на труда на хората и качествата им, които децата опознаваха във връзка с професиите. Още тогава околната социална среда беше осъзната в общността ни като важен приоритет на запознаването на децата с близката действителност. Димитър Гюров защити своята дипломна работа след приключване на петгодишното си обучение в специалност „Педагогика“ със специализация „Предучилищна педагогика“ през 1976 г., като експерименталната му работа беше реализирана в нашата детска градина. Това стана именно основа за по-нататъшното му развитие в същата област като професионалист и преподавател от 1979 г. във Философски факултет. В това съчетание на научна теория и позитивна практика се разработиха национални програми и програмни системи за качествено образование на децата – единство на възпитание, обучение и социализация в предучилищна възраст. Програмата за възпитателна работа в детската градина от 1984 г. беше създадена под ръководството на проф. д.н. Е. Петрова и беше насочена към цялостното детско развитие до постъпване в училище. Там ние вече като съавтори с Димитър Гюров разработихме методическия раздел за социалната среда и подготвихме ръководство за учители с насоки, които всеки колега можеше да използва според своя избор и спецификата на групата, в която работи. Книгите за учителя

бяха по възрастови групи с годишно разпределение на програмното съдържание, с примерни форми и методи за реализирането на целите.

Проф. д-р Димитър Гюров защити през 1988 г. своя дисертационен труд, в който се апробираха в институциите функциите на моделирането при запознаване с околната действителност. Той имаше това предимство, че демонстрираше нагласа за ориентиране в добрия опит на учителите, които участваха с него в сериите в експерименталната му работа, и разбира се, винаги поставяше нашата институция като водеща в нововъведенията, които бяха доказвани като негови хипотези. Това е едно предимство, което всички ние в детската градина определяхме като съвместна работа, ценна и за действащите ни колеги, и за децата. Работата ни продължи и при внедряването на Програма за възпитанието на децата от две- до седемгодишна възраст (1993), където доц. д-р Димитър Гюров беше съавтор с доц. д-р Е. Русинова, доц. д-р М. Баева и доц. д-р В. Гюрова. По утвърждаването на програмата и организирането на открита практика отново ДГ № 8 беше в центъра за град София цели десет години. Многобройни бяха отразените статии в сп. „Предучилищно възпитание“ с автори от детската градина, а обучаващите се студенти във ФНПП получаваха компетентна помощ и менторство в ориентирането в природния и социалния свят с учебна практика за реализиране на своите педагогически ситуации в игрово взаимодействие.

Междувременно бяха разработени и първите стандарти за предучилищно образование през 2000 и през 2005 г., които също бяха съпроводени от открита практика пред преподаватели и студенти. Колективът на нашата детска градина заедно с доц. д-р Д. Гюров участва като съавтор в група, назначена от МОН, по постигането на комплекса очаквани резултати (ДОС) по всички направления. Те задаваха приоритети за цялостното развитие на детската личност и определяха очакваните компетентности (знания, умения и отношения) в 7 направления, диференцирани за всяка възрастова група. Целта на ДОС е физическо, познавателно, социално-емоционално развитие чрез играта като основен инструмент за учене, социализация и емоционална регулация. Като представител на учителите участвах в колектива, който през 2003 г. разработи с възложена заповед от министъра на образованието и науката програмата за задължителна група/клас. По същото време бях поканена заедно с 37 автори в програмната система „Ръка за ръка“ от издателство „Просвета“ и участвах в разработването с доц. д-р Димитър Гюров на книгата за учителя и примерното разпределение по ориентиране в природния свят и усъвършенстваните познавателни книжки за деца през 2008 г. Програмната система за първи път представя учебно-помощно средство за

работа в детските градини. Тя съдържа структурирано и интегрирано програмно съдържание, познавателни книжки за работа на всяко дете, христоматия за деца, книги за учителя, книга за диагностика. Утвърждава методика за предучилищно образование, насочена към социална, познавателна и специална подготовка. Осигурява емоционална сигурност и уважение към детската индивидуалност. В нашата базова институция провеждахме открита практика както за студенти, така и за повишаването на квалификацията на учителите, показвахме, че програмната система гарантира положителна нагласа за учене, подпомага солидарността сред децата, гарантира равен старт и успешен шанс за личен и групов просперитет. Образованието на децата се организира под формата на игра – важен фактор за успех в училище. Тази методологическа основа беше защитавана и от синдикалните организации, които обсъждаха бъдещето на качеството на институцията детска градина и спецификата ѝ, която я отличава от училището. Акцентът беше върху формирането на мотиви за учене през целия живот, върху гарантирането на трайно и положително отношение към учебната дейност, върху равен достъп на всяко дете към образование и плавен преход към учебно-възпитателния процес в училище. Така всъщност отново ние, учителите, заедно с преподавателите от ФНОИ постигнахме заедно и в сътрудничество на съмишленици въвеждането на задължителната подготовка още от четиригодишна възраст. Всъщност тази приемствена система „детска градина – училище“ беше представена в монографичния труд на проф. д-р Димитър Гюров (2006), който не само теоретично, но и чрез експерименталните доказателства в подготвителни групи и класове защити концепцията за единството на теорията и практиката в педагогическата наука, която беше зададена още от проф. д.п.н. Елка Петрова и се продължава от всички нас, нейните ученици, вече петдесет години.

Как могат да се очертаят приносите от сътрудничеството ни:

- Съхраняване на българските традиции в предучилищното образование от създаването му досега, защита на правата на децата и по-специално на игра;
- Демонстриране на иновации в съвместна работа между катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ и ДГ № 8 „Проф. д.н. Елка Петрова“ като синтез между теория, изследвания и добър опит за качествено образование;
- Подготовка на кадри в университетски план за осъществяване на политиките на МОН, на СБУ, на Алма Матер и стимулиране на кариерното израстване на учители и млади преподаватели.

ОБРАЗОВАТЕЛНА ПОЛИТИКА И ИНОВАЦИИ ЧРЕЗ КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ: СЪТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ НЦПКПС И ФНОИ

Димитър Асенов, Антоанета Ал-Хусари
НЦПКПС – МОН, гр. Банкя
email: d.asenov@mon.bg
email: al-husari@mon.bg

***Фокус**: практическа насоченост, иновативно преподаване, формиране на умения за критично мислене, решаване на проблеми, ефективност, функционална грамотност, постигане на компетенции.*

Между НЦПКПС и ФНОИ на СУ „Св. Климент Охридски“ е изградено и утвърдено постоянно надграждащо се високоефективно и конструктивно сътрудничество по отношение на квалификацията на педагогическите специалисти.

В контекста на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“ в НЦПКПС са проведени поредица квалификационни курсове за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти, с участието на високоекспертните лектори от ФНОИ: проф. Д. Гюров, проф. М. Замфиров, проф. В. Гюрова, проф. Н. Балканска, проф. К. Караджова, проф. М. Бакрачева, доц. М. Стоянова, д-р Сн. Михайлова, д-р Ем. Стоилова.

- 2006–2008 г.: присъствени обучения в НЦПКПС по проект на МОН: Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“

Реализирани присъствени обучения в НЦПКПС на близо 6 хиляди директори на детски градини от цялата страна (32 академични часа, за придобиване на 2 квалификационни кредита).

Обучителната програма е резултат от задълбочените изследвания на проф. Д. Гюров, проф. В. Гюрова, проф. И. Колева и проф. Р. Пенев и на

апробиране на моделите на педагогическото взаимодействие „семейство – детска градина“ в бакалавърски и магистърски програми в СУ „Св. Климент Охридски“, НБУ, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ и ПУ „Паисий Хилендарски“, както и в курсовете за следдипломна квалификация на директори и учители в детски градини.

Акцентът е върху основните аспекти на предучилищното образование посредством структуриране на взаимодействието между детската градина и семейството като резултат от преглед на текущото състояние на българското образование и възможностите за неговото развитие в стратегическите европейски измерения.

- 2019–2020 г.: присъствени обучения в НЦПКПС по проект: „За въвеждане на действие за климата в образователната програма на българските училища“

Съвместен проект на Националния доверителен екофонд, Германското федерално министерство на околната среда и НЦПКПС, насочен към въвеждане на енергоспестяващи мерки в училищното образование.

Лектори: проф. Д. Гюров и проф. В. Гюрова – енергийни планове, методически насоки, тематични планове, планове за работа с родители, анкетни карти за родители, методически идеи.

Реализирани присъствени обучения в НЦПКПС на учители от детски градини от цялата страна (32 академични часа, за придобиване на 2 квалификационни кредита), за създаване на активна иновативна учебна среда и изграждане на правилно отношение на учениците към използването на природните ресурси и формиране на екологосъобразно поведение.

Осъществени консултации по посока на методически препоръки към 6 вида разработки на учителите по проекта.

Формирани енергийни екипи от педагогически специалисти, функциониращи в общо над 20 детски градини, в 12 общини на България.

Сериозно отношение, професионална компетентност и ценностен ангажимент.

Разработените и отпечатани учебни помагала за учители, имащи за цел да подпомагат дейността на ръководителите на енергийните екипи като форма на извънкласна дейност в началните класове и детските градини.

- 2020 г., изнесено обучение на НЦПКПС, СУ „П. Р. Славейков“, гр. Добрич, на тема: „Образование в устойчиво развитие – климат, енергийна ефективност, устойчиво поведение и развитие в образователната институция“

Лектори: проф. Д. Гюров и проф. В. Гюрова

Общ хорариум от 16 учебни часа (8 ч. синхронно обучение от разстояние в електронна среда и 8 ч. интерактивни тренинги и самостоятелна работа).

Повишаване на компетентностите на учители относно теми за образование в устойчиво развитие: смекчаване и адаптация към климатичните промени, глобална устойчивост, производство, трансформация и спестяване на енергия, въглерод-неутрално поведение, опазване на климата и енергийна ефективност в училище.

- 2022–2023 г.: присъствени обучения в НЦПКПС и ДИУУ на СУ „Св. Климент Охридски“ на тема: „Обучения на педагогически специалисти за диференциране и адаптиране на учебното съдържание и за методи на обучение, съобразени с индивидуалните потребности на децата и учениците, на които се предоставя допълнителна подкрепа, за оценяване на текущия и годишния напредък от обучението на децата и учениците, както и за съвместната работа в групата/в класната стая между ресурсните учители, другите педагогически специалисти и помощниците на учителя“, проект „Подкрепа за приобщаващо образование“, Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014–2020“

Реализирани обучения с практическа насоченост на педагогически специалисти. 16 академични часа за придобиване на 1 квалификационен кредит.

Лектори: проф. М. Замфиров, доц. К. Дамянов и д-р Л. Кисьова

Учене чрез правене и преживяване, интерактивни методи, работа по групи, практически упражнения, дискусия.

- 2025 г.: присъствени обучения в НЦПКПС по НП „Квалификация на педагогическите специалисти 2025 г.“ на тема: „Компетентностен подход при изграждане на приобщаваща образователна среда в предучилищното образование. Методи и подходи за работа с деца в риск“

Реализирани практически насочени обучения на учители от детски градини. 16 академични часа за придобиване на 1 квалификационен кредит.

Развиване на знания, умения и компетентности на педагогическите специалисти за прилагането на Тестовете за оценка на езиковото развитие на деца от 3 до 6 години и определяне на степента на риска от обучителни затруднения чрез оценъчна скала.

Тези научни приноси и концептуални разработки по отношение на квалификацията на педагогическите специалисти в резултат на активното и надграждащо се взаимодействие между НЦПКПС и ФНОИ ще послужат като фундамент за по-нататъшен растеж и катализатор на бъдещо развитие на образователната практика. Те ще детерминират солидна основа за последващи иновации в педагогическата сфера в бъдеще.

ЕДИННАТА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СИСТЕМА „ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ“ В КОНТЕКСТА НА ОПАЗВАНЕТО НА КЛИМАТА И ЕНЕРГИЙНАТА ЕФЕКТИВНОСТ

*Доц. д-р **Димитър Желев***
Заместник-декан на Геолого-географски факултет
„Св. Климент Охридски“
Катедра „Ландшафтна екология и опазване на природната среда“
email: zhelev@gea.uni-sofia.bg

***Фокус**: TICA (Towards introduction of climate action in Bulgarian schools and kindergartens)*
Europäische Klimaschutzinitiative (EUKI),
Международен проект
№ 17.9045.0-002.26 (2018–2021)
Project Financing: German Ministry for the Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear safety (BMUB) or Grant agreements - for implementers from outside Germany.

Участвах заедно с колеги от другите природонаучни факултети в Софийския университет и от ФНОИ в общ проект, който оценявам като изключително полезен в усъвършенстването на компетенциите на учителите след завършването на бакалавърската им степен.

Аргументите ми за това са убедителни:

- съвременният живот на хората е немислим без потреблението на огромни количества енергия;
- осигуряването на необходимата енергия се обезпечава по няколко начина – чрез изгаряне на изкопаеми горива (нефт, природен газ, въглища) и дървесина; чрез преобразуването на механична енергия в природата (вятър, течаща вода, морски вълни); чрез използване на енергията при разпадането на атомното ядро и др.

През последните 2 столетия с най-голямо значение е енергията, която получаваме при изгарянето на изкопаемите горива. Първоначално водеща роля са имали въглищата, но постепенно нефтът и природният газ увелича-

ват значението си. В наши дни националните стопанства на държавите до голяма степен зависят от изкопаемите горива – производство на електроенергия, обезпечаване на транспорт, селищно отопление и др.

С установяване на климатичните промени и последиците, които те причиняват, все по-активно развитите общества търсят начини и решения, чрез които да намалят потреблението на изкопаеми горива и така да ограничат екологичния отпечатък от икономическата си дейност върху околната среда. Основните пътища за *това са два*. *Единият* е свързан с разработването на нови технологии, които не потребяват изкопаеми горива като източник на енергия и следователно не отделят парникови газове в атмосферата. *Другият път* се изразява в подобряване на енергийната ефективност на вече съществуващите съоръжения и технологии, като по този начин се ограничава потреблението на изкопаеми горива и следователно се намаляват емисиите на парникови газове.

И двата подхода се развиват успоредно и са важни за икономическото развитие и равновесието в природата. Увеличаването на енергийната ефективност е важна цел за редица страни по света, включително и България, където е приет Закон за енергийната ефективност от Народното събрание. Този закон урежда обществените отношения, свързани с провеждането на държавната политика за повишаване на енергийната ефективност при крайното потребление на енергия и предоставянето на енергийни услуги. Пример за държавна политика в тази сфера е, че когато се изграждат нови или се правят ремонти на вече съществуващи обществени сгради (училища, болници, административни сгради и т.н.), се залагат технологични изисквания, чрез постигането на които се намаляват потреблението на енергия за отопление и цялостната консумация на електричество.

Това е пътят за енергийна ефективност, постигната чрез инфраструктурни решения. Друг път за увеличаване на енергийната ефективност е чрез промяна в потребителското поведение на хората, т.е. намаляване на консумацията на енергия.

По общия проект разрешаването на проблемите за спестяването на енергия чрез поведението на отделните хора е изключително важно за постигането на енергийна ефективност, а оттам за създаването на обучителни материали за опазването на околната среда и забавянето на глобалното затопляне. В страните от ЕС все повече институции имат целенасочено поведение към пестене на енергия, а в образованието на децата от ранна детска и предучилищна възраст е заложено възпитание към целесъобразно използване на енергия с цел опазване на околната среда и пестене на средства. България е

една от страните с относително ниска енергийна ефективност, а голяма част от населението няма потребителско поведение, което да е насочено към намалено потребление на енергия. Основен ограничител в използването на енергия в България са цените на електроенергията и горивата.

Кои основни теми бяха включени в учебника за учители и в учебните пособия за ученици от 5–7 клас като допълнителни дейности по интереси за подпомагането на институциите по география:

Възобновяемите енергийни източници, които заместват изкопаемите горива и ядреното гориво, се наричат алтернативни източници на енергия. Повечето алтернативни източници на енергия са възобновяеми, т.е. могат да се възстановят, след като се изчерпят.

Климатът и неговото значение, климатичните промени, които се свързват с науките метеорология и климатология, са важни за ориентиране във времето в близките часове и дни и като анализ на дългосрочни процеси и явления.

Доказателствата за човешкия отпечатък върху климата са изключително много – регистрирани стойности на температури, заснети сателитни изображения и действителни промени в околната среда и т.н.

Климатичните промени в дивата природа – глобалното затопляне влияе върху жизнения цикъл на животните от полярните ширини до екватора. Последиците при растенията от гледна точка на глобалното затопляне също са пагубни. В резултат на промените в климата редица заболявания по дърветата се разпространяват по-бързо, в резултат на което се опустошават природни местности с храсти и треви.

Природните бедствия, породени от климатични промени, застрашават живота и здравето на хората, разрушават изграденото от хората и възпрепятстват стопанската дейност.

Климатичните промени и животът на хората – промяната в климата намира отражение и във всекидневието на хората и начина, по който живеят. Зачестяващите природни бедствия, които са стимулирани от глобалното затопляне, са само един аспект. Покачването на температурата на въздуха е предпоставка за сериозни здравословни проблеми. Зачестилите горещи вълни в Западна Европа в последните години причиняват смъртта на стотици хора и увреждат здравето на хиляди.

Климатът в градовете – въздухът в градовете е по-топъл, образуват се т.нар. индустриални мъгли, формират се локални киселинни валежи, образува се смог и т.н. Плътното застрояване в градовете е предпоставка за по-сил-

ния ефект на тези явления, а наличието на зелени площи е средство да се намали негативното отражение на градската среда върху местния климат.

Борбата срещу климатичните проблеми – мерки в четири главни направления: ограничаване на потреблението на ресурси чрез закони, забрани, по-високи данъци и др.; подкрепа на потреблението на ресурси, чието използване не допринася за климатичните промени, чрез закони, субсидии, по-ниски данъци и др.; внедряване на технологични иновации, които редуцират потреблението на ресурси, чрез подпомагане на научноизследователската дейност, по-ниски данъци за ползващите новите енергийно ефективни технологии; образоване на населението за същността на климатичните промени, причините за появата им и опасността, която създават за хората и за живота на планетата, чрез информационни кампании в медиите и социалните мрежи.

Европейският съюз в борбата с климатичните промени – огромен принос на ЕС по отношение на изучаването на климатичните промени и последиците от тях дават научните изследвания, които се подкрепят чрез специално създадени програми и проекти, какъвто е съвместният академичен проект.

Устойчиво развитие на света – социален, икономически и екологичен са трите основни фактора на концепцията за устойчиво развитие. Хората трябва да се стремят да реализират целите, произтичащи от устойчивото развитие.

Представените теми от екипа академични преподаватели от ГГФ бяха обвързани с цялостната концепция за внедряването на образователни програми от детската градина до 5–7 клас. Така се създаде концепция за цялостното и системното въвеждане на опазването на климата и спестяването на енергия от детската градина до края на основния етап в образованието. Тя ни обедини в търсене на най-важните за подрастващите природонаучни компетентности по посока на опазването на собственото здраве, здравето на другите и на живота на планетата Земя.

В този план стимулиращо беше единомислието с колеги като доц. д-р Елена Бояджиева и доц. д-р Милена Кирова (ХФФ), доц. д-р Мая Гайдарова (ФзФ), доц. д-р Снежана Томова (БФ), проф. д-р Юлия Дончева (РУ), проф. д-р Димитър Гюров, доц. д-р Магдалена Стоянова, проф. д-р Весела Гюрова (ФНОИ), защото обмяната на опит и постижения винаги са гаранция за успех.

УСТОЙЧИВОТО РАЗВИТИЕ КАТО ФУНДАМЕНТАЛНА ЦЕЛ НА СЪВРЕМЕННОТО ОБЩЕСТВО: ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПОДХОД

*Доц. д-р **Снежана Томова***
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Биологически факултет
Катедра „Методика на обучението по биология“
e-mail: tomovas@abv.bg

Фокус: *TICA (Towards introduction of climate action in Bulgarian schools and kindergartens) Europäische Klimaschutzinitiative (EUKI), Международен проект*
№ 17.9045.0-002.26, (2018–2021)
Project Financing: German Ministry for the Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear safety (BMUB) or Grant agreements - for implementers from outside Germany.

В проекта представям Биологическия факултет и Катедрата по методика на обучението по биология в СУ. В тази си функция си сътрудничих с проф. д-р Димитър Гюров като един от представителите на авторите за разработване на учебници и учебни пособия за институционалната мрежа – детска градина. Вижда се, че проблемът за опазването на климата и за спестяването на енергия има специфика във всяка една научна област, както и се нуждае от адаптиране на закономерностите в пресечните полета на няколко науки във връзка с особеностите на подрастващите и вида на институцията, в която той се прилага.

Ще изложа своя принос по посока на юбилейния сборник за „системата детска градина – училище“, като започна с въвеждането на ***устойчивото развитие*** като фундаментална цел на съвременното ни общество, която отразихме като първа тема на обучителния учебник за учители. Устойчивото развитие съчетава в едно цяло грижата и опазването на природните системи и предизвикателствата при задоволяване на нуждите на обществото и означава по-добър начин на живот за нас и за нашите деца. Това, от което се нуждаем, е цялостна промяна в мисленето, като единственият начин за

постигане на тази промяна е образованието. То изпълнява фундаментална роля в промяната на ценностите, начина на живот и поведението. То е основен инструмент и в промяната на отношението ни към околната среда. Един образован човек трябва не само да мисли активно и отговорно, но и да е способен да взема решения за предотвратяването на последствията, вредни за живота в природата, да мисли за бъдещето ѝ. Така отрано, още от детството, се подготвят прояви на поведение и отговорно отношение към природния свят, които се поставят в основата на природонаучната грамотност на подрастващите.

Климатичните промени са обвързани с устойчивото развитие като втори модул от подготвяния учебник за учители по биология. Изяснено беше, че атмосферата на Земята играе важна роля за нашето съществуване – тя предпазва живите организми от мутационното действие на ултравиолетовата радиация, слънчевия вятър и космическите лъчи. Сегашният състав на земната атмосфера е продукт на милиарди години биохимична модификация на първичната атмосфера на Земята от живите организми. Парниковият ефект може да бъде лесно и достъпно онагледен като експеримент. Основните антропогенни дейности, при които се отделят парникови газове, са: производството на електроенергия в ТЕЦ при изгаряне на въглища (отделя се CO и CO_2); използването на въглища и дърва от домакинствата за отопление (отделя се CO и CO_2); безразборното изсичане на горите с цел да се освободят площи за застрояване (жилища и индустриални сгради), което води до обезлесяване; отглеждането на голямо количество добитък, използването на азотни торове в селското стопанство.

Третият основен модул в учебника е ***енергията в природата, като са обяснени двата вида енергия*** – потенциална и механична: в храната, която приемаме, енергията е химична и в тялото ни тя се съхранява под формата на енергия на химичната връзка (най-често това е АТФ), когато не се използва като кинетична енергия по време на работа или игра. ***Биоенергията*** обхваща използването на твърди, течни и газообразни горива. Бяха изяснени предимствата на възобновяемата енергия, наричана още и „зелена енергия“, понеже тя е изключително важна за устойчивото развитие. В природата се осъществява непрекъснат кръговрат на веществата между организмите и неорганичната среда, в която живеят. Екосистемите получават огромно количество слънчева енергия, но запасите от биогенни елементи (елементи, изграждащи живата материя – C, H, O, N, S и P) на планетата са ограничени. Само многократното им използване е осигурявало и може да осигури и в бъдеще съществуването на организмовия свят. Възобновяването на биоген-

ните елементи в средата се осъществява в резултат от непрекъснат кръговрат на организмите в средата, в която живеят. Енергия за живота на организмите се осигурява от слънчевата светлина при процеса ***фотосинтеза.*** Фотосинтезиращите организми поглъщат енергията на слънчевите лъчи и я преобразуват в химична енергия на органичните съединения. По този начин те осигуряват не само своето, но и съществуването на всички хетеротрофни организми на планетата. Всички организми в една екосистема са свързани помежду си с хранителни взаимоотношения, което осигурява непрекъснатия кръговрат на веществата и преобразуването на енергията.

В друг модул се включиха ***климатичните промени и организмовият свят***. Там се разгледаха проблемите на: намаляване на стабилността на екосистемата; разпространение на нови заболявания, резултат от глобалното затопляне, застрашаващо човешкото здраве.

Модулът за ***енергийна ефективност*** се свърза с намаляване на потреблението на енергия чрез въвеждане на технически иновации. Тук водещи бяха информационните технологии и енергоспестяването. Макар и постепенно, информационните технологии имат потенциала да ускорят навлизането и внедряването на нова генерация технологии в областта на енергията.

Интеграцията на IT системите и физическите устройства вече е факт в сферата на енергийните технологии. Известна като M2M (machine-to-machine) комуникация, тази концепция обещава завинаги да промени и света на енергийната ефективност, навлизайки в продуктите на най-големите производители и доставчици на решения за енергийния сектор. Разгледани бяха енергийно спестяващото осветление, фотоволтаиците, зелената архитектура, както и правила за намаляване на потреблението на енергия чрез правила в поведението.

Енергоефективното поведение не е вродена поведенческа реакция, а възпитание от ранна детска възраст. Това поведение изисква познаване и използване на технологии за пестене на вода (за да се намали количеството на водата, използвана в душовете, мивките), познаване на технологии за намаляване на енергията за осветление, за намаляване на разходите за отопление, както познание и прилагане на умения за настройване на уреди за ефективна работа при малък размер на енергия.

Споделените тук резултати от проекта, съвместен за колеги от няколко факултета и два университета, всъщност доказаха, че интердисциплинарният подход и емпатийността са приложими тогава, когато има обща цел за подготовка на нов тип педагогически кадри в образователните и научните степени, които се интегрират чрез силните страни на всяка една институция и нейните структурни звена чрез енергията на съмишленици.

АКАДЕМИЧНО СЪТРУДНИЧЕСТВО В МЕЖДУНАРОДЕН ПРОЕКТ „КЛИМАТЪТ И АЗ. СПЕСТЯВАМ ЕНЕРГИЯ“

*Доц. д-р **Елена Бояджиева**, доц. д-р **Милена Кирова***
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по химия и фармация
Катедра по физикохимия
Учебно-научна лаборатория по химическо образование, история и философия на химията
e-mail: exeb@chem.uni-sofia.bg
e-mail: exmk@chem.uni-sofia.bg

***Фокус**: TICA (Towards introduction of climate action in Bulgarian schools and kindergartens) Europäische Klimaschutzinitiative (EUKI), Международен проект № 17.9045.0-002.26, (2018–2021), Project Financing: German Ministry for the Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear safety (BMUB) or Grant agreements - for implementers from outside Germany.*

В представения по-горе проект като представители на Факултета по химия и фармация имахме удоволствието да участваме в партньорство с колеги от други факултети на СУ „Св. Климент Охридски“. Обединени сме от достатъчно актуална мисия за опазването на климата и съхраняването на енергия, което е свързано с образователните институции. В случая ние бяхме ангажирани по договора да разработим учебник за учители по химия в училищата в средния курс и учебно помагало за учениците в тези класове. От друга страна, се включихме заедно в програма за обмяна на опит в UFU, Берлин, като посетихме Свободния университет в Берлин, средни училища в града и Ботаническата градина, където се реализираше работата по този проект. Така заедно с доц. д-р Димитър Гюров, доц. д-р Димитър Желев, проф. д-р Весела Гюрова, доц. д-р Снежана Томова, доц. д-р Мая Гайдарова ние отговаряхме за връзката с училища и детски градини в България, а управлението на проекта се осъществяваше от ръководството на Националния доверителен екофонд.

Разработването на учебник и учебни пособия за обучението по химия се предхождаше от анализ на съществуващите учебни програми и учебници в общообразователен план. Установи се, че се налагат подобрения в тяхното съдържание и технология на преподаване. Обособиха се тематични полета, които се включиха в разработените от нас материали, предназначени предимно за работа по химия в извънкласни дейности. Основната цел е разширяване на знанията на учениците, свързани с климатичните промени, формиране на чувство за отговорност и дълг за опазване на околната среда, собственото здраве и здравето на другите, начини за пестене на енергия у дома и в училище.

Материалите намериха своето приложение в осъществяването на неформални дейности в училище по интегралната тема „Климатични промени и енергийна ефективност – пестене на енергия в училище“. Те включват две части. В първата са разработени материали за ориентация на учителя по химия в тематиката, базирани на исторически обзори, данни, карти, документи и др. Във втората част са предложени методически насоки за осъществяване на образователните дейности, както и работни листове, които съдържат информация, задачи и подходящи експерименти за учениците.

Всички дейности и предвидени занятия са ориентирани към осъществяване и постигане в рамките на една година на деветте стъпки към успеха за пестене на енергия в училищната сграда и промяна в поведението на всички ученици в тази посока.

Идеята за устойчиво развитие и климат е разгледана на базата на доклади на междуправителствена експертна група по изменението на климата, международни документи и срещи, свързани с промените в климата и опазване на околната среда, като вниманието е фокусирано и върху Националния план за действие по изменение на климата в България.

От химическа гледна точка акцент е поставен върху естествените процеси, които протичат в природата – например кръговратите на въглерода и азота и ролята на човека в нарушаването на този феноменален ред, основни причини за което са изгарянето на горива, промишлени производства, както и възможностите за намаляване на замърсяващите атмосферата парникови емисии. Разработването на подходящи задачи и свързани с тях експерименти даде възможност на учителите да включат учениците в индивидуални и групови тренинги в различни извънкласни дейности.

Като най-обвързана с всекидневието беше тематиката за потреблението на енергия и производствените процеси, енергийната ефективност в училище и у дома.

Тези проблеми бяха онагледени по време на посещението ни като академични преподаватели в базова институция в Берлин. На целия наш екип от преподаватели направи впечатление представената открита практика с ученици от пети до седми клас. Те участваха около час и половина в такава допълнителна форма на дейност в зависимост от избора на проблематиката, която в случая беше опазването на енергия и норми за пестенето ѝ. Групата не беше формирана на възрастова основа, а беше сборна от различни класове, като учениците избираха проблем и екип, по който да работят, в зависимост от предпочитанията им. Учителят предостави този избор, поясни възможности за включване и осигури материалите.

Проблематиката включваше в единство теми, които интегрираха природните науки – химия, физика, биология, география. За колегите от ФНОИ беше удоволствие да разпознаят делови и симулативни игри, в които се включиха учениците. Във видеовръзка с детска градина в Берлин всички ние установихме, че част от изложените проблеми като закономерности с различна по обем и тематика игра бяха анализирани от колегата в предучилищното образование.

Може би този проект се подчинява в най-голяма степен на тематиката на юбилейния сборник, в който ние се включваме чрез това споделено преживяване. Не само като формален успех, отчетен чрез публикационна дейност и заявка за участие в научни форуми, а като наистина ярко доказателство за възможността да бъдем обединени в сътрудничество както на академично, така и на практико-емпирично равнище в полза на усъвършенстването на рефлексивното поведение, с идея за устойчиво присъствие.

В този смисъл благодарим на ръководството на ФНОИ и на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ да бъдем съпричастни към ценни за университетската общност форуми. Дано послужим за пример в това отношение.

ЕКОПРАКТИКИ ЗА УСТОЙЧИВО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

София Янкулова
директор на ДГ №66 „Елица“, гр. София, Панчарево
e-mail: odz_66elica@abv.bg

***Фокус**: TICA (Towards introduction of climate action in Bulgarian schools and kindergartens) Europäische Klimaschutzinitiative (EUKI), Международен проект № 17.9045.0-002.26 (2018–2021), Project Financing: German Ministry for the Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear safety (BMUB) or Grant agreements - for implementers from outside Germany.*

Съвместната работа на ДГ №66 „Елица“ с катедра „Предучилищна и медийна педагогика“, ФНОИ, СУ „Св. Климент Охридски“, е на обществени начала и продължава вече повече от две десетилетия. Проф. д-р Гюров и колегите, работещи в областта на взаимодействието „дете – среда“, често посещават нашата детска градина като база за добри практики. Екипът на ДГ №66 „Елица“ участва в проект TICA на тема „Климатът и аз. Пестим енергия в детските градини“, организиран от НЦПКПС, НДФ и СУ „Св. Климент Охридски“ и финансиран от Германското дружество за международно сътрудничество в периода между 2018–2021 г. Сред обучителите по него бяха проф. д-р Димитър Гюров и доц. д-р Магдалена Стоянова. Целите на проекта кореспондираха със стратегията на ДГ №66 „Елица“ за екологично възпитание и формиране на отговорно поведение по отношение на природните ресурси.

Партньорството по проекта даде възможност на педагогическия екип да се включи в *специализирани обучителни курсове* по темата. В тази връзка педагогическите специалисти получиха актуални знания за климатичните промени, енергийната ефективност и устойчивото развитие, както и практически насоки за интегрирането на тези теми в образователния процес. Обучителните програми са насочени към усъвършенстване на професионалните компетентности на учителите, като им предоставят възможност да се запознаят със съвременни методи и подходи за работа с деца в предучилищна и начална училищна възраст. Особено внимание се отделя на използ-

ването на игрови и практически дейности, чрез които сложни екологични теми могат да бъдат представени по достъпен и разбираем начин.

Важен компонент от реализирането на проекта е разработването на *специализирани учебни и методически материали*, предназначени да подпомогнат педагогическите специалисти при въвеждането на теми, свързани с климатичните промени и енергийната ефективност в образователния процес, с автори проф. д-р Д. Гюров и доц. д-р Магдалена Стоянова. Създадените ресурси имат за цел да улеснят учителите при планирането, организирането и реализирането на педагогически дейности, съобразени с възрастовите особености на децата. В рамките на проекта са разработени книги за учителя, които съдържат теоретична информация, практически насоки и примерни модели за работа. Освен това са подготвени разнообразни методически материали и идеи и конкретни примери за успешно реализирани дейности и провеждане на педагогически ситуации, чрез които темите за климата, опазването на околната среда и пестенето на енергия могат да бъдат представени по достъпен и разбираем начин. Тези материали предоставят възможност за обмен на опит между педагогическите специалисти и за внедряването на ефективни подходи за формирането на екологично съзнание още в предучилищна възраст.

Настоящият доклад представя добри педагогически практики за изграждането на екологична култура и устойчиво поведение у децата от предучилищна възраст, реализирани в ДГ №66 „Елица“, с. Панчарево. Описаните дейности са част от проектна и всекидневна образователна работа, насочена към опазване на природните ресурси, пестене на енергия и вода, разделно събиране на отпадъци и изграждане на отговорно отношение към околната среда чрез активното участие на деца, учители и родители. Екологичното възпитание в предучилищна възраст има ключово значение за изграждането на ценности, нагласи и поведенчески модели, свързани с устойчивото развитие. В този контекст ДГ №66 „Елица“ последователно реализира дейности, насочени към екологично образование и практическо прилагане на принципите на устойчивото развитие.

Практики за пестене на енергия и вода и грижа за живата природа

Осъществена бе енергийна обиколка на сградата на детската градина с участието на директора, учителите, медицинските специалисти и децата. Чрез наблюдение и беседи децата се запознаха с различни източници на енергия, включително възобновяеми, и с възможностите за разумното им

използване. В резултат бяха поставени сензорни осветителни тела на места с необходимост от целодневно електрическо осветление. Пестенето на енергия и вода се превърна в устойчива практика. Децата всекидневно измерват температурата в помещенията чрез терморегулатори и участват в прилагането на т.нар. ударно проветряване.

В серия от педагогически ситуации децата се запознаха с различни видове птици – прелетни и зимуващи, и тяхната роля в екосистемата. Съвместно с родителите бяха изработени хранилки за птици, къщички за насекоми и катерички от рециклируеми материали, поставени на защитени места в дворното пространство. Редовното зареждане на хранилките насърчи у децата чувство за грижа и отговорност към живите същества. Част от родителите пренесоха тези практики и в домашната среда.

Рециклиране и творчески дейности

В партньорство с родителите бяха реализирани дейности по изработване на украси и арт изделия от рециклируеми и природни материали. Децата изразяваха емоционалното си състояние чрез творчески продукти, изработени от пластмасови капачки. Дворното пространство беше обогатено с музикален кът, създаден от палети и непотребни домакински съдове.

Екологично образование чрез изследователска дейност

Грижата за растенията беше свързана с възпитаване на хуманно отношение към живата природа и разбиране за значението на водата, почвата, въздуха и светлината. Събираше се дъждовна вода за поливане, беше създадена билкова градина, за която децата полагаха постоянни грижи. Чрез наблюдения, елементарни опити, ситуационни игри и анализ се повишиха екологичната култура и познавателната активност на децата. Особен интерес предизвикаха дейностите, свързани с кръговрата и свойствата на водата. Чрез опити и експерименти децата достигнаха до изводи за агрегатните състояния, качествата и значението на водата за живота на Земята. Създадена и разпространена беше образователна книжка с апликации „Пътят на капчица“, която подпомогна затвърждаването на знанията чрез игра.

Работа с родители и общността

Родителите се утвърдиха като активни партньори в екологичните инициативи. В рамките на „Празник на здравето“ и седмицата на здравословното хранене беше акцентирано върху значението на сезонните и местните продукти, домашно приготвената храна и водата като жизненоважен ресурс.

Детската градина разполага с контейнери за разделно събиране във всяка група, контейнер за биоотпадъци и компостери.

Заключение

Практическата насоченост на дейностите по проекта и взаимодействието между преподаватели, учители, деца и родители доказват, че устойчивото екологично възпитание е възможно и ефективно, когато се реализира чрез личен пример, активна ангажираност и сътрудничество на академично и институционално ниво.

ПРОФЕСИОНАЛНО ПАРТНЬОРСТВО И ЧОВЕШКО ВДЪХНОВЕНИЕ: МОИТЕ СРЕЩИ С ПРОФ. Д-Р ДИМИТЪР ГЮРОВ

Илонка Горанова
директор на ЧДГ „Доверие“, гр. София
e-mail: ilonka05@abv.bg

Всичко започна с едно телефонно обаждане – неочаквано, директно и изпълнено с онази специфична топлота, която е запазена марка на проф. Гюров. Гласът му в слушалката не носеше тежестта на многобройните му академични титли, а ентусиазма на човек, който вярва, че бъдещето на педагогиката се кове тук и сега, в занималните на детската градина.

„Мога ли да доведа при Вас едни млади хора? – попита той тогава. Първокурсници са. Искам да чуят от първо лице какво е да създадеш частна детска градина, да видят живия пулс на професията, да ги мотивирате за пътя, който им предстои.“

Спомням си деня, в който прекрачи прага ни. Той влезе пръв – с онази негова характерна ведра усмивка, която мигновено стопява напрежението и отваря врати. След него, плахо и с широко отворени очи, пристъпваха студентите. Докато разказвах за трудностите и за безграничната радост от работата, аз неволно търсех неговия поглед. Професорът стоеше леко встрани, слушаше внимателно, кимаше одобрително и просто се усмихваше. В това негово присъствие имаше нещо бащинско. Той не просто водеше студентите на практика; той ги водеше при „свои хора“, градейки мостове между теорията в университета и живата емоция на практиката.

Тази първа среща постави началото на една традиция, която през годините се превърна в истински празник за нашата детска градина. Срещите с неговите първокурсници не бяха просто част от учебния план – те бяха моменти на взаимно зареждане, които и до днес очаквам с нетърпение и радост. Проф. Гюров притежава уникалната дарба да прави науката достъпна, човечна и разбираема.

За мен е изключителна привилегия, че той е част от онова сияйно съзвездие от професори по предучилищна педагогика, които имам честта да познавам и с които съм работила и работя рамо до рамо през годините. Това са личности, които не просто преподават, а моделират съзнанието на съвременния български педагог. В това съзвездие неговата светлина е ярка и раз-

познаваема със своята диалогичност и уважение към хората от практиката. Безценно!

През 2016 г. в МОН работата ни по създаването на Наредба №5 за предучилищното образование ни събра в работна група. За мен това беше огромно предизвикателство, истинска школа. В този процес проф. Гюров беше безкомпромисен по две основни линии: високото качество на образователните направления и защитата на играта.

Той държеше изключително много на прецизността в държавните образователни стандарти (ДОС) по всички направления. За него всяка дисциплина трябваше да почива на солидна научна основа, гарантираща интелектуалното развитие на детето. Но успоредно с тези високи академични изисквания той не спираше да воюва за това играта да остане територия на детската свобода. Държеше тя да присъства в нормативния текст не просто като термин, а като водеща форма, която постоянно да напомня на учителите кои са и защо са в детската група.

Спомням си неговата непримиримост, когато административната тежест заплашваше да вземе превес над педагогическата логика. Макар понякога да излизаше от заседанията разочарован, неговата настойчивост остави незаличима следа. Днес ние виждаме стремежа му към съвършенство вплетен в духа на съвременната педагогика – във вярата, че децата на България заслужават най-високия стандарт, поднесен през радостта от играта.

За мен остава безценното удоволствие от милото и топло отношение, което професорът винаги проявява към мен и екипа ми. Срещите със студентите и нашите професионални разговори са традиция, която продължавам да следвам с чест и днес. Всеки път, когато посрещам младите хора, в ума ми е неговият пример – да ги вдъхновя, да им предам пламъка и да ги уча да не правят компромис с качеството в името на детето. Да им покажа, че няма невъзможни неща.

Уважаеми професор Гюров, Вашето присъствие в българската предучилищна педагогика е пътеводна светлина, която ни показва как да бъдем едновременно учени и вдъхновени практици. Вие ни показахте, че авторитет се гради с компетентност, обич и високи критерии.

Благодаря Ви за споделения път, за доверието, което ни гласувахте през всичките тези години, за професионалното самочувствие и за това, че ни научихте да пазим играта като най-безценния капитал на детството!

Честит юбилей! Желая Ви здраве и още много споделени моменти!
За мен е истинска привилегия да вървим заедно в името на децата!

С дълбоко уважение и признателност!
Илонка Горанова

БИБЛИОГРАФИЯ:

Списък с публикации на проф. д-р Димитър Виолетов Гюров

Бистра Стефанова Дончева
Завеждащ библиотека ФНОИ
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
e-mail: b.doncheva@fppse.uni-sofia.bg

Монографии:

1. Гюров, Димитър. **(1999)** Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена – ЖГ. 208 с.
2. Гюров, Димитър. **(2002)** Педагогика на взаимодействието „дете – среда“. София: Веда Словена – ЖГ. 208 с.
3. Гюров, Димитър. **(2002)** Ориентирането в света като интегрирана образователна стратегия. В. Търново: Фабер. 256 с.
4. Гюров, Димитър. **(2006)** Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 516 с.
5. Гюров, Димитър. **(2010)** Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „Детска градина – училище“. – 2 изд. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 516 с.

Студии:

6. Гюров, Димитър. **(1992)** Усвояване на системни знания и способи на познавателна дейност при запознаване с околната действителност. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 82, с. 109–132.
7. Гюров, Димитър. **(1998)** Екологичната култура и ориентирането на детето в света. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 88, 1998 [за 1995], с. 37–60.
8. Русинова, Елена и др. **(1999)** Теоретичен модел за педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика, Т. 86, с. 139–168.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова, Т. Велинова.

9. Гюров, Димитър. **(2001)** Образователни стратегии и развитие на уменията за ориентиране в природата. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 89, с. 131–153.

10. Ангелов, Божидар и др. **(2001)** Модели на образователни стратегии за чуждоезиково обучение в предучилищна възраст. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 91, с. 151–203.

Други автори: Л. Малинова, М. Баева, **Д. Гюров**, В. Гюрова и др.

11. Гюров, Димитър. **(2001)** Детската градина и началното училище – единна социално-педагогическа система. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 92, с. 57–82.

12. Ангелов, Божидар и др. **(2002)** Проблеми на ранното чуждоезиково обучение. Ч. 1. В. Търново: Фабер. 136 с.

13. Гюров, Димитър. **(2007)** Самоутвърждаване и взаимодействие в подготвителната група. – В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Факултет по начална и предучилищна педагогика. Т. 96, с. 5–42.

Програми и програмни системи

Програма за възпитателна работа в детската градина:

14. Атанасова, Анастасия и др. **(1984)** Програма за възпитателната работа в детската градина. Ред. Елка Петрова. София: Народна просвета. 176 с.

Други автори: Б. Бонева, Б. Александров, Б. Ангелов, Б. Спиридонова, Д. Батоева, Д. Стоицева, **Д. Гюров**, Е. Петрова и др.

15. Витанова, Надежда и др. **(1984)** Книга за учителя на първа група в детската градина: Ч. 1. Ред. Елка Петрова. София: Народна просвета. 168 с.

Други автори: Н. Димитрова, Е. Томова, Б. Бонева, **Д. Гюров,** М. Владимирова, Б. Ангелов и др.

16. Витанова, Надежда и др. **(1984)** Книга за учителя на втора група в детската градина: Ч. 1. Ред. Елка Петрова. София: Народна просвета. 216 с.

Други автори: Н. Витанова, Н. Цв. Димитрова, Е. Т. Салтирова, Ф. Г. Даскалова, **Д. В. Гюров**, Б. М. Ангелов и др.

17. Витанова, Надежда и др. **(1984)** Книга за учителя на трета група в детската градина: Ч. 1. Ред. Елка Петрова. София: Народна просвета. 264 с.

Други автори: Н. Витанова, Н. Цв. Димитрова, Ф. Г. Даскалова, **Д. В. Гюров**, Б. М. Ангелов и др.

Програма за възпитание на детето от 2- до 7-годишна възраст:

18. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: Даниела Убенова. 120 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова и др.

19. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Аз и другите [Кн. 1]: 2–3-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова, Н. Слепцов и др.

20. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Аз и другите [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова, Н. Слепцов и др.

21. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Аз и другите [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 56 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова, Н. Слепцов.

22. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Моят свят [Кн. 1]: 2–3-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, Л. Пенева.

23. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Моят свят [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, Л. Пенева.

24. Русинова, Елена Първанова и др. **(1993)** Моят свят [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 56 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

25. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз и природата [Кн. 1]: 2–3-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

26. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз и природата [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

27. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз и природата [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 56 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

28. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз празнувам [Кн. 1]: 2–3-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

29. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз празнувам [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

30. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Аз празнувам: [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други авт.: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова

31. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Книга за учителя: Програма за възпитание на детето от две- до седемгодишна възраст. София: Даниела Убенова. 199 с.

Други автори: **Д. В. Гюров**, М. К. Баева, В. М. Гюрова и др.

32. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Моето дете [Кн. 1]: 2–3-годиши [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

33. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Моето дете [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

34. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Моето дете [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

35. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Светът е голям [Кн. 1]: 2–3-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

36. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Светът е голям [Кн. 2]: 3–5-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

37. Русинова, Елена Първанова и др. **(1994)** Светът е голям [Кн. 3]: 5–7-годишни [деца]. София: Даниела Убенова. 56 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

38. Русинова, Елена Първанова и др. **(1997)** Аз и природата [Кн. за деца] : [Кн. 1] – 2–3- годишни [деца]. – 2. прераб. изд. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова.

39. Русинова, Елена Първанова и др. **(1998)** Моят свят [Кн. 1] – 2–3-годишни [деца]. – 2. прераб. изд. София: Даниела Убенова. 48 с.

Други автори: **Д. Гюров**, М. Баева, В. Гюрова, Л. Пенева.

Програмна система „Ръка за ръка“:

40. Гюрова, Весела Методиева. **Д. В. Гюров. (2003)** Здравейте, приятели!: Книга за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 40 с.

41. Колева, Ирина Колева и др. **(2003)** Книга за учителя: За подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 440 с.

Други автори: С. К. Вълкова, Хр. С. Кючуков, П. Д. Лазарова, **Д. В. Гюров**, В. М. Гюрова и др.

42. Гюров, Димитър, В. М. Гюрова. **(2003)** Слънчице, изгрей!: Книга за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 40 с.

43. Гюрова, Весела Методиева, Д. В. Гюров. **(2004)** Здравейте, приятели!: Книга за предучилищна група в детската градина, 4–5 години. София: Просвета. 32 с.

44. Гюрова, Весела Методиева, Д. В. Гюров. **(2004)** Здравейте, приятели!: Книга за предучилищна група в детската градина, 3–4 години. София: Просвета. 24 с.

45. Ванева, Виолета Йорданова и др. **(2004)** Знам и мога – в първи клас ще бъда аз!: Диагностични задачи по „Математика“, „Игрова култура и пресъздаване“ и „Музика“: Книжка за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 56 с.

Други автори: Ю. Н. Гарчева-Янева, В. М. Гюрова, Л. Вл. Витанов, Ю. Н. Гарчева-Янева, **Д. В. Гюров.**

46. Гюров, Димитър и др. **(2004)** Знам и мога – в първи клас ще бъда аз!: Диагностични задачи по „Природен свят“, „Изобразително изкуство“ и „Конструктивно-технически и битови дейности“. София: Просвета. 58 с.

Други автори: В. М. Гюрова, Р. С. Генков, Л. В. Витанов, Г. П. Иванов.

47. Гюрова, Весела Методиева и др. **(2004)** Знам и мога – в първи клас ще бъда аз!: Диагностични задачи по „Социален свят“ и „Физическа култура“: Книжка за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 48 с.

Други автори: **Д. В. Гюров**, М. К. Глушкова, Р. Ив. Пенев.

48. Гюров, Димитър и др. **(2004)** Знам и мога – в първи клас ще бъда аз!: Книжка за подготвителна група в детската градина и в училище: Диагностични задачи. София: Просвета. 218 с.

Други автори: В. М. Гюрова, И. К. Колева, С. К. Вълкова, М. Н. Стоилова и др.

49. Гюров, Димитър и др. **(2004)** Книга за учителя за предучилищна група в детската градина за 4–5-годишни деца. По образователни направления бълг. ез., худож. информ. и лит. за деца, математика, природен свят, социален свят, игрова култура и пресъздаване, музика, изобразително изкуство, конструктивно-техн. и битови дейности, физ. култура. София: Просвета. 344 с.

Други автори: И. К. Колева, М. Г. Натина, В. Й. Ванева, Т. Т. Велинова, В. М. Гюрова и др.

50. Гюров, Димитър, В. М. Гюрова. **(2004)** Слънчице, изгрей!: Книжка за предучилищна група в детската градина, 3–4 години. София: Просвета. 24 с.

51. Гюров, Димитър, Весела Гюрова, Мария Стоилова. **(2005)** Слънчице, изгрей!: Книжка за предучилищна група в детската градина, 5–6 години. София: Просвета. 32 с.

52. Гюров, Димитър и др. **(2005)** Книга за учителя за предучилищна група в детската градина 3–4 години. София: Просвета. 291 с.

Други автори: И. Колева, В. Ванева, Т. Велинова, В. Гюрова и др.

53. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2009)** Да бъдем приятели!: Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и в училище: Образователно направление Социален свят. София: Просвета. 44 с.

54. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2009)** Да бъдем приятели!: Книжка за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 32 с.

55. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2009)** Слънчице, здравей!: Книга за учителя за подготвителна група в детската градина и в училище: Образователно направление Природен свят. София: Просвета. 39 с.

56. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2009)** Слънчице, здравей!: Книжка за подготвителна група в детската градина и в училище. София: Просвета. 32 с.

57. Гюрова, Весела, София Каракехайова, Димитър Гюров. **(2017)** Здравейте, приятели!: Познавателна книжка по околен свят за четвърта подготвителна възрастова група, 6–7 години. София: Просвета АзБуки, 68 с.

58. Гюрова, Весела и др. **(2017)** Здравейте, приятели!: Познавателна книжка по околен свят за трета подготвителна възрастова група, 5–6 години. София: Просвета АзБуки. 64 с.

Други автори: **Димитър Гюров**, Мария Стоилова, Магдалена Гюрова-Стоянова, Лора Спиридонова.

59. Гюрова, Весела, Димитър Гюров. **(2018)** Здравейте, приятели!: Книжка по околен свят за първа възрастова група, 3–4 години. София: Просвета АзБуки. 32 с.

60. Колева, Ирина и др. **(2018)** Книга за учителя по всички образователни направления за първа възрастова група 3–4 години. София: Просвета АзБуки. 88 с.

Други автори: Мария Ено, Виолета Ванева, Тодорка Велинова, Весела Гюрова, **Димитър Гюров,** Огнян Занков и др.

61. Колева, Ирина и др. **(2018)** Книга за учителя по всички образователни направления за втора възрастова група, 4–5 години. София: Просвета АзБуки, 104 с.

Други автори: Мария Ено, Виолета Ванева, Тодорка Велинова, Весела Гюрова, **Димитър Гюров,** Огнян Занков и др.

62. Колева, Ирина и др. **(2018)** Книга за учителя по всички образователни направления за трета възрастова група, 5–6 години. София: Просвета АзБуки. 72 с.

Други автори: Мария Ено, Ксения Семизорова, Виолета Ванева, Тодорка Велинова, Весела Гюрова, **Димитър Гюров**, Мария Стоилова и др.

63. Колева, Ирина и др. **(2018)** Книга за учителя по всички образователни направления за четвърта подготвителна възрастова група, 6–7 години. София: Просвета АзБуки, 100 с.

Други автори: Станка Вълкова, Мария Стоилова, Весела Гюрова, **Димитър Гюров**, София Каракехайова и др.

Учебници, учебни помагала и методически материали:

64. Петрова, Елка, Димитър Гюров, Мария Баева (съст.). **(1986)** Подготовката на децата за училище и приемственост между детската градина и училището. – В: Сборник доклади и научни съобщения от юбилейна научна конференция 100 години СУ [Климент Охридски]. София, февр. 1986. – София: УИ „Св. Климент Охридски“. 237 с.

65. Гюров, Димитър авт. [на текста] **(1986)** София – наша столица: албум за сектор предучилищно възпитание [Изобразителен материал]. София: СК Учтехпром, 1 папка (7 с. текст, 10 отд. л. цв. ил.).

66. Гюров, Димитър. **(2002)** В света на природата. София: Анубис. 32 с.

67. Гюров, Димитър, Весела Гюрова, Мария Шишиньова. **(2004)** Календар на природата: времето, животните, растенията. София: Просвета. 32 с.

68. Гюрова, Весела и др. **(2006)** Календар на празниците: Честит празник, Честит имен ден, Честит рожден ден. София: Просвета. 24 с.

Други автори: **Димитър Гюров**, Магдалена Легкоступ, Томислав Дяков.

69. Попов, Теодор и др. **(2007)** Педагогика. Ч. 1. Теория на възпитанието: учебник за студенти от Факултета по обществено здраве, Медицински университет. София. – 2. доп. и прераб. изд. София: ИК Везни, с. 235–248.

Други автори: **Димитър Гюров**, Ирина Колева, Сийка Чавдарова-Костова, Мариана Дамянова и др.

70. Гюров, Димитър и др. **(2008)** Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“. София: Просвета, с. 5–39.

Други автори: В. Гюрова, И. Колева, Радослав Пенев.

71. Гюров, Димитър и др. **(2009)** Детската градина и детето – диагностика и взаимодействие: Европейски ключови компетенции в детството; Качество на образованието в детската градина; Диагностика и оценяване на постиженията; Ролята на взаимодействието за качествена диагностика; Учителят – диагностика на постиженията и качество на образованието: обучителен пакет. София: Просвета. 88 с.

Други автори: Весела Методиева Гюрова, Ирина Колева Колева, Тодорка Тодорова Велинова и др.

72. Гюров, Димитър [ръководител на екип]. **(2013)** Мобилност и интеракция в професионалната компетентност на педагогическия специалист в детската градина и в

началното училище: За едногодишно специализирано обучение (ЕСО) във висши училища с цел придобиване на допълнителна квалификация/преквалификация по позиция № 2 Детски учител/Начален учител. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 120 с.

Други автори: **Димитър Гюров**, Ирина Колева, Радослав Пенев и др.

73. Гюров, Димитър [ръководител на екип]. **(2014)** Модулно институционално образование на децата в детската градина: Детски учители за едногодишно специализиращо обучение (ЕСО) във висши училища с цел придобиване на допълнителна квалификация/преквалификация по позиция № 2 Детски учител/Начален учител. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 116 с.

Други автори: Весела Гюрова, **Димитър Гюров**, Лучия Малинова, Божидар Ангелов, Мария Баева и др.

74. Гюров, Димитър [ръководител на екип]. **(2014)** Модулно институционално образование на учениците в началното училище: Начални учители за едногодишно специализиращо обучение (ЕСО) във висши училища с цел придобиване на допълнителна квалификация/преквалификация по позиция № 2 Детски учител/Начален учител. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 156 с.

75. Гюров, Димитър [ръководител на екип]. **(2014)** Качество на институционалното образование и кариерно развитие на педагога: За едногодишно специализиращо обучение (ЕСО) във висши училища с цел придобиване на допълнителна квалификация/преквалификация по позиция № 2 Детски учител/Начален учител. София: УИ „Св. Климент Охридски“. 136 с.

76. Педагогическа дейност в мултикултурна среда. **(2014)** Учебно помагало по проект „Повишаване квалификацията на учители и медиатори от община Пещера за педагогическа дейност в мултикултурна среда“. В. Търново: Фабер. 312 с.

Съдържа материали от: Албена Чавдарова, Вероника Вълканова, Весела Гюрова, **Димитър Гюров**, Ирина Колева и др.

77. Гюров, Димитър, Магдалена Стоянова. **(2020)** Детска градина: климатът и аз. Пестим енергия в детската градина. [Ч.] 1. Същност на климатичните промени и действия за енергийна ефективност в детската градина и подготвителните групи в училище. София: Национален доверителен екофонд. 64 с.

78. Гюров, Димитър, Магдалена Стоянова. **(2020)** Детска градина: климатът и аз. Пестим енергия в детската градина. [Ч.] 2. Методически материали. София: Национален доверителен екофонд. 48 с.

Статии в сборници (на конференции и др.):

79. Гюров, Димитър. **(1994)** Актуални проблеми на следдипломната квалификация на специалисти по предучилищна педагогика. – В: Подготовка и квалификация на педагогически кадри с висше образование. София, с. 109–111.

80. Гюров, Димитър. **(1995)** Характеристика на екологичната култура в предучилищна възраст. – В: Национален семинар по предучилищно възпитание. София, с. 93–101.

81. Гюров, Димитър. **(1996)** Концепцията на Виготски и съвременните подходи за ориентиране в природната и предметната среда. – В: Научен семинар с международно участие „100 години Виготски и новият етап в човекознанието“, Секция „Педагогика и психология“, Съюз на учените в България 21–22 ноември 1996, с. 113–115.

82. Гюров, Димитър. **(1998)** Детската градина и началното училище – единна образователна система. – В: Образованието днес – образование за утре. Българо-италиански симпозиум 6–7 октомври 1998. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 95–99.

83. Гюров, Димитър. **(2004)** Европейското интегрирано образователно пространство и единната система за подготовка на педагози за начална и предучилищна възраст. – В: Юбилейна научна конференция 120 години предучилищно възпитание, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. В. Търново: Слово, с. 28–36.

84. Гюров, Димитър. **(2004)** Образователната реформа и висшето образование – постижения и актуални тенденции. – В: Обучение и възпитание в началните училища, детските градини и специалните училищни заведения. Доклади от Втора есенна научна конференция на ФНПП, Китен, 20–25 септември 2004. София: Веда Словена – ЖГ, с. 26–31.

85. Гюров, Димитър. **(2005)** Проблемът за педагогическото взаимодействие в концепцията на проф. Михаил Герасков. – В: Сборник доклади от Национална научна сесия „Педагогически приноси“, проведена в гр. Враца на 1–2 октомври 2004 г., в памет на проф. д-р Михаил Герасков (1874–1957) и по случай 130 г. от рождението му. В. Търново: Бойка, с. 17–24.

86. Гюров, Димитър. **(2005)** Проблемът за опазването на околната среда при ориентиране на детето в света. – В: Първа национална научно-практическа конференция „Здравното възпитание“. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 25–36.

87. Гюров, Димитър. **(2005)** За качеството на висшето педагогическо образование – управленски стратегии и проблеми. – Във: Висшето педагогическо образование. Проблеми, постижения, тенденции. Доклади на научна конференция 20 години ФНПП, София, 23–24 ноември 2004. София, с. 95–103.

88. Гюров, Димитър. **(2005)** Европейски перспективи при реализирането на подготовката на учители в единната социално-педагогическа система. – В: Осигуряване и оценяване качеството на образование. Доклади на Третата есенна научна конференция на ФНПП, Китен, 19–24 септември 2005. София: Веда Словена – ЖГ, с. 75–78.

89. Гюров, Димитър. **(2006)** Концепцията за образователната институция като усъвършенстване на качеството на образованието на педагозите. – В: Подготовката на учители и социални педагози в навечерието на европейската интеграция. Доклади на Четвъртата есенна научна конференция на ФНПП, Китен, 18–22 септември 2006. София: Веда Словена – ЖГ, с. 67–73.

90. Гюров, Димитър. **(2006)** Съвременното образование и подготовката на учителя в условията на европейската интеграция. – В: Подготовката на учители и социални педагози в навечерието на европейската интеграция. Доклади на Четвъртата есенна научна конференция на ФНПП, Китен, 18–22 септември, 2006. София: Веда Словена – ЖГ, с. 19–27.

91. Гюров, Димитър. **(2007)** 125 години предучилищно възпитание в България и съвременни тенденции в европейското образователно пространство. – В: Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България. Доклади на Петата есенна научна конференция на ФНПП, Китен, 5–8 септември 2007, с. 68–73.

92. Гюров, Димитър. **(2008)** Историческото развитие на Алма Матер и на предучилищната педагогика като университетска теория и практика. – В: 120 години СУ „Св. Климент Охридски“ и развитие на педагогическата наука. Доклади на Шестата есенна научна конференция на ФНПП, София, 21–22 ноември 2008. София: Веда Словена – ЖГ, с. 31–36.

93. Гюров, Димитър. **(2010)** Проблеми на педагогическото взаимодействие в мултикултурна среда. – В: Педагогическа дейност в мултикултурна среда: Сборник с научни доклади от Национална научно-практическа конференция. В. Търново: Фабер, с. 7–13.

94. Гюров, Димитър. **(2011)** Референтни модели за европейско предучилищно образование. – В: Четвърта национална конференция по предучилищно възпитание „Водим бъдещето за ръка“, проведена в Ловеч (11–13 май 2011 г.). Сборник материали. Ловеч: Сафо, с. 7–11.

95. Гюров, Димитър. **(2011)** Европейски приоритети в университетското образование в България. – В: Юбилеен сборник. Пловдив: ПУ „Паисий Хилендарски“, с. 214–220.

96. Лаура Димитрова и др. **(2014)** 20 години специалност „Изобразително изкуство“: 20 years of the degree programme in fine art. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 4–5.

Други автори: **Димитър Гюров** (встъпително слово), Стефан Алтъков, Буян Филчев.

97. Гюров, Димитър. **(2012)** Предучилищното образование в България – реалност, перспективи и предизвикателства. – В: Пета национална конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка“, посветена на 130 години предучилищно образование, 25–28 април 2012 г. В. Търново: [Слово], с. 9–13.

Съдържа доклади от: Весела Методиева Гюрова, Милка Николова Тодорова, Sébastien Schetgen, **Димитър Виолетов Гюров** и др.

98. Гюров, Димитър. **(2015)** Методически аспекти на взаимодействието „учител – дете“ в условията на съвременната детска градина. – В: Осма научно-практическа конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка – към света на мечтите“. Плевен, 22–24 април 2015 г. Плевен: Медиатех, с. 11–15.

Съдържа доклади от: Весела Гюрова, Вили Янчева, **Димитър Виолетов Гюров**, Райна Сергеева Захариева и др.

99. Гюров, Димитър. **(2016)** Педагогическото взаимодействие в детската градина – от теорията към реалната практика. – В: Девета научно-практическа конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка – заедно с нашите деца“. Пазарджик, 11–13 май 2016 г. [Пловдив]: Макрос, с. 11–15.

Съдържа доклади от: Мария Баева, Бойка Софийска, Велизара Стоименова, **Димитър Виолетов Гюров**, Гергана Николаева Петрова и др.

100. Гюров, Димитър. **(2018)** Творчеството на проф. д-р Елена Русинова – образование на педагози с грижа към творчеството на детето. – В: Децата и творчеството. Юбилеен сборник в чест на проф. д-р Елена Русинова. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 61–64.

101. Гюрова, Весела, Димитър Гюров. **(2020)** Академичното образование на учители през 21 век. – В: Образование и изкуство: Традиции и перспективи. Сборник доклади от научно-практическа конференция, посветена на 80-годишнината на проф. д-р Г. Бижков. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 127–136.

102. Гюров, Димитър. **(2022)** Традиции и иновации в предучилищното образование. – В: 140 години предучилищно образование в България: постижения и хоризонти. Юбилеен сборник по случай 140-годишнината от откриването на първата детска градина в България. София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 53–62.

103. Димитър Гюров. **(2022)** Проф. д.п.н. Елка Петрова – идеолог на съвременното предучилищно образование. – Във: Вечното и непреходното в предучилищното възпитание. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 80–92.

104. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2024)** Родителството и играта – два избора в контекста на щастливото детство. – В: От свободата на избора до щастливото детство. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, с. 67–87.

105. Гюров, Димитър, Весела Гюрова. **(2024)** Професионалният и творчески принос на проф. д.н. Пламен Легкоступ в академичната визия на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. – В: Изкуство, творчество, възпитание. между четката и перото. Сборник със статии и доклади, изнесени по време на кръгла маса [на 5 април 2024], посветена на 65-годишнината от рождението на проф. д.п.н. Пламен Легкоступ. В. Търново: Фабер, с. 28–34.

Статии в периодични издания:

106. Гюров, Димитър. **(1982)** Ориентиране по схематично изображение. – В: *Предучилищно възпитание*, 1982, № 4, с. 8–10.

107. Гюров, Димитър. **(1986)** Актуални проблеми на обучението по запознаване с околната действителност. – В: *Предучилищно възпитание*, 1986, № 1, с. 7–9.

108. Гюров, Димитър. **(1990)** За формирането на общи познавателни способности. – В: *Предучилищно възпитание*, 1990, № 4, с. 12–14.

109. Гюров, Димитър. **(1990)** Усъвършенстване на методическата система по околна действителност. – В: *Предучилищно възпитание*, 1990, № 5, с. 35–39.

110. Гюров, Димитър. **(1993)** Творчеството в самостоятелната изследователска дейност чрез взаимодействието „дете – среда“. – В: *Предучилищно възпитание*, 1993, № 2, с. 17–19.

111. Гюров, Димитър. (**1994**) Детето и природата. – В: *Дом, дете, детска градина*, 1994, № 4, с. 8–14.

112. Гюров, Димитър. **(1994)** Ориентиране по схематично изображение. – В: *Предучилищно възпитание,* 1994, № 6, с. 3–63.

113. Гюров, Димитър. **(1999)** Двадесет и първи век – век на детето. – В: *Предучилищно възпитание,* 1999, № 5, с. 47–49.

114. Гюров, Димитър. **(1999)** Необходимост от търсене на нови решения. – В: *Предучилищно възпитание,* 1999, № 10, с. 10–11.

115. Гюров, Димитър. **(2001)** Концепцията на Пиаже и легитимиращи модели за приобщаване в средата в съвременното предучилищно възпитание. – В: *Дом, дете, детска градина,* 2001, № 1, с. 74–79.

116. Гюров, Димитър. **(2001)** Игрови форми на взаимодействие при ориентиране в света. – В: *Предучилищно възпитание*, 2001, № 6, с. 10–15.

117. Гюров, Димитър. **(2002)** Европейското интегрирано образователно пространство и единната система за подготовка на педагози за начална и предучилищна възраст. – В: *Предучилищно възпитание*, 2002, № 10, с. 22–29.

118. Гюров, Димитър. **(2002)** За да имат децата ни корени. – В: *Предучилищно възпитание*, 2002, № 43, с. 6.

119. Гюров, Димитър. **(2002)** Отстояваме университетски модел в обучението. – В: *Аз Буки*, 2002, № 43, с. 6.

120. Гюров, Димитър. **(2003)** Програмата за предучилищна група – предизвикателство за съвременното образование. – В: *Предучилищно възпитание*, 2003, № 2, с. 2–8.

121. Гюров, Димитър. **(2004)** Задължителната подготовка за училище – мисия и отговорност. – В: *Дом, дете, детска градина*, 2004, № 6, с. 3–6.

122. Гюров, Димитър. **(2004)** Образователната реформа и висшето образование – постижения и актуални тенденции. – В: *Предучилищно възпитание*, 2004, № 7, с. 2–6.

123. Гюров, Димитър. **(2005)** За качеството на висшето педагогическо образование. – В: *Предучилищно възпитание*, 2005, № 3, с. 26–31.

124. Гюров, Димитър. **(2006)** Педагогическата периодика в помощ на образователната система. – В: *Предучилищно възпитание*, 2006, № 10, с. 3.

125. Гюров, Димитър. **(2007)** Съвременното предучилищно образование в европейското пространство. – В: *Предучилищно възпитание*, 2007, № 1, с. 4–14.

126. Гюров, Димитър. **(2007)** Ориентирането в света – основа за самоутвърждаване и приобщаване към общочовешките ценности. – В: *Предучилищно възпитание*, 2007, № 3, с. 10.

127. Гюров, Димитър. **(2007)** 55 години списание „Предучилищно възпитание“ като фактор за утвърждаване на традициите и перспективите на ПУО. – В: *Предучилищно възпитание*, 2007, № 5, с. 3.

128. Гюров, Димитър. **(2007)** 125 години ПУВ в България – педагогически традиции и съвременни иновации. – В: *Предучилищно възпитание*, 2007, № 6, с. 4.

129. Гюров, Димитър. **(2008)** 125 години предучилищно възпитание в България и съвременните тенденции в европейското образователно пространство. – В: *Предучилищно възпитание*, 2008, № 1, с. 2–6.

130. Гюров, Димитър. **(2008)** Историческото развитие на Алма Матер и на предучилищната педагогика като университетска теория и практика. – В: *Предучилищно възпитание,* 2008, № 9, с. 11–14.

131. Гюров, Димитър. **(2009)** Задължителната предучилищна подготовка в подготвителна група/клас – проблеми и приоритети в европейското образователно пространство. – В: *Предучилищно възпитание*, 2009, № 8, с. 2–7.

132. Гюров, Димитър. **(2010)** Задължителната предучилищна подготовка – състояние, проблеми и перспективи. – В: *Образование и технологии*, 2010, № 1, с. 79–81.

133. Гюров, Димитър, Л. Ангелова, Г. Михайлова. **(2011)** Европейски приоритети за образователни стратегии и програми. – В: *Образование и технологии*, 2011, № 2, с. 18–20.

134. Гюров, Димитър. **(2011)** Социални и природонаучни компетенции в „Картината на света“. – В: *Предучилищно възпитание*, 2011, № 8, с. 3–10.

135. Гюрова, В., Д. Гюров. **(2013)** Интерактивни мултимедийни технологии и европейски компетенции в предучилищното образование. – В: *Образование и технологии*, 2013, № 4, с. 39–41.

136. Гюров, Д. **(2020)** Дигиталните технологии в помощ на образователно-възпитателния процес по „Околен свят“, „Човекът и обществото“, „Човекът и природата“.

Русе: Университетско издателство [рецензия за кн.]. „Примакс“. – В: *Педагогика*, 2020, № 9, с. 1332–1334.

Научни публикации в чужбина:

137. Гюров, Димитър. **(1993)** Втори европейски конгрес за качество на образованието. Гьотеборг, 1–5 септември 1993 [участие с постер].

138. Гюров, Димитър. **(1995)** Някои педагогически аспекти на предучилищното образование. – В: Пети европейски конгрес за качество на образованието, Париж, 7–9 септември 1995.

139. Гюров, Димитър. **(2005)** Усъвършенстване на висшето образование на педагози в условията на единната социално-педагогическа система „детска градина – начално училище“. – В: Сборник с материали, Беларус, 2004.

140. Gyurov, Dimitar. **(2001)** Spielformen und Interaktion bei der Umweltorientierung. – В: 22 World Play Conference, Universitaet Erfurt, 2001.

141. Gyurov, Dimitar, Lora Spiridonova, Magdalena Stojanova etc. **(2012)** Interactive Training in Pedagogical competences at Sofia University „St. Kl. Ohridski“, Krakow. – *Journal of preschool and Elementary School Education,* том: 1, брой: 1, 2012, p. 59–81.

142. Gyurov, Dimitar, Bozidar Angelov, Vesela Giurova, etc. **(2018)** Qualification of Teaches for the Improvement of the Quality in the Kindergarten (p. 121–140), in Specific Issues of contemporary preschool education in Bulgaria and Slovakia, St. Kliment Ohridski, University Press, Specific Issues of contemporary preschool education in Bulgaria and Slovakia, том: 2, 2018, p. 121–140.

АКАДЕМИЧНО ЛИДЕРСТВО, ПРОФЕСИОНАЛНА ОТГОВОРНОСТ И ВСЕОТДАЙНА КОЛЕГИАЛНОСТ – ЮБИЛЯРЪТ СРЕД СЪМИШЛЕНИЦИ

Проф. д-р **Весела Гюрова**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Предучилищна и медийна педагогика“
e-mail: vgjurova@uni-sofia.bg

Снимките са от семейния архив и нямат претенции да представят хронология на събития, а да споделят срещи. Те излъчват отношение и задават академични, професионални и лични вдъхновения. Представят уважавани личности, които се придружават и се обединяват във времето, за да изразят ценното в продължаването на живота – да знаеш, че си обичан, да усещаш, че си признат, да се радваш, че си полезен, и да виждаш, че си ценѐн! Не само за един от нас, а за всички – заедно! Благодаря за възможността да ги споделя в този юбилеен сборник! Поименното упоменаване на колегите не навсякъде беше възможно в груповите снимки. Но е в дух на респект към общността, съпричастна към събитието и празнуваща този празник на съмишленици! Извинявам се на тези, които не съм обхванала чрез фотосесията, но за радост – повечето спомени са в сърцата ни! Приятни срещи!



01. 1978 г. Димитър Гюров, заместник главен редактор, участва в заседание на редколегията на сп. „Предучилищно възпитание“, Главна редакция на МНП и ЦК на СБУ, което се провежда в кабинета на проф. д.п.н. Елка Петрова (Ректорат, Философски факултет), главен редактор на сп. „Предучилищно възпитание“. Присъстват членове на редколегията: първата (от дясно наляво) е директорката на 81. ДГ, Красно село, г-жа Недялка Димитрова; до нея Димитър Гюров; след него – г-жа Радка Славова, директор на Дирекция „Предучилищно възпитание“ в МНП; г-жа Елена Стоева, редактор на списанието; доц. д-р Снежина Македонска и Пенка Делирадева, инспектор в МНП.



02. 1989 г. Гл. ас. д-р Димитър Гюров (на последния ред в средата), проф. д.п.н. Елка Петрова (на първия ред, първа от дясно наляво) и гл. ас. д-р Елена Русинова (на първия ред, втора, от дясно наляво) след защита на СДК на директори от София, Враца, Ямбол, Перник и др. във ФДНУ, Модерно предградие.



03. 14.01.1997 г. Доц. д-р Димитър Гюров (първи от дясно наляво), зам.-декан на ФНПП, СУ, на тържествено връчване на наградени студенти за спортни постижения в зала „Яйцето“, Ректорат, и в присъствието на доц. д-р Емил Прокопов (втори, от ляво надясно), директор на Департамента по спорт в СУ „Св. Климент Охридски“.



Вузове се откриват като гари според Биолчев

ДЕСИ ВЕЛЕВА

Дошло е време разсъдително да определим приоритетите си, защото не е за завиждане нация, която пести от образованието, от бъдещето си, каза пред студентите на СУ вчера ректорът проф. Боян Биолчев при отбелязването на учебната година за 114-и път от създаването на СУ. На тържеството дошоха президентът Петър Стоянов, министрите на образованието и културата Владимир Атанасов и Божидар Абрашев, председателят на БАН акад. Юлиановски, патриарх Максим, дипломати. Малък гаф стана в началото, защото ректорът започна речта си към студентите, които обаче не бяха в залата.

Снимка: Борис Малашевич

Ректорът проф. Боян Биолчев и зам.-ректорите проф. Ангел Попов, доц. Димитър Топлийски и доц. Димитър Гюров поздравиха студентите

04. 02.10.2001 г. Във в. „Репортер“, снимка към отпечатан материал за позицията на ректорското ръководство на СУ „Св. Климент Охридски“ относно качеството на образованието в Университета. Доц. д-р Димитър Гюров на първи ред (отдясно-наляво), като зам.-ректор по административната дейност, до него доц. д-р Димитър Топлийски, проф. дн Ангел Попов, проф. дн Боян Биолчев, ректор на СУ.



05. 20.05.2001 г. Доц. д-р Димитър Гюров, зам.-ректор по административната дейност на СУ „Св. Климент Охридски“, приветства завършващи студенти в 65 аудитория на Ректората.



06. 24.05.2001 г. Доц. д-р Димитър Гюров (втори от дясно наляво) като част от ректорското ръководство, с ректора проф. д.ф.н. Боян Биолчев (трети от дясно наляво) и президента Петър Стоянов пред паметника на „Св. св. Кирил и Методий“ пред Националната библиотека „Св. св. Кирил и Методий“.



07. 25.10.2001 г. Доц. д-р Димитър Гюров, зам.-ректор, ресорен за връзките с БФ, на тържеството с основоположниците на съвременния Богословски факултет: от ляво надясно – протойерей свещеник Николай Данчев и ефимерий на академичния параклис; проф. дбн Емил Трайчев (тогава зам.-декан на БФ), проф. протопрезвитер Николай Шиваров, най-авторитетната фигура на българското богословие; проф. д-р Иван Желев Димитров, декан на БФ (1999–2003), и проф. д-р Е. Мусакова.



08. 15.03.2002 г. Доц. д-р Димитър Гюров (първи от ляво надясно), главен редактор на сп. „Предучилищно възпитание“, на честване на 50-годишния юбилей с първия главен редактор – проф. д.н. Елка Петрова (трета от ляво надясно), и с редакторите на списанието: г-жа Антоанета Наумова (втора от ляво надясно) и г-жа Елена Стоева.



09. 25.11.2002 г. Ректорското ръководство с председателя на Народното събрание на Република България проф. д-р Огнян Герджиков (председател на 39 НС) в Аулата на СУ. Доц. д-р Димитър Гюров, зам.-ректор по учебната дейност, на първия ред, вторият от дясно наляво.



10. 26.10.2004 г. Доц. д-р Димитър Гюров (втори ред, четвърти от ляво надясно), зам.-ректор по учебната дейност, на Първата международна ректорска среща с участието на ректорското ръководство на СУ „Св. Климент Охридски“, под егидата на ректора проф. д.н. Боян Биолчев и в присъствието 40 ректори от региона, която прераства в официалната Асоциация на балканските университети (BUA) с подписан протокол за сътрудничество.



11. 24.05.2005 г. Доц. д-р Димитър Гюров в шествие на ректорското ръководство начело с проф. д.н. Боян Биолчев и преподаватели от СУ по случай Празника на св. св. Кирил и Методий.



12. 14.04.2006 г. Доц. д-р Димитър Гюров след успешното представяне на втора хабилитация пред катедра „Предучилищна педагогика“ и присъстващите рецензенти. Предстои придвижване на процедурата в СНС по „Педагогика“ към Президиума на ВАК. Споделена удовлетвореност!



13. 23.03.2006 г. Проф. д-р Димитър Гюров, зам.-ректор по учебната дейност (първи от дясно наляво), участва в промоция за връчване на дипломи на абсолвенти от БФ с проф. д-р Мария Шишиньова, декан на БФ (втора от дясно наляво), в Аулата на СУ.



14. 25.04.2007 г. Юбилейно тържество по случай 55-годишнината на сп. „Предучилищно възпитание“ в 50. ДГ „Зайчето Куики“ (тогава „Знаме на мира“): проф. д-р Димитър Гюров (последен ред, втори от ляво надясно), главен редактор на сп. „Предучилищно възпитание“, и членове на редколегията от катедра „Предучилищна педагогика“ – доц. д-р Мария Баева (последен ред, първа от ляво надясно); доц. д-р Божидар Ангелов (последен ред, трети от ляво надясно); доц. д-р Тодорка Велинова (втори ред, първа от ляво надясно); доц. д-р Елена Русинова, ръководител катедра „Предучилищна педагогика“ (втори ред, втора от ляво надясно); доц. д-р Любослава Пенева (втори ред, трета от ляво надясно); доц. д-р Весела Гюрова (първи ред, първа от ляво надясно); доц. д-р Лучия Малинова (първи ред, втора от ляво надясно), заедно с редакторите – г-жа Антоанета Наумова (първи ред, трета от ляво надясно) и г-жа Елена Стоева (първи ред, четвърта от ляво надясно)



15. 22.05.2007 г. Проф. д-р Димитър Гюров, главен редактор на сп. „Предучилищно възпитание“ (втори от дясно наляво), ФНПП, СУ, сред почетните участници с доклади на Националната юбилейна конференция във Враца, домакин по случай 125 години от откриването на първата детска градина в гр. Свищов. Присъстват: доц. д-р Елена Русинова (трета от ляво надясно), ФНПП, СУ; доц. д-р Златка Петрова (втора от ляво надясно), ВТУ, филиал Враца; доц. д-р Емилия Кирилова (пета от ляво надясно), ВТУ, филиал Враца. Приветствие поднася Даринка Костадинова, главен експерт по предучилищно възпитание, РИО, Враца.



16. 07.04.2010 г. Проф. д-р Димитър Гюров (в средата) на обсъждане на сп. „Предучилищно възпитание“ в 107. ДГ „Бон-бон“, София, сред учители и колеги от ФНПП, СУ: гл. ас. д-р Розалина Енгелс (вляво), доц. д-р Елена Русинова (зад него – вляво) и доц. д-р Виолета Борисова (до нея).



17. 22.05.2013 г. Проф. д-р Димитър Гюров като декан на ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“, връчва почетния знак „Синя лента“ на проф. д-р Елена Русинова (първа от ляво надясно) по случай юбилея ѝ в присъствието на зам.-ректора проф. д-р Албена Чавдарова, ПФ, СУ (втора от ляво надясно).



18. 17.10. 2014 г. Проф. д-р Димитър Гюров (първият от ляво надясно) заедно с ректора на ВТУ проф. д.п.н. Пламен Легкоступ и декана на ПФ на ВТУ проф. д-р Розалия Кузманова на представяне на документацията по партньорство между ФНПП, СУ и ПФ, ВТУ, в проекта BG 051PO001-3.1.03-0001 „Квалификация на педагогическите специалисти“ за млади учители до 35-годишна възраст по позиция №2 „Детски/начален учител“, финансиран от РЧР, с подкрепата на Европейския социален фонд на ЕС, Договор № ДО1-4603/11.10.2013.



19. 13.11.2014 г. Проф. д-р Димитър Гюров, декан на ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“ на тържествена процедура по връчване на дипломите на абсолвенти на ФНПП заедно с ректора на СУ проф. д.н. Анастас Герджиков и деканското ръководство на ФНПП, СУ: от дясно наляво – проф. д-р Божидар Ангелов, проф. д-р Стефан Алтъков, доц. д-р Николай Цанев, проф. д-р Виолета Борисова.



20. 18.12.2014 г. Деканът проф. д-р Димитър Гюров (трети от ляво надясно), в разговор с доц. д-р Милен Замфиров (от 2019 г. и понастоящем декан на ФНОИ) на коледно тържество в кафето на ФНПП и колеги от хабилитирания академичен състав – доц. д-р Лаура Димитрова, доц. д-р Бисера Вълева, доц. д-р Емилия Евгениева.



21. 04.05.2015 г. Проф. д-р Димитър Гюров, декан на ФНПП, подписва дипломи на завършилите едногодишно обучение специализанти по проект BG 051PO001-3.1.03-0001 „Квалификация на педагогическите специалисти“ за млади учители до 35-годишна възраст по позиция №2 „Детски/начален учител“, финансиран от РЧР, с подкрепата на Европейския социален фонд на ЕС, Договор № ДО1-4603/11.10.2013.



22. 11–13.05.2016 г. Проф. д-р Димитър Гюров с колеги от детски градини на Деветата научно-практическа конференция по предучилищно образование „Водим бъдещето за ръка“, организирана от МОН и Регионален инспекторат по образованието, Пазарджик.



23. 12.09.2016 г. Проф. д-р Димитър Гюров (вторият от дясно наляво) на защитата на д-р Магдалена Стоянова (трета от дясно наляво), с член на научното жури – проф. д-р Любослава Пенева, членове на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ и гости.



24. 07.10.2016 г. Проф. д-р Димитър Гюров, ФНОИ, СУ, автор (в екипа от 37 преподаватели, директори и учители съавтори) на програмната система „Ръка за ръка“ (Просвета, 2003, 2018) в дискусия по време на обучение на учители и директори в детски градини в гр. Кърджали в присъствието на г-жа Зоя Пеева, редактор в издателство „Просвета“ (третата от ляво надясно).



25. 17.01.2017 г. Проф. д-р Димитър Гюров, ФНПП, СУ (първи от ляво надясно), докторант Валентина Милкова и д-р Десислава Коларска след приключването на защитата ѝ сред членовете на научното жури: проф. д-р Павлина Стефанова, ФКНФ, СУ (четвърта от ляво надясно), рецензент; проф. д-р Весела Гюрова (пета от ляво надясно), научен ръководител и член на журито, ФНПП, СУ; магистрант Иван Иванов, ФНПП, СУ, съавтор в програмна система „АБВ 😊 игри“ на защитилата успешно докторантка.



26. 13.11.2017 г. Проф. д-р Димитър Гюров, ФНОИ, СУ (първият от дясно наляво), научен ръководител на д-р Бойка Софийска, директор на 129. ДГ „Приказен свят“, чиято диплома е връчена в Аулата на СУ „Св. Климент Охридски“.



27. 28.03.2018 г. Проф. д-р Димитър Гюров (първият от ляво надясно) в интерактивен тренинг в Парк-хотел „Москва“ по време на национална конференция за опазване на климата, организирана от НДЕФ, София, с преподаватели от СУ: от дясно наляво на първи ред – гл. ас. д-р Димитър Желев (ГГФ), доц. д-р Мая Гайдарова (ФзФ), доц. д-р Снежана Томова (БФ), доц. д-р Милена Кирова (ФХФ) и учители.



28. 01.06.2018 г. Проф. д-р Димитър Гюров на тържествения 45-годишен юбилей на 8. ДГ „Проф. д.н. Елка Петрова“ заедно с колеги: г-жа Мария Стоилова (първа от ляво надясно), дългогодишен базов учител в градината и координатор на СБУ, Красно село; г-жа Величка Попова (трета от ляво надясно), директор на базовата детска градина, завършила магистърска програма „Мениджмънт на образованието в предучилищните заведения“ във ФНПП, и г-жа Елена Йовчева (последната от ляво надясно), дългогодишен експерт в Дирекция „Предучилищно възпитание“ на МНП.



29. 26.11.2018 г. Проф. д-р Димитър Гюров (втори от ляво надясно) сред колеги от СУ „Св. Климент Охридски“: доц. д-р Елена Бояджиева, ХФФ (трета от ляво надясно); доц. д-р Иван Попов, ФКНФ (четвърти от ляво надясно), и сред сътрудници в UfU (Unabhängiges Institut für Umweltfragen) в Берлин по време на обсъждане на работната програма и визуален материал за обучение по международен проект ТИКА (The International Compositae Alliance – Introduction of Climate Protection Treasures in Bulgarien Schools, 2018–2021).



30. 27.01.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров (първи ред, първи от ляво надясно), ФНОИ, СУ, пред Ботаническата градина в Берлин с колеги по проекта ТИКА от UfU, Берлин, и от СУ: първи ред от ляво надясно – доц. д-р Снежана Томова, БФ, СУ; доц. д-р Мая Гайдарова, ФзФ, СУ; проф. д-р Весела Гюрова, ФНОИ, СУ; доц. д-р Елена Бояджиева, ХФФ; втори ред от ляво надясно – гл. ас. д-р Димитър Желев, ГГФ, СУ.



31. 13.02.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров (трети от дясно наляво) в НЦПКПС, Банкя, на форум с колеги от екипа обучители по проекта „Климатът и аз. Пестим енергия в детската градина и в училище“. От дясно наляво: гл. ас. д-р Магдалена Стоянова, ФНОИ, СУ; доц. д-р Юлия Дончева, РУ „Ангел Кънчев“; доц. д-р Снежана Томова, БФ, СУ; гл. ас. д-р Иса Хаджиали, БФ, СУ; доц. д-р Елена Бояджиева, ХФФ, СУ; гл. ас. д-р Милена Кирова, ХФФ, СУ.



32. 15.04.2019 г. Проф. д-р Д. Гюров открива от името на екипа от СУ „Св. Климент Охридски“ по проекта „Климатът и аз. Пестим енергия в детската градина“ официално обучението на педагогическите специалисти по предучилищно образование в НЦПКПС, Банкя.



33. 19.04.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров (ФНОИ, СУ) – обучител в сесия по повишаване на квалификацията в НЦПКПС, Банкя, на детски учители от 17 детски градини в България по международен проект „Климатът и аз. Пестим енергия в детската градина“ след интерактивен тренинг за положително отношение към природната среда и нейното опазване.





34. А) 26–28.09.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров като участник в Научно-практическата конференция „Предизвикателство на съвремието и качество на образованието“ в ШУ „Константин Преславски“ на среща с деца от детски градини.

34. Б) 26–28.09.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров като участник в Научно-практическата конференция „Предизвикателство на съвремието и качество на образованието“ в ШУ „Константин Преславски“ и проф. д-р Ирина Колева, ИФ, СУ „Св. Климент Охридски“, в кафе-почивката между секционните заседания.



35. 15.11.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров на 35-годишния юбилей на ВТУ сред колеги от ВТУ и ПУ: доц. д-р Петя Конакчиева (до него вляво), една от първите му докторанти, понастоящем професор и ръководител катедра „Предучилищна педагогика“ в ПФ на ВТУ; гл. ас. д-р Биляна Калоферова, понастоящем доцент (втора от дясно наляво) в катедра „Предучилищна педагогика“, ПФ, ПУ; гл. ас. д-р Евдокия Стефанова, понастоящем доцент в катедра „Начална училищна педагогика“, ПФ, ВТУ.



36. 10.12.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров на коледно тържество на ФНОИ, СУ, с колеги: от ляво надясно – проф. д-р Екатерина Софрониева, проф. д-р Елена Русинова, проф. д-р Виолета Борисова, главен инспектор г-жа Антоанета Ананиева (зад тях).





37 А). 13.12.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров и проф. д-р Веселина Петрова, съставител на Юбилейния сборник, посветен на 100-годишнината от рождението на проф. д.н. Елка Петрова.

37 Б). 13.12.2019 г. Проф. д-р Димитър Гюров и колеги от катедра ПМП, ФНОИ, СУ, и от ПП на ВТУ, които участват в дискусиите по време на кръглата маса във ВТУ, по случай 100-годишнината от рождението на проф. д.н. Елка Петрова: от ляво надясно – гл. ас. д-р Гергана Михайлова, доц. д-р Лора Спиридонова; д-р Галина Николова, ПФ, ВТУ. Вдясно се виждат доц. д-р Петя Конакчиева и г-жа Албена Генчева, директор на ДГ „Слънце“. Децата от детската градина поздравиха с програма присъстващите.



38. 24.01.2020 г. Проф. д-р Димитър Гюров по време на обсъждане на резултатите от интерактивен тренинг в обучение на 30 учители от детски градини от Бургас, БАН „Дом на учения“ (бул. „Шипченски проход“) София, по проекта „Климатът и аз. Спестяваме енергия в детската градина и в училището“ в присъствието на г-жа Камелия Георгиева (първата вляво), мениджър на проекти в НДЕФ.



39. 26.01.2020 г. Проф. д-р Димитър Гюров (вляво), ФНОИ, СУ, по време на обучение по проект на Национален доверителен екофонд „Климатът и аз. Спестявам енергия в детската градина и в училище“ на 30 учители от Бургас в присъствието на директора на НППКПС на заключителната част г-н Димитър Асенов (в центъра), БАН „Дом на учения“.



40. 11.02.2020 г. Официално връчване на престижното отличие „Почетен знак на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ със „Синя лента“ на проф. д-р Димитър Гюров за „неговите изключителни заслуги в педагогическата наука, за активното му присъствие в академичното развитие на Университета“ (Университетски архив на академичните тържества в Аулата) по време на промоция на випуск 2019 г. на специалността „Предучилищна и начална педагогика“. Отличието е връчено от проф. д.н. Анастас Герджиков в присъствието на членовете на деканското ръководство на ФНОИ, СУ: от ляво надясно – проф. д.н. Розалина Енгелс, доц. Милена Блажиева, проф. д.н. Милен Замфиров (декан на ФНОИ), проф. д-р Маргарита Бакрачева, проф. д.н. Радослав Пенев.



41. 24.06.2022 г. Проф. д-р Димитър Гюров с доклад по време на юбилейната научно-практическа конференция, посветена на 140-годишнината от началото на предучилищното образование у нас (1882, Свищов), в Зала 1 на Ректората.



42. 22.11.2022 г. Проф. д-р Гюров (трети от дясно наляво) сред официални лица на форум „Спортист на годината“, организиран от Департамента по спорт и спортен клуб „Академия“ в СУ „Св. Климент Охридски“.





43 А), 43 Б). 22.11.2022 г. Проф. Гюров връчва награди на студента Дейвид Еленков от ФНОИ с отличие за спортни постижения по футбол и на гл. ас. Мина Антонова за треньор на 2022 г. в Софийския университет, Аула, Ректорат.



44. 17.02.2023 г. Проф. д-р Димитър Гюров в ПФ на ПУ „Паисий Хилендарски“ с ръководител катедра „Предучилищна педагогика“ и зам.-декан на ПФ доц. д-р Екатерина Чернева и колеги от катедрата: гл. ас. д-р Биляна Калоферова, гл. ас. д-р Теодора Бахчеванова.



45. 20.04.2023 г. Проф. д-р Димитър Гюров (втори от дясно наляво) и проф. д.п.н. Пламен Легкоступ (първи от ляво надясно) като членове на научното жури за академичната длъжност „професор“ на доц. д-р Петя Конакчиева (третата от ляво надясно), ръководител катедра „Предучилищна педагогика“, заедно с гости на събитието: проф. д.н. Радослав Пенев (първи от дясно наляво) и проф. д-р Весела Гюрова (втора от ляво надясно).



46. 17.05.2023 г. Проф. д-р Димитър Гюров след награждаването на проф. д-р Весела Гюрова с почетен нагръден знак на Софийския университет „Св. Климент Охридски – първа степен, за своята цялостна научно-творческа, изследователска и преподавателска дейност, Аулата на Ректората по време на промоция на магистри, випуск 2022 г.



47. 21.04.2023 г. Проф. д-р Димитър Гюров (от дясно) и проф. д.п.н. Пламен Легкоступ на приятелска среща във Велико Търново като дългогодишни съмишленици и сътрудници в дух на академизъм и с взаимен респект.



48. 01.06.2023 г. Проф. д-р Димитър Гюров на 50-годишния юбилей след приключването на официалния празник с колеги, дългогодишни сътрудници в попрището на предучилищното образование: г-жа Валентина Йовчева (втора от дясно наляво), музикален педагог, дългогодишен базов учител в институцията; г-жа Елена Йовчева (трета от дясно наляво), инспектор в Дирекция „Предучилищно възпитание“, МНП; г-жа Дима Робева, дългогодишен базов детски учител в детската градина.



49. 8.11.2024 г. Аула, Ректорат. Проф. д-р Димитър Гюров (трети ред, трети от дясно наляво) като почетен гост в катедра „Предучилищна и медийна педагогика“ заедно с хонорувани и щатни преподаватели на честване на 40-годишнината от създаването на Факултета за детски и начални учители (ФДНУ) с указ от 1983 г., открит през 1984 г.; преименуван на Факултет по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) и на 12.09.2018 г. – на Факултет по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ).



50. 21.03.2025 г. Проф. Гюров на пролетен бал, организиран от декана на ФНОИ в Аулата на СУ „Св. Климент Охридски“ с колеги от катедра „Предучилищна педагогика“: проф. д.н. Розалина Енгелс (трета от дясно наляво), зам.-декан и ръководител катедра; гл. ас. д-р Катя Стоянова (първа от дясно наляво); проф. д-р Весела Гюрова (първа от ляво надясно), както и г-жа Лора Чорбаджийска (втора от ляво надясно), инспектор по СДК и повишаване на квалификацията във ФНОИ.



51. 14.05.2025 г. Проф. Димитър Гюров след приключване на заседанието на научното жури за академична длъжност „доцент“ на гл. ас. д-р Биляна Калоферова (втора от ляво надясно) и членове в него: доц. д-р Мирена Легурска (първа от ляво надясно), доц. д-р София Каракехайова (трета от ляво надясно), проф. д-р Весела Гюрова.



52. 14.05.2025 г. Проф. д-р Димитър Гюров на среща с колеги от Педагогическия факултет на ПУ „Паисий Хилендарски“ в присъствието на декана на факултета проф. д-р Владимира Ангелова (шеста от ляво надясно), зам.-декана и ръководител катедра „Предучилищна педагогика“ проф. д-р Екатерина Чернева (седма от ляво надясно), доц. д-р София Каракехайова (четвърта от дясно наляво), доц. д-р Биляна Калоферова (шеста от дясно наляво) и преподаватели от СУ „Св. Климент Охридски“: доц. д-р Мирена Легурска, ИФ (пета от дясно наляво), проф. д-р Весела Гюрова, ФНОИ (осма от ляво надясно). В приятелска академична атмосфера с млади преподаватели и администрация.



53. 23.06.2025 г. Проф. д-р Димитър Гюров по време на обучение на детски и начални учители в Парк-хотел „Москва“ по проблемите на опазването на природата и собственото здраве.



54. 24.06.2025 г. Проф. д-р Димитър Гюров по време на дискусия върху проблематиката, свързана с разработките на учителите за постигането на кредитите от обучението.



55. 24.06.2025 г. Парк-хотел „Москва“ и представяне на работа в „диада“ за възможностите на мултимедийните технологии и ресурси по опазването на природната среда и спестяването на енергия в детските градини от обучаемите.



56. 25.06.2025 г. След приключването на третия ден от обучението в групова снимка за спомен в Парк-хотел „Москва“ с проф. Димитър Гюров и проф. д-р Весела Гюрова.



57. 18.12.2025 г. Проф. д-р Димитър Гюров на коледно тържество в Ректората с проф. д.н. Розалина Енгелс, зам.-декан и ръководител катедра „Предучилищна и медийна педагогика“, ФНОИ.



58. 18.12.2025 г. Проф. д-р Димитър Гюров на коледно тържество с проф. д.н. Милен Замфиров и проф. д-р Весела Гюрова в ресторант „Алма Матер“, Ректорат.



59 А). 22.02.2026 г. На „Сирни Заговезни“ със семейство и с приятели – начало на празнична пролетна и юбилейна година!







59 Б), 59 В), 59 Г). 22.02.2026 г. На „Прошка“ – с деца, с внуци и с приятели за благодатна и мирна година!

С благодарност към проф. д-н Розалина Енгелс, ръководител на катедра „Предучилищна и медийна педагогика“, на декана на ФНОИ, проф. д.н. Милен Замфиров, които правят възможно чрез настоящия юбилеен сборник тези срещи да достигнат до колеги и приятели, които ще преживеят също излъчените послания от него в бъдеще!

ЕДИННАТА СИСТЕМА
ДЕТСКА ГРАДИНА – УЧИЛИЩЕ:
ПРИЕМСТВЕНОСТ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Юбилеен сборник в чест на 75-годишнината
на проф. д-р Димитър Гюров

Българска
Първо издание

Съставители и научни редактори: проф. д.н. Розалина Енгелс-Критидис
проф. д-р Лора Спиридонова
доц. д-р Магдалена Гюрова-Стоянова

Научни рецензенти: проф. д-р Елена Русинова-Бахудейла
проф. д.п.н. Милен Замфиров
доц. д-р Галина Георгиева

Редактор: Иван Крумов

Консултант на текстовете на английски език: гл. ас. д-р Мартин Ненов

Дизайн на корицата: Антонина Георгиева

Предпечат: Лилия Иванова

Формат 70/100/16
Печатни коли 34,5

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
unipress.bg



Проф. д-р Димитър Гюров е български университетски учен, преподавател и изследовател в областта на педагогиката и предучилищното образование. През цялото си професионално развитие (1979–2019) той е свързан със Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Академичната му кариера започва във Философския факултет и продължава в различните етапи на развитие на Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ; преди това – ФДНУ и ФНПП) на Софийския университет.

Заемал е длъжността заместник-декан на ФНПП, заместник-ректор по административната (1999–2001) и учебната работа (2002–2007) на СУ „Св. Климент Охридски“, декан на ФНПП (2011–2015).

Ръководи междууниверситетски проекти и участва в европейска проектна дейност за усъвършенстване на академичната подготовка на студентите, за квалификацията/преквалификацията на учителите и тяхната професионална реализация. Автор е на монографии, студии и статии, както и на учебници за студенти, за учители в мрежата на предучилищното образование, на учебни пособия и познавателни книжки. Ръководи назначени от МОН групи за привеждането на програмната документация за средното и висшето образование в съответствие с европейските стандарти. Ментор е на докторанти, магистри и специализанти. Подпомага и оценява длъжностното кариерно развитие на академичния състав. Ръководи и участва в процедури на Националната агенция за оценяване и акредитация (НАОА) от нейното създаване.

ISBN 978-954-07-6440-5
9 789540 764405
unipress.bg